

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

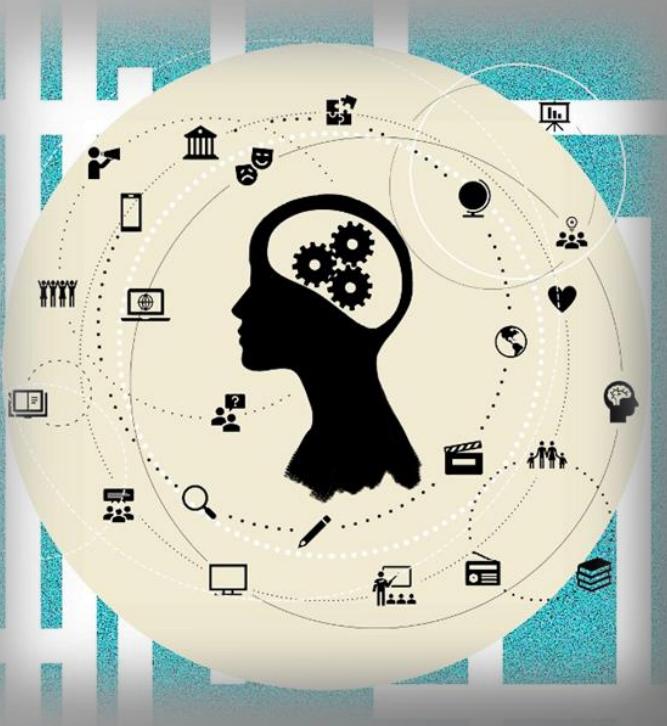
ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Tesis Doctoral

El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia

Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral



Belén Meneses Varas

Directores:
Dra. Neus González-Monfort
Dr. Antoni Santisteban Fernández

Barcelona, 2020.



Universitat Autònoma
de Barcelona

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Tesis Doctoral

**El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el
aprendizaje de la historia.**

**Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en
sus prácticas con la historia oral.**

Belén Meneses Varas

Directores:
Dra. Neus González-Monfort
Dr. Antoni Santisteban Fernández

Barcelona, 2020.

Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de
Investigación y Desarrollo (ANID)/Programa de Becas/
Doctorado en el Extranjero-Becas Chile/2016 – 72170112.

“Somos en primer lugar seres históricos antes de ser contempladores de la historia y sólo porque somos lo primero podemos ser lo segundo”

(Dilthey, 1944, p.304).

AGRADECIMIENTOS

Finalizar este proceso de formación e investigación ha sido gracias al apoyo, ayuda y contención de muchas personas presentes en esta etapa de mi vida.

Quisiera agradecer primero a mis directores, la Dra. Neus González-Monfort y al Dr. Antoni Santisteban, quienes han sido el soporte intelectual y crítico fundamental para la construcción y desarrollo de esta tesis. Pero sobre todo destaco su calidad humana, ya que sus consejos, afectos y compromiso me han ayudado a seguir en el camino, a confiar en mis capacidades y a entender que sí es posible contribuir a la sociedad desde la academia.

También quisiera agradecer a los y las profesoras de Cataluña que han sido parte de este estudio, por su solidaridad, compromiso y buena voluntad en participar de manera desinteresada en esta investigación, y en especial a quienes me abrieron las puertas de sus aulas. Gracias por compartir sus reflexiones y experiencias.

Agradezco a mis amigas y amigos de Barcelona, esa familia elegida y construida que ha sido indispensable para soportar la distancia: Agnieszka, Pablito, Cata, Rodri, Nico, Berni, Sandra, Gonzalo, Caro, Payo, Daniela y Evelyn, y a mis pibas Flo y Belén. A mi querida Lore por el diseño de la portada. Gracias por la compañía, contención y apaño en esta tierra lejana y a veces ajena.

Y también debo agradecer a mi gente querida de Chile, que de una u otra manera ha estado presente: Karina, Mariana, Panchito, Caro, Ivana, Paulita, a mis amigos y amigas de la escuela, del pedagógico y de la vida. A mis ex colegas y a mis ex estudiantes. Mención honrosa a toda esa gente desconocida de Chile y Latinoamérica que ha despertado de los abusos de un sistema represivo y abusivo. Gracias por resistir en la lucha por la construcción de un mundo mejor, más justo e igualitario.

De forma especial quiero agradecer el apoyo y amor incondicional de mi familia: a mi madre y a mi padre, Paloma, Martín, Ale, Sebastián, Simón, Salvador y Paula. A mis abuelos que ya no están pero que su legado está siempre presente en mi corazón. En especial a mi abuela Elma, que por estar acá no pude acompañarla en los últimos momentos de su vida.

Gracias por ser y estar.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

PARTE I. ORIGEN Y ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN.....	5
--	----------

Capítulo 1. Justificación y planteamiento de la investigación.....	7
1.1. Orígenes y justificación de la investigación.....	7
1.2. Problema y fundamento de la investigación.....	11
1.3. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.....	15

PARTE II. BASES TEÓRICAS PARA LA INVESTIGACIÓN.....	19
--	-----------

Capítulo 2. El pensamiento histórico y la experiencia histórica.....	21
2.1. El pensamiento histórico desde la perspectiva crítica.....	22
2.2. Aproximaciones a la noción de experiencia histórica desde la filosofía de la historia y las ciencias sociales.....	26
2.2.1. Desde la hermenéutica de Gadamer.....	27
2.2.2. Desde la teoría de la historia de Ankersmit.....	29
2.2.3. Desde la fenomenología de Carr.....	32
2.2.4. Desde la didáctica de las ciencias sociales.....	37

Capítulo 3. Modelo conceptual de experiencia histórica para la didáctica de las ciencias sociales.....	41
3.1. Dimensión vivencial de la experiencia histórica	42
3.2. Dimensión cognitiva de la experiencia histórica.....	48
3.3. Dimensión aplicada de la experiencia histórica	58

Capítulo 4. Historia oral y memoria histórica: debates historiográficos y didácticos.....	69
4.1. La historia oral como renovación historiográfica y educativa	71
4.2. La memoria histórica y su relación con la conciencia histórica.....	77
4.3. Aportes y limitaciones de la historia oral al aprendizaje histórico.....	84

PARTE III. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	99
---	-----------

Capítulo 5. Diseño de la investigación.....	101
5.1. Una investigación cualitativa y crítica basada en el estudio de casos.....	101
5.1.1. Investigación educativa desde el paradigma crítico.....	102
5.1.2. Metodología cualitativa con métodos mixtos.....	104
5.1.3. Estudio de casos.....	105
5.2. Fases de la recogida de datos y organización temporal de la investigación.....	107
5.3. Muestra de la investigación y contexto educativo del estudio de casos.....	108
5.3.1. Selección de la muestra y características del profesorado.....	108
5.3.2. Contexto educativo del estudio de casos.....	112

5.4. Fuentes de información: instrumentos, estrategias y tratamiento de los datos...	114
5.4.1. El cuestionario.....	115
5.4.2. Las entrevistas.....	118
5.4.3. Las observaciones	121
5.4.4. Los documentos	124
5.5. Validación de la investigación: credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y triangulación.....	125
5.6. Dimensión deontológica.....	127

PARTE IV. LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	129
--	------------

Capítulo 6. El Currículum de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de Cataluña.....	131
6.1. El análisis documental del currículum para comprender el contexto.....	131
6.2. Aspectos de la experiencia histórica y de la historia oral en el currículum.....	132
6.3. Síntesis del capítulo.....	138
Capítulo 7. Las concepciones del profesorado sobre la historia oral y el desarrollo de la experiencia histórica.....	141
7.1. Los aportes de la historia oral para la enseñanza y el aprendizaje de la historia	141
7.2. Los propósitos de las actividades con historia oral.....	148
7.3. Los aportes del aprendizaje histórico en la formación del alumnado.....	151
7.4. Las estrategias didácticas que favorecen la experiencia histórica	153
7.5. Síntesis del capítulo	159
Capítulo 8. Los significados que da el profesorado a la experiencia histórica en sus reflexiones sobre la historia escolar.....	165
8.1. Las concepciones del profesorado sobre la noción de experiencia histórica....	165
8.2. Los aspectos vivenciales en las reflexiones del profesorado.....	169
8.3. Los aspectos cognitivos en las reflexiones del profesorado.....	177
8.4. Los aspectos aplicados en las reflexiones del profesorado.....	181
8.5. Síntesis del capítulo	185
Capítulo 9. Reflexiones, descripciones y valoraciones del profesorado sobre sus prácticas con historia oral.....	189
9.1. Descripción de sus actividades con historia oral.....	189
9.1.1. Las temáticas o contenidos	190
9.1.2. Los propósitos educativos.....	191
9.1.3. Las fases del trabajo de historia oral.....	198
9.2. Valoraciones de la historia oral como estrategia de enseñanza y aprendizaje...	205
9.2.1. La motivación por el aprendizaje histórico.....	207
9.2.2. La humanización de la historia.....	209
9.2.3. Los aprendizajes históricos significativos.....	215
9.3. Síntesis del capítulo	218

Capítulo 10. Evidencias de la experiencia histórica en las observaciones de aula del estudio de casos.....	223
10.1. La práctica del profesor Juan y su proyecto APS.....	223
10.2. La práctica de la profesora Marta y su actividad sobre las migraciones.....	229
10.3. La práctica de la profesora Daniela y su actividad de memoria histórica.....	238
10.4. Síntesis del capítulo	251
Capítulo 11. La experiencia histórica en los documentos del profesorado y del alumnado del estudio de casos.....	257
11.1. Instrumentos y documentos del profesorado	257
11.1.1. Las instrucciones y la pauta de evaluación del profesor Juan.....	258
11.1.2. El dossier sobre las migraciones y el análisis de las fuentes orales de la profesora Marta.....	259
11.1.3. El dossier de memoria histórica y el guion de preguntas de la profesora Daniela.....	261
11.2. Productos y respuestas del alumnado	264
11.2.1. Los vídeos biográficos y el dossier del alumnado de Juan.....	265
11.2.2. El guion, las fuentes orales y el análisis de las fuentes orales del alumnado de Marta.....	269
11.2.3. El análisis de las fuentes históricas y las fuentes orales del alumnado de Daniela.....	276
11.3. Reflexiones finales del alumnado sobre la historia.....	279
11.4. Síntesis del capítulo	283
PARTE V. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	293
Capítulo 12. Triangulación y discusión de los resultados	295
12.1. La experiencia histórica en las representaciones del profesorado.....	295
12.2. Las evidencias de la experiencia histórica en las prácticas con historia oral...	304
12.3. La historia oral como estrategia para desarrollar experiencia histórica.....	317
Capítulo 13. Conclusiones de la investigación.....	325
13.1. Respecto a las preguntas, supuestos y objetivos.....	325
13.2. Respecto al diseño metodológico.....	332
13.2.1. Sobre el enfoque de la investigación.....	332
13.2.2. Sobre la muestra investigada.....	332
13.2.3. Sobre las fases y la temporalización.....	333
13.2.4. Sobre los instrumentos y el análisis de los datos.....	333
Capítulo 14. Sugerencias y recomendaciones.....	337
14.1. Un proceso de enseñanza y aprendizaje que favorezca la experiencia histórica.....	337
14.2. La aplicación de la historia oral como estrategia de experiencia histórica.....	341
14.3. Proyecciones de la investigación.....	344
14.4. Reflexiones finales.....	345
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	347

ANEXOS:

- Anexo 1: Cuestionario de investigación
- Anexo 2: Guion de preguntas de entrevistas
- Anexo 3: Entrevistas al profesorado (audio y transcripción)
- Anexo 4: Audios de observación de aula del estudio de casos
- Anexo 5: Documentos de los casos analizados
- Anexo 6: Consentimiento informado del profesorado del estudio de casos

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Fases de la investigación, temporalidad y descripción</i>	107
Tabla 2. <i>Características del profesorado entrevistado</i>	111
Tabla 3. <i>Profesores y los casos estudiados en profundidad</i>	112
Tabla 4. <i>Instrumento, muestra y análisis de los datos</i>	114
Tabla 5. <i>Diseño del cuestionario de investigación</i>	116
Tabla 6. <i>Descripción del guion de preguntas de entrevista</i>	119
Tabla 7. <i>Número y duración de las observaciones</i>	123
Tabla 8. <i>Valoraciones de la historia oral y su vinculación con la EH (profesorado encuestado)</i>	159
Tabla 9. <i>Indicadores de la EH en los propósitos de la historia oral (profesorado encuestado)</i>	161
Tabla 10. <i>Estrategias didácticas que favorecen la EH (profesorado encuestado)</i>	163
Tabla 11. <i>Concepciones de la EH (profesorado entrevistado)</i>	185
Tabla 12. <i>Evidencias de la EH en las finalidades didácticas (profesorado entrevistado)</i>	219
Tabla 13. <i>Relación de la EH con las valoraciones de la historia oral (profesorado entrevistado)</i>	220
Tabla 14. <i>Evidencias de la EH en las observaciones de clases de los casos</i>	252
Tabla 15. <i>Los cambios y las continuidades de la migración según el alumnado de Marta</i>	273
Tabla 16. <i>El cambio de su visión del migrante según el alumnado de Marta</i>	275
Tabla 17. <i>Los aprendizajes adquiridos según el alumnado de Marta</i>	275
Tabla 18. <i>Las respuestas de análisis de fuentes históricas del alumnado de Daniela</i>	276
Tabla 19. <i>Las respuestas de opinión del alumnado de Daniela</i>	278
Tabla 20. <i>Evidencias de la EH en los instrumentos y documentos del profesorado del estudio de casos</i>	284
Tabla 21. <i>Evidencias de la EH en los productos y respuestas del alumnado de los casos</i>	287
Tabla 22. <i>Primera pregunta, supuesto y objetivo de investigación</i>	326
Tabla 23. <i>Segunda pregunta, supuesto y objetivo de investigación</i>	328
Tabla 24. <i>Tercera pregunta, supuesto y objetivo de investigación</i>	330
Tabla 25. <i>Cuarta pregunta, supuesto y objetivo de investigación</i>	331
Tabla 26. <i>Temáticas para trabajar con historia oral</i>	341

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo conceptual de pensamiento histórico.....	24
<i>Figura 2.</i> Modelo conceptual de experiencia histórica.....	41
<i>Figura 3.</i> La historia oral y la memoria histórica en las ciencias sociales.....	70
<i>Figura 4.</i> Selección de los y las participantes de la investigación.....	108
<i>Figura 5.</i> Criterios de observación de aula	122
<i>Figura 6.</i> Criterios de análisis de los documentos.....	125
<i>Figura 7.</i> Componentes de la EH en las reflexiones (profesorado entrevistado)..	186
<i>Figura 8.</i> Descripción de sus actividades con historia oral (profesorado entrevistado).....	190
<i>Figura 9.</i> Fases del trabajo de historia oral (profesorado entrevistado).....	198
<i>Figura 10.</i> Valoraciones de la historia oral (profesorado entrevistado).....	206
<i>Figura 11.</i> Aspectos de la EH en las observaciones de Juan.....	228
<i>Figura 12.</i> Aspectos de la EH en las observaciones de Marta.....	237
<i>Figura 13.</i> Aspectos de la EH en las observaciones de Daniela.....	250
<i>Figura 14.</i> Aspectos de la EH en las reflexiones del alumnado sobre la Historia.	291
<i>Figura 15.</i> Modelo conceptual de experiencia histórica.....	328

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1.</i> Años de ejercicio docente del profesorado encuestado.....	109
<i>Gráfico 2.</i> Niveles de enseñanza del profesorado encuestado.....	109
<i>Gráfico 3.</i> Grados académicos del profesorado encuestado.....	110
<i>Gráfico 4.</i> Frecuencia en el uso de la historia oral (profesorado encuestado).....	142
<i>Gráfico 5.</i> Temáticas abordadas con historia oral (profesorado encuestado).....	142
<i>Gráfico 6.</i> Aportes de la historia oral al aprendizaje histórico (profesorado encuestado).....	143
<i>Gráfico 7.</i> Finalidades didácticas de la historia oral (profesorado encuestado)...	148
<i>Gráfico 8.</i> Aportes del aprendizaje en la formación del alumnado (profesorado encuestado).....	151
<i>Gráfico 9.</i> Valoración de estrategias para favorecer la EH (profesorado encuestado).....	153
<i>Gráfico 10.</i> Tipos de estrategias que favorecen la EH (profesorado encuestado).....	154
<i>Gráfico 11.</i> Estrategias utilizadas en sus prácticas de enseñanza (profesorado encuestado).....	157
<i>Gráfico 12.</i> Tipo de vídeos biográficos del alumnado de Juan.....	265
<i>Gráfico 13.</i> Ejes temáticos del guion de preguntas del alumnado de Marta.....	270
<i>Gráfico 14.</i> Percepción sobre el cambio de su visión del migrante según el alumnado de Marta.....	274
<i>Gráfico 15.</i> Percepción de los aprendizajes adquiridos según el alumnado de Marta.....	275
<i>Gráfico 16.</i> Dimensiones de la EH en las reflexiones del alumnado sobre la Historia.....	290

INTRODUCCIÓN

La presente investigación está organizada en cinco partes y 14 capítulos.

En el capítulo 1 se aborda el origen, la justificación y el planteamiento de la investigación. Se menciona el problema, las preguntas, objetivos y supuestos del estudio.

En el capítulo 2 trata sobre las bases teóricas desde donde se sustenta esta investigación. Se profundiza en la formación del pensamiento histórico y se realiza una aproximación sobre la noción de experiencia histórica desde la filosofía de la historia y las distintas disciplinas de las ciencias sociales.

En el capítulo 3 se realiza una propuesta conceptual de experiencia histórica desde la didáctica de las ciencias sociales. Se plantea y profundiza en sus tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada, y se explican los diferentes aspectos que se pueden desarrollar o utilizar en las clases de historia y ciencias sociales.

En el capítulo 4 se abordan la historia oral y la memoria histórica desde la perspectiva historiográfica y didáctica. Además, se mencionan los principales aportes y limitaciones de la historia oral como estrategia de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

En el capítulo 5 se explica el diseño metodológico que se ha utilizado en este estudio. Se menciona el paradigma seguido, el tipo y las fases de la investigación, las características de la muestra y el contexto, los instrumentos utilizados, el análisis de los datos, los criterios de validación y la dimensión deontológica.

El capítulo 6 presenta el análisis documental realizado sobre el Currículum de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de Cataluña, considerando su influencia en el contexto donde se realiza la investigación. Se analiza la presencia de aspectos relacionados con el concepto de experiencia histórica y referencias a la historia oral.

El capítulo 7 ofrece los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a profesores y profesoras de Cataluña en relación a sus representaciones y valoraciones sobre la historia oral para la enseñanza y el aprendizaje de la historia. También se realiza un primer acercamiento a las ideas y creencias sobre el concepto de experiencia histórica, mediante la reflexión sobre sus posibles aportaciones a la formación del alumnado y la valoración de distintas estrategias educativas.

El capítulo 8 presenta los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas al profesorado. Se abordan los significados que le otorgan al concepto de experiencia histórica. También se analizan aspectos de las tres dimensiones de la experiencia histórica que surgieron en las reflexiones sobre sus prácticas educativas y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

En el capítulo 9 se interpretan las reflexiones y valoraciones del profesorado entrevistado sobre las prácticas de enseñanza con historia oral. Se analizan las descripciones sobre sus propias actividades (temáticas, propósitos educativos y fases didácticas) y se distinguen las aportaciones de esta estrategia didáctica al desarrollo de la experiencia histórica del alumnado.

En el capítulo 10 se presenta el análisis de las observaciones de clases de los tres profesores de secundaria de Cataluña considerados para el estudio de casos: Juan, Marta y Daniela. Se analizaron sus prácticas educativas donde se utiliza la historia oral como estrategia didáctica, reconociendo evidencias de la experiencia histórica y distinguiendo aspectos asociados a la dimensión vivencial, cognitiva y aplicada.

En el capítulo 11 se analizan los documentos utilizados y producidos durante las clases observadas en el estudio de casos, distinguiendo aspectos de las tres dimensiones de la experiencia histórica. Se consideraron las instrucciones, actividades, pauta de evaluación, dossier de trabajo y ejemplos de guion de entrevistas diseñados por el y las profesoras y se analizaron los productos y respuestas producidos por sus estudiantes. Se incluye el análisis de las reflexiones finales del alumnado sobre el significado que le asignan a la historia.

En el capítulo 12 se triangulan los resultados obtenidos en la investigación y se generan discusiones con los referentes teóricos. Se recuperan las representaciones sociales del profesorado sobre la experiencia histórica y los aspectos presentes en sus reflexiones sobre la educación histórica. También se reflexiona sobre las evidencias de experiencia histórica en las prácticas con historia oral de los casos analizados. Además, se profundiza en la historia oral como estrategia didáctica y su contribución a la experiencia histórica del alumnado.

En el capítulo 13 se abordan las conclusiones y se da respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos planteados en la investigación. También se reflexiona sobre el diseño metodológico, el enfoque, los instrumentos, los métodos de análisis de datos, la muestra utilizada y las fases y la temporalización.

Y, en último término, en el capítulo 14 se realizan una serie de sugerencias o propuestas para que las prácticas educativas favorezcan la experiencia histórica del alumnado, así como al utilizar la historia oral como estrategia didáctica. Finalmente, se plantean proyecciones del estudio en otras posibles investigaciones y algunas reflexiones de cierre.

PARTE I

ORIGEN Y ESTRUCTURA DE LA

INVESTIGACIÓN

Capítulo 1

Justificación y planteamiento de la investigación

Este capítulo trata del origen de esta investigación y de su justificación desde una perspectiva personal y profesional como docente. Además, se profundiza en el problema de investigación y se definen las preguntas, los supuestos y los objetivos de este estudio.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

1. Orígenes y justificación de la investigación
2. Problema y fundamento de la investigación
3. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación

1.1. Orígenes y justificación de la investigación

El origen de esta investigación es el resultado de una serie de reflexiones que surgen de mi experiencia personal y profesional. Es indudable que nuestro pasado repercuten en lo que somos en el presente e influye en nuestras pretensiones para el futuro. Ngozi (2018) decía que “todas las historias me convirtieron en quién soy” (p.22). En este sentido, toda mi trayectoria de vida ha ido moldeando una determinada forma de entender el mundo y me ha llevado a seguir caminos y tomar decisiones como, por ejemplo, presentar la siguiente investigación doctoral.

Pertenezco a una familia proletaria fragmentada por un periodo traumático para la historia de Chile. La dictadura cívico-militar de Augusto Pinochet marcó profundamente nuestra memoria del pasado. Pero, al mismo tiempo, fortaleció la convicción política de que se debe defender la integridad humana y que debemos luchar por la igualdad, la libertad y la justicia social.

Pero no solo mi experiencia familiar ha sido determinante en la configuración de mi ser social. Muchas de mis concepciones se han ido modificando a lo largo del tiempo y en este sentido, la educación formal e informal y mis relaciones sociales, han sido indispensables para afianzar, deconstruir y reconstruir ideas y principios.

Toda mi formación escolar y profesional ha estado ligada a la educación pública, lo cual me ha permitido ser crítica ante las injusticias y desigualdades que provoca un sistema neoliberal, como es el caso de Chile. Esto me ha llevado a creer fehacientemente en una escuela pública, gratuita y de calidad. También me ha llevado a estar convencida que como profesora puedo contribuir a la construcción de un mundo mejor.

Pero si miro de manera retrospectiva mi trayectoria docente, creo necesario ser autocrítica con mis propias prácticas de enseñanza. Recuerdo con pesar que en ocasiones adoptaba un estilo tradicional de enseñanza, a veces presionada por la sobrecarga de contenidos disciplinares del extenso currículum y, en otras, por las nefastas exigencias de las evaluaciones estandarizadas o pruebas de medición nacional. Frente a esta situación, era un gran desafío lograr una coherencia entre mi discurso y la práctica. Intentaba buscar estrategias para que mis estudiantes pudieran actuar como sujetos críticos y reflexivos, aunque muchas veces tan solo se limitaran a retener y memorizar información.

También era consciente de que el discurso histórico oficial era racista, patriarcal y heteronormado y que destacaba a los llamados grandes personajes, generalmente hombres, blancos y poderosos. Me preocupaba reproducir una historia segregada y elitista, que invisibilizara a la gran mayoría de actores históricos como mujeres, niños y niñas, pueblos indígenas, pobres, gente común y grupos marginados o excluidos.

Estas reflexiones me impulsaron a realizar en el año 2014 un proyecto de innovación en la escuela pública donde trabajaba. Organicé un club de investigadores escolares de historia oral, con el objetivo de reconstruir la historia del barrio a través del recuerdo de los vecinos. Esta experiencia educativa permitió que mis estudiantes aplicaran procedimientos metodológicos propios de la disciplina, que conocieran su propia realidad cercana y que, además, pudieran dar voz a distintos actores anónimos de la llamada historia desde abajo (Sharpe, 1991; Hobsbawm, 2002; Thompson, 1966; 2003/2004).

La investigación escolar de Villa la Reina tuvo un gran impacto a nivel local y nacional. Fuimos reconocidos en distintas instancias como, por ejemplo, con el premio en la categoría calidad científica y ganadores del *Congreso Regional Educación Media del IX Congreso Escolar de Ciencia y Tecnología Explora CONICYT*, Región Metropolitana, año 2014. Además, fuimos invitados a presentar los resultados en diferentes espacios comunitarios, congresos universitarios y espacios de divulgación científica. Uno de ellos fue el prestigioso *Congreso del Futuro*, organizado por el Senado de Chile, en el año 2015. Tanta fue la repercusión que fuimos financiados para publicar el libro *Rescatando la Memoria de Villa la Reina* (Meneses, 2015), con el objetivo de difundir y devolver los resultados a la comunidad.

Esta experiencia educativa puede considerarse el punto de partida de esta investigación doctoral, tanto por el interés que me generó la estrategia didáctica, como también por las debilidades que pude observar durante el proceso educativo. Por un lado, puedo destacar el aprendizaje desde un enfoque socio-constructivista, porque mis estudiantes pudieron ser protagonistas de su propio aprendizaje y trabajar de manera colaborativa en la recuperación de la memoria histórica de la comunidad (Meneses, 2016a). Por otro lado, puedo cuestionar el haberlos centrado en la reconstrucción histórica del pasado y en el uso de la técnica de historiar, y que no se desarrollaran aprendizajes complejos orientados a la formación del pensamiento y de la conciencia histórica.

Durante el transcurso del Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2015/2016, he aprendido a reflexionar sobre mi propia práctica docente desde una perspectiva crítica. Por esta razón, y siguiendo las orientaciones de los directores de la tesis, Antoni Santisteban y Neus González-Monfort, realicé una investigación cualitativa sobre el uso de testimonios y la formación del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria de Chile (Meneses, 2016b).

Los resultados del estudio permiten concluir que tanto profesores como estudiantes, valoran positivamente este recurso educativo destacando aspectos vivenciales, emocionales e inclusivos. Sin embargo, el alumnado no realiza una lectura crítica de las fuentes ni tampoco incorpora los testimonios en la construcción sus narrativas históricas. Por lo tanto, observamos que el impacto de estos recursos no es tan significativo ni favorece el pensamiento histórico y crítico, como en un principio podíamos pensar.

Esta situación puede responder a que estos profesores tienen un discurso tradicional de enseñanza, ya que manifiestan utilizar los testimonios como material de apoyo de sus clases expositivas. Solo una profesora revela una perspectiva crítica de enseñanza, al afirmar que las fuentes orales y los testimonios son utilizados como fuentes de análisis orientadas al desarrollo de reflexiones complejas, lo cual se condice con los mejores niveles de interpretación que tuvieron sus estudiantes (Meneses, 2017).

Estos hallazgos nos plantearon nuevas interrogantes que dieron origen a la siguiente investigación doctoral. Se trata de comprender de qué manera la historia oral como estrategia educativa, puede contribuir a la apropiación del conocimiento histórico, contribuye al desarrollo del pensamiento histórico e impacta en el alumnado desde una perspectiva personal y como sujeto socio-histórico. La historia oral nos parece una estrategia relevante porque, de acuerdo con Thompson (1988), una de sus riquezas es que permite enfrentarnos al testimonio directo de vivencias del pasado y a distintos matices y expresiones humanas. Además, requiere de procesos metodológicos e interpretativos que son propios de la investigación histórica.

Al realizar una primera aproximación bibliográfica sobre el tema se constata una gran cantidad de publicaciones sobre historia oral, memoria histórica y enseñanza de la historia, aunque la mayor parte de ellas proviene del campo historiográfico y no desde la didáctica de la historia. Diversos autores como Borrás (1989), Hernández (2002), Pagès (2008; 2009b), Mattozzi (2009) y Fuertes (2015), señalan que en las últimas décadas ha aumentado el interés en esta estrategia, por lo que se han generado una gran variedad de proyectos de innovación con historia oral, aunque no por ello puede ser considerada como una práctica educativa habitual.

Durante las lecturas de las investigaciones realizadas, se pudo identificar un concepto que es mencionado de manera recurrente en las distintas publicaciones, reflexiones y debates. La noción de Experiencia Histórica (EH)¹ es nombrada desde distintos campos de las ciencias sociales o la filosofía, como un elemento fundamental del conocimiento histórico. También se incluye en las reflexiones sobre la formación del pensamiento y la conciencia histórica (Rüsén, 1992; Santisteban, 2010; Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010).

¹ A lo largo de la tesis el concepto de experiencia histórica será presentado con la abreviatura EH.

Sin embargo, se pudo constatar la inexistencia de estudios específicos desde el campo de la didáctica y sobre sus implicaciones en la educación histórica.

A partir de este estado de la cuestión y luego de las reflexiones realizadas junto a mis directores Antoni Santisteban y Neus González-Monfort, la investigación tuvo un giro definitivo. Nos interesó centrarnos en comprender el concepto de EH desde la perspectiva didáctica, cómo se vincula con el pensamiento histórico y cómo se puede desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La abstracción y complejidad del concepto nos impulsó a realizar este primer acercamiento desde las representaciones sociales del profesorado. Además, estimamos que la mejor manera de reconocer las evidencias de la EH en los procesos de enseñanza y aprendizaje es mediante la historia oral, tanto por el componente vivencial que involucra, como por los procesos interpretativos que requiere y porque implica una metodología interactiva de aprendizaje.

1.2. Problema y fundamento de la investigación

Comprender la EH desde la perspectiva didáctica y vincularla a la formación del pensamiento histórico es el centro de interés de esta investigación doctoral. La problemática responde a la necesidad de que las prácticas de enseñanza permitan la apropiación del conocimiento histórico, para que sea significativo y útil y, en definitiva, pueda constituirse en EH para el alumnado.

Diversos estudios han señalado una disagregación entre la historia, la historia escolar y la realidad de los y las estudiantes. Autores como Merchán (2002), Stearns (2004), Lévesque (2008), Henríquez (2009), Plá (2011), Muñoz y Pagès (2012), Ibáñez, Guillate y Madariaga (2015), Ferran (2014), Plá y Pagès (2014), Saiz y Fuster (2014) y Benadiba (2016) alertan sobre la desmotivación del alumnado por el aprendizaje histórico escolar, muchas veces considerado como una asignatura irrelevante, carente de sentido e inútil para su desarrollo personal y para desenvolverse en la sociedad.

Las razones de esta situación pueden ser diversas. Por un lado, López-Facal (2000), Álvarez y Palomo (2002), Salazar (2006), Merchán (2002), Henríquez (2009), Miralles, Molina y Ortúño (2011), Plá y Pérez (2013), Pagès (1994; 2009b), Ibáñez et al. (2015) y Martínez y Martín-Piñol (2019), han mencionado que el profesorado tiende a perpetuar modelos tradicionales de enseñanza, como por ejemplo el de narrador de historia definido

por Evans (1989). Por consiguiente, es poco habitual el uso de métodos interactivos de aprendizaje como la historia oral.

Autores como Sitton, Mehaffy y Davis (1989) y Benadiba (2016) afirman que uno de los aportes educativos que tiene la historia oral, es que permite acortar distancias entre la historia académica y la realidad del alumnado, combatiendo la falta de interés que puede generar el aprendizaje escolar. Pero, sobre todo, como señala Benadiba (2016), puede ayudarlos a descubrir “una historia viva de la que forman parte, que los involucra, los compromete y los ayuda a establecer un diálogo significativo entre el pasado, el presente, y el futuro que está en sus manos transformar” (p.13).

Por otro lado, existe una gran preocupación por la invisibilidad de personas o grupos sociales en el discurso histórico escolar. Diversos autores como Schwarzstein (2001), Álvarez y Palomo (2002), Pagès (2008; 2016), Benadiba (2011), González Amorena y Pagès (2009; 2014), Mariotto y Pagès (2014) y Mattozzi (2015), han cuestionado el protagonismo que se le ha dado a los grandes personajes de la historia, sujetos distantes y ajenos a la realidad cotidiana del alumnado. En este sentido, coincidimos con Massip y Pagès (2016), cuando sostienen que, si seguimos perpetuando estilos tradicionales de enseñanza donde no se visibiliza a la mayor parte de las personas, difícilmente los y las jóvenes van a conectar el conocimiento histórico con su propia realidad. Además, impide que sean conscientes de su protagonismo histórico y de su rol fundamental como agentes de cambio social, aspecto indispensable para la educación ciudadana y democrática.

La invisibilidad de los sujetos históricos ha sido un tema de preocupación para la didáctica de las ciencias sociales, dando origen a diversas investigaciones. Por ejemplo, Mariotto y Pagès (2014) realizaron un estudio comparativo entre Brasil y Cataluña en torno a la invisibilidad de las minorías étnicas. Por su parte, Villalón y Pagès (2013) indagaron en los actores que aparecen en los libros de texto de educación primaria de Chile. En cuanto a la presencia/ausencia de las mujeres se puede destacar los aportes de Sant y Pagès (2011) y Marolla (2014; 2015; 2016). Y en temas de infancia se pueden mencionar las investigaciones realizadas por Pinochet (2014; 2015a; 2015b).

Freire (1997) también señala la preocupación por las prácticas deshumanizadoras en la educación escolar, que tienden a ignorar la autonomía y dignidad de los propios educandos e impiden que se reconozcan como sujetos socio-históricos. Actualmente, sigue siendo poco común acudir a sus propias experiencias como punto de partida para la construcción del conocimiento. Pero coincidimos con Ross (2015) en la idea de que el pasado personal, familiar y el contexto social del alumnado, deberían ser valorados como elementos clave en la enseñanza escolar. Todas las personas perciben el mundo social en función de sus experiencias de vida, lo cual tiene una gran trascendencia en sus aprendizajes. Estos aspectos no deberían ser ignorados.

A partir de este contexto surge el interés de esta investigación. Desde la perspectiva crítica, coincidimos con lo que plantean Pagès y Santisteban (2018), de que uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, para desarrollar de forma progresiva la conciencia histórica y que debe estar al servicio de la educación ciudadana y democrática. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Cómo podemos lograr que nuestros estudiantes consideren que es importante para sus vidas pensar históricamente y desarrollar su conciencia histórica?

Lévesque (2008) sostiene que la historia escolar no debe reducirse a un discurso académico vacío, sino más bien debe constituirse como un aprendizaje de utilidad en la vida cotidiana. Para Seixas & Peck (2004) “the job of history education is to work with these fragments of thinking and develop them so that students have a better basis upon which to make sense of their own live” (pp.109-110). El aprendizaje histórico debería ser trascendental para que el alumnado se reconozca como sujeto histórico y social, y comprenda su rol fundamental en la transformación social. La conexión con la realidad, la apropiación del conocimiento y la vinculación activa, deberían ser requisitos indispensables para que el aprendizaje sea significativo y para generar prácticas educativas inclusivas, experienciales y democráticas.

Freire (1997) defiende la idea del ser humano inacabado como un aspecto característico de la experiencia vital y, en este sentido, la escuela debe permitir “la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente” (p.57). Las aulas deben predisponer a los y las estudiantes en la búsqueda constante del saber. De esta manera, es posible que se conviertan en sujetos y no objetos del proceso educativo.

Dewey (2004) defiende la teoría de la experiencia afirmando que, cuando se generan prácticas educativas significativas, se enriquece la experiencia individual y social del alumnado. Plantea que “la unidad fundamental de la nueva pedagogía se encuentra en la idea de que existe una íntima y necesaria relación entre los procesos de la experiencia real y la educación” (p.68). Y si bien, es necesario utilizar las experiencias pasadas del propio alumnado en la construcción de saberes racionales, es importante entender que la educación es también una experiencia viva, vivida y presente. El profesorado debe conducir las experiencias, generando situaciones de aprender haciendo, de pensar reflexivamente y de interacción con el entorno.

El interés de esta investigación es poder comprender los aspectos que se involucran en el proceso de construcción de saberes y que configuran la EH del alumnado, con el objetivo de poder transferirlas a la educación histórica y social. Abordar la relación entre la EH y el pensamiento histórico puede ser un acercamiento teórico útil para que el profesorado renueve sus prácticas y que los y las jóvenes puedan vivir la historia, hacer historia y entenderse como seres cargados de historicidad.

También, consideramos indispensable transformar el discurso histórico para que las personas sean el centro de las ciencias sociales. Incluir a los invisibilizados significa dar relevancia a sus acciones desde ámbitos individuales y colectivos (Mariotto y Pagès, 2014). Se trata de validar las experiencias de vida de las personas comunes como actores históricos y agentes de transformación social (Benadiba, 2011).

Debemos buscar estrategias didácticas que permitan al alumnado desarrollar aprendizajes de tipo autónomo y reflexivo, ya que estamos convencidos de lo que plantea Freire (1997), que enseñar no es traspasar conocimiento, sino generar posibilidades y situaciones para su construcción. Para que el saber sea aprehendido “requiere ser contantemente testimoniado, vivido” (p.47). En este sentido, la historia oral permite que el alumnado comprenda que el presente es el resultado del devenir histórico, en el cual intervienen los más diversos protagonistas (Pagès, 2008; Benadiba, 2011; González Martín, 2015), e incluso, replantearse su propia posición como sujeto constructor de historia (Sáenz del Castillo, 2015). Como método interactivo es posible hacer historia en el aula a partir de procesos interpretativos que pueden fomentar el pensamiento histórico (Álvarez y Palomo, 2002).

Este estudio se enmarca en una línea de investigación que aborda aspectos relacionados con *la enseñanza de la historia y la construcción del tiempo histórico: pensamiento histórico y conciencia histórica* de la Unidad Departamental de Didáctica de las Ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y del Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS). El propósito del estudio es reconocer cómo la EH se puede desarrollar de manera sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo se vincula con el pensamiento histórico y cómo permite que los aprendizajes sean significativos para el alumnado. Para ello se propone un modelo conceptual de EH para ser aplicado en la didáctica de las ciencias sociales, en la investigación y en la enseñanza.

La investigación está centrada en el profesorado porque consideramos que sus decisiones y su discurso condiciona los aprendizajes. En definitiva, la forma como el profesorado diseña y orienta sus prácticas de enseñanza de la historia, influye decisivamente en el aprendizaje histórico del alumnado.

1.3. Preguntas, supuestos y objetivos de la investigación

Partiendo del problema y fundamentos de la investigación expuestos en el apartado anterior, se plantean las siguientes **preguntas y supuestos de investigación:**

- 1) *¿Qué es la EH, cómo se relaciona con la formación del pensamiento histórico y cómo se puede desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje?*

Supuesto 1: La EH puede relacionarse con las vivencias, los saberes históricos y las actividades de aprendizaje. Puede ser un aspecto fundamental del pensamiento histórico, porque influye en los aprendizajes históricos y condiciona el acercamiento del alumnado a la historia. Además, se puede acercar a las aulas a partir de distintas estrategias de enseñanza que involucren vivencias, interpretación de información y acciones en el entorno más inmediato. Se considera que sería importante construir un modelo conceptual de EH desde la perspectiva didáctica a partir de la filosofía de la historia, de las aportaciones de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y en base a los datos obtenidos.

2) *¿Qué representaciones sociales tiene el profesorado sobre el concepto de EH y qué aspectos se pueden reconocer a partir de las reflexiones sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica?*

Supuesto 2: Es posible que el profesorado no evidencie un discurso claro sobre el significado de la EH y que cuando reflexione sobre la historia oral como estrategia didáctica, establezca relaciones conceptuales centradas en el recuerdo de las vivencias del pasado como aporte para el aprendizaje, pero que no sea consciente de otras formas que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

3) *¿Cómo se evidencia la EH en las prácticas del profesorado al realizar actividades de aprendizaje con historia oral?*

Supuesto 3: Es posible que la EH se evidencie en las prácticas de aula en la importancia que le asigna el profesorado al aprendizaje del pasado, a partir de las vivencias de los testimonios. Se puede suponer que las actividades con historia oral no estén diseñadas para el desarrollo de aprendizajes complejos orientados a la formación del pensamiento y la conciencia histórica.

4) *¿Cómo se debería utilizar la historia oral en el aula para potenciar el desarrollo de la EH para el alumnado?*

Supuesto 4: La construcción de una propuesta didáctica de historia oral puede ser un instrumento útil para renovar las prácticas del profesorado. Permitiría diseñar secuencias de aprendizaje para explotar las posibilidades de la EH y favorecer la formación del pensamiento y la conciencia histórica del alumnado.

A partir de los supuestos iniciales y teniendo en cuenta la finalidad y preguntas de investigación, los **objetivos de esta investigación** son los siguientes:

1.- Elaborar un modelo conceptual sobre la EH para la investigación y para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

2.- Interpretar las representaciones sociales del profesorado sobre la EH a través de sus reflexiones sobre el uso de la historia oral.

3.- Analizar prácticas del profesorado relacionadas con la historia oral y comprender las formas que se evidencia la EH en estas situaciones educativas.

4.- Construir una propuesta didáctica de historia oral para favorecer la EH y formar pensamiento histórico y la conciencia histórica en el alumnado.

El interés principal al plantear esta investigación fue aportar otra mirada para entender la construcción de los aprendizajes histórico. El desafío es lograr que la historia deje de ser un discurso alejado y sin sentido para el alumnado y, para ello, Pagès y Santisteban (2011c) señalan la necesidad de repensar la historia escolar y entenderla desde la pluralidad, como una historia viva y en constante construcción. Si añadimos lo planteado por Ross (2015), la experiencia es educativa en la medida que los y las estudiantes puedan incorporar sus vivencias, tomar decisiones y actuar para conseguir una sociedad más justa e igualitaria.

También es necesario ser conscientes que el saber histórico debe tener un sentido funcional y relevante para la vida (Santisteban, 2011a). En otras palabras, debe permitir enriquecer la propia experiencia del alumnado como sujeto socio-histórico. Entendemos que la finalidad es formar pensamiento crítico y social, pero sostenemos que su utilidad es que se apropie de tal manera que se conviertan en EH y que le permita su desarrollo social y personal.

PARTE II

BASES TEÓRICAS PARA LA

INVESTIGACIÓN

Capítulo 2

El pensamiento histórico y la experiencia histórica

El siguiente capítulo es una reflexión sobre la formación del pensamiento histórico y sobre la noción de EH desde la filosofía de la historia y las distintas disciplinas de las ciencias sociales. El objetivo del capítulo es situar el campo teórico de esta tesis doctoral, que proviene de las líneas de investigación relacionadas con la formación del pensamiento histórico desde la perspectiva crítica, así como realizar una aproximación epistemológica al concepto de EH desde la didáctica de la historia.

Primero, nos posicionamos en la propuesta conceptual de pensamiento histórico de Santisteban (2010) y Santisteban et al. (2010), quienes plantean el desarrollo de una serie de competencias como la interpretación, la representación, la empatía y la conciencia histórico-temporal.

A continuación, se profundiza en la noción de EH desde la filosofía de la historia y las distintas disciplinas de las ciencias sociales. Desde la hermenéutica, Gadamer señala la existencia de una preestructura del conocimiento, donde la vivencia y la realidad histórica del sujeto son fundamentales para la interpretación. Desde la teoría de la historia, Ankersmit le asigna un carácter sublime a la EH ya que la realidad vivida del sujeto entrega autenticidad a la comprensión del pasado. Desde la fenomenología, Carr sostiene que el pensamiento histórico está fundado en la EH, la cual se caracteriza por la temporalidad, la intencionalidad y la intersubjetividad. Desde la didáctica, el concepto de EH ha sido mencionado por Rüsen (1992), Santisteban (2010) y Santisteban et al. (2010), al reflexionar sobre el desarrollo de las competencias que permiten la formación del pensamiento y la conciencia histórica.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

1. El pensamiento histórico desde la perspectiva crítica
2. Aproximaciones a la noción de experiencia histórica desde la filosofía de la historia y las ciencias sociales

2.1. El pensamiento histórico desde la perspectiva crítica

Desde la perspectiva crítica, la historia se entiende como una ciencia viva cuyo conocimiento es público, evaluable y en constante construcción y que “debe estar al servicio de las personas y de la democracia” (Santisteban, 2010, p.35). Posee un enfoque social que se hace evidente en la enseñanza escolar al tener la función de preparar a personas con las competencias necesarias para pensar históricamente sobre el pasado y la realidad. Así lo menciona Stearns (2004) cuando dice que el aprendizaje histórico “involve a manner of thinking -thinking historically-that is a powerful tool for understanding the world we live in” (p.1).

Diversos autores como Martineau (1999), Lévesque (2008), Pagès (2003; 2005; 2007a), Santisteban (2010), Santisteban et al. (2010), Oller y Santisteban (2011), González-Monfort, Pagès y Santisteban (2011), Plá y Pagès (2014); Soria (2015) y Pagès y Santisteban (2018), concuerdan en que el pensamiento histórico debe estar al servicio de la educación para la ciudadanía democrática, a partir del cual el alumnado puede comprender el pasado, entender el mundo actual y actuar en concordancia en la construcción de un futuro mejor.

Explicar qué se entiende y cómo se desarrolla el pensamiento histórico ha sido una preocupación constante de la didáctica de las ciencias sociales. Chávez y Pagès (2017; 2019) dan cuenta de las abundantes investigaciones y propuestas teóricas, destacando los aportes realizados por Seixas & Peck (2004), Plá (2005), Lévesque (2008), Pagès (2009a), Santisteban (2010), Santisteban et al. (2010), Ercikan & Seixas (2015), entre muchos otros. A pesar de los diferentes enfoques y perspectivas de análisis, existe el consenso de que el pensamiento histórico es un tipo de razonamiento específico de la disciplina, de orden superior y complejo, que permite pensar en el o los pasados, interpretar la realidad y construir explicaciones históricas. Además, su desarrollo es considerado una de las finalidades más importante de la enseñanza de la historia.

Algunos autores como Wineburg (2001), Seixas & Peck (2004), Seixas (2006) y Lévesque (2008) dan prioridad a la perspectiva procedural y metodológica que permite construir el conocimiento histórico. Para pensar históricamente se deben aprender a utilizar diferentes destrezas cognitivas propias de la disciplina histórica, a partir de las cuales es posible comprender adecuadamente los datos del pasado.

Otros autores como Pagès (2009a), Henríquez (2009), Plá (2005; 2011), Santisteban (2010), Santisteban et al. (2010), Plá y Pérez (2013) y Pagès y Santisteban (2018), consideran que el pensamiento histórico requiere del desarrollo de distintas habilidades que permiten construir conocimientos y significados históricos. Pagès (2009a) lo define como una serie de competencias necesarias que faculta al alumnado a “leer e interpretar la realidad en clave histórica [y] pensarse en la historia” (p.70).

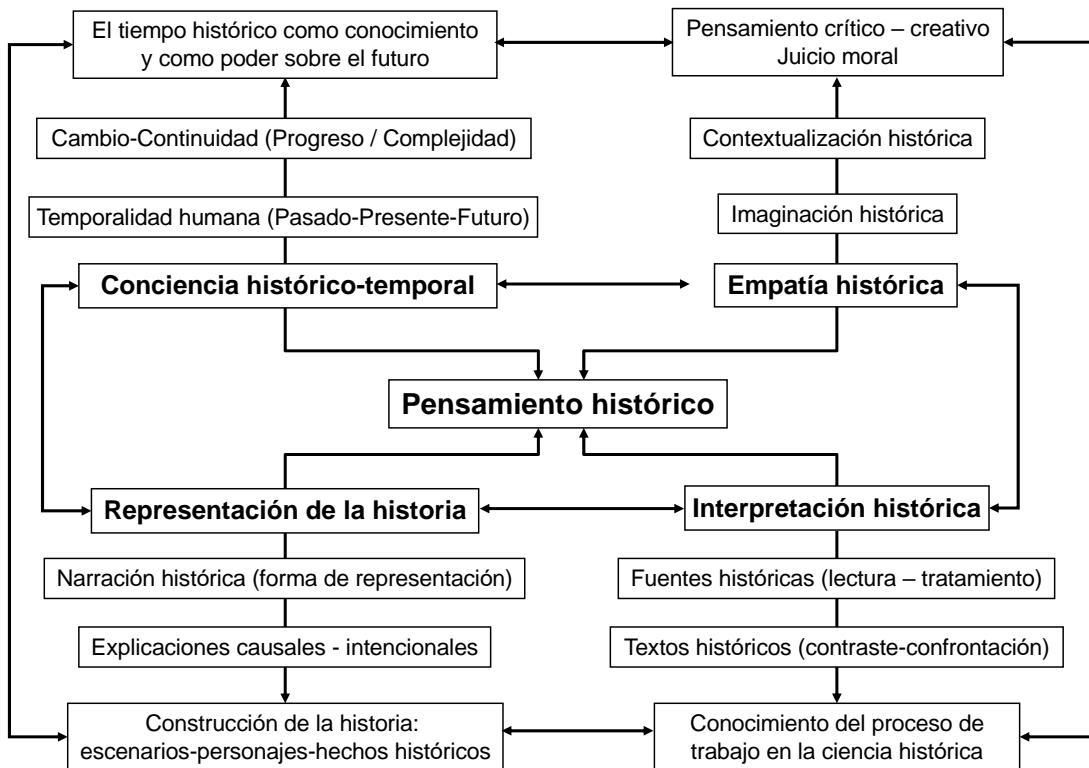
Plá (2005) sostiene que los y las estudiantes deben adquirir estrategias que no son exclusivas del historiador, como la temporalidad, causalidad, la objetividad, la intertextualidad, las cuales se ponen en evidencia mediante la escritura o la narración. Por su parte, Santisteban (2010) señala que, utilizando una serie de instrumentos de análisis, es posible interpretar y juzgar el pasado y construir representaciones históricas contextualizadas desde una perspectiva temporal pasada, presente y futura. Pagès y Santisteban (2018) mencionan que el alumnado debe desarrollar habilidades cognitivas para analizar “cualquier hecho, proceso o problema del pasado local, regional o global pero también de hechos, procesos y problemas del presente y del futuro” (p.13).

Por lo tanto, es posible sostener que el pensamiento histórico tiene por objetivo dotar al individuo de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión y de interpretación. No obstante, en el ámbito escolar no se debe pretender lograr producciones científicas de carácter muy especializado, sino más bien que los y las estudiantes logren comprender la complejidad de la realidad histórica y social. Entendemos que las operaciones cognitivas son fundamentales, pero también se deben considerar otros factores como la perspectiva cultural e ideológica, el posicionamiento y la realidad del estudiante. O como lo plantea Massip y Pagès (2016), es necesario entender que las “construcciones sociales del conocimiento propias del socioconstructivismo planteado por Vygotsky (...) pone el énfasis en el origen social -no solo escolar- del conocimiento de las personas” (p.450).

Esta investigación se posiciona en el modelo de pensamiento histórico de Santisteban (2010) y Santisteban et al. (2010) del grupo GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona, quienes establecieron una propuesta conceptual de cuatro competencias que conjugan aspectos epistemológicos, actitudinales y procedimentales: la interpretación histórica; la representación de la historia; la empatía histórica y la conciencia histórico-temporal. Siguiendo esta propuesta, el pensamiento histórico requiere de una serie de

constructos que permite al alumnado significar la realidad, para finalmente desarrollar conciencia ciudadana que lo faculta para intervenir en la construcción del futuro.

Figura 1. Modelo conceptual de pensamiento histórico



Fuente: Santisteban et al. (2010, p.117)

La interpretación histórica es considerada una competencia clave que se relaciona con el proceso sistemático de construcción del conocimiento a partir del análisis de distintas fuentes. Para Santisteban (2010), Santisteban et al. (2010) y González-Monfort et al. (2011), su valor educativo es que permite al alumnado entender que el saber histórico se reconstruye y, por lo tanto, que es múltiple y discutible. Además, favorece el contacto directo con los protagonistas del pasado, comprendiendo hechos o situaciones vividas desde su realidad social.

Las fuentes históricas deben ser decodificadas mediante la lectura crítica. Poseen una estructura informativa explícita e implícita, a partir de la cual se puede realizar desde una descripción de hechos hasta inferencias de mayor complejidad, asociadas a la literacidad crítica. Santisteban (2010) y González-Monfort et al. (2011) señalan que el proceso interpretativo requiere de tres operaciones básicas: a) la lectura y el tratamiento de

documentos o evidencias históricas; b) la confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; y, c) la comprensión del proceso de construcción de la historia.

La representación de la historia se relaciona con la capacidad de construir relatos históricos basados en la interpretación. La narración es una herramienta potente para evidenciar la apropiación del conocimiento mediante la elaboración de explicaciones razonadas. Esta competencia implica habilidades de selección de información, realizar explicaciones causales y construcción de una trama coherente que incluya personajes, escenarios y hechos históricos. La reconstrucción histórica también incluye valoraciones y juicios morales a partir del análisis crítico (Plá, 2005; Santisteban, 2010; Santisteban et al., 2010).

La tercera competencia se relaciona con la empatía histórica. Lévesque (2008) y Santisteban et al. (2010) afirman que esta competencia se sustenta en la imaginación, la cual permite recrear las situaciones del pasado y dar sentido a los acontecimientos de la historia. La contextualización es fundamental para situar los hechos del pasado en sus propios códigos morales y culturales. Para Wineburg (2001) el pasado debe ser analizado con los ojos del pasado y no con los lentes del presente. De esta manera, es posible entender los imaginarios, situaciones, vivencias, experiencias y toma de decisiones de los sujetos del pasado, a veces incomprensibles para las normas y sistemas de creencias actuales.

Este eje contribuye a la formación del pensamiento crítico y creativo. El pensamiento crítico permite valorar, comparar y hacer relaciones del pasado en el presente y con ello realizar juicios morales adecuados. El pensamiento creativo permite imaginar otras posibilidades de futuro (Santisteban, 2010).

Finalmente, y como aspecto de orden superior, los y las estudiantes deben ser capaces de desarrollar conciencia histórico-temporal. Para Chávez y Pagès (2020) “la conciencia histórica se configura, a nuestro entender, como una cualidad del ser humano que le permite situarse en el tiempo y en el espacio y ser consciente de su historicidad” (p.27). Siguiendo a Rüsén (1992; 2007) la conciencia histórica se relaciona con la actividad mental del individuo, que, a través de la memoria, trae al presente la experiencia del pasado, con el cual es posible comprender el presente y generar perspectivas futuras.

Para poder desarrollar la conciencia histórica es necesario articular una serie de habilidades propias del pensamiento histórico. Por ello, Santisteban (2017) sostiene que el desarrollo progresivo de las competencias de pensamiento histórico permite construir la conciencia histórico-temporal, la cual requiere de pensar y pensarse en el tiempo en una relación pasada, presente y futura. Es necesario utilizar una serie de operaciones mentales que evidencian la temporalidad humana y que sirven para gestionar el tiempo como el cambio y la continuidad, la simultaneidad, la periodización o la datación, entre otros (Torres, 2001; Domínguez, 2015).

En conclusión, el aprendizaje histórico escolar debe permitir un desarrollo integral del ser humano desde una perspectiva personal y ciudadana (Plá, 2011). Las competencias del pensamiento histórico son fundamentales para que los y las estudiantes analicen críticamente la realidad y actúen de manera comprometida por una sociedad más justa, igualitaria y democrática. Para Soria (2015) la importancia del pensamiento histórico es que “abre las posibilidades a la formación de individuos mucho más autónomos y empáticos, aspectos que contribuye a la formación de una ciudadanía vinculada con valores democráticos” (p.41). Esto implica la necesidad de aplicar los conocimientos y habilidades históricas en diferentes situaciones de la vida y así dar sentido al aprendizaje histórico (Lévesque, 2008; Pagès, 2009a; Domínguez, 2015).

2.2. Aproximaciones a la noción de experiencia histórica desde la filosofía de la historia y las ciencias sociales

La noción de *experiencia* ha sido utilizada por diferentes corrientes de pensamiento de las ciencias sociales para abordar diversos aspectos y adoptando múltiples sentidos (Belvedresi, 2011; Carr, 2017). El diccionario filosófico de Ferrater (1981) menciona diferentes acepciones sobre el concepto. La expresión más recurrente se asocia al “hecho interno de vivir del sujeto, antes de cualquier reflexión” (p.1095) que permite un primer acercamiento al conocimiento de manera previa a cualquier juicio o razonamiento. También ha sido utilizado como una expresión de un aprendizaje adquirido por la práctica que entrega las pericias necesarias para aseverar conocimientos y formular ideas.

Aún más impreciso y confuso es el concepto de EH a pesar de que es comúnmente mencionado en los debates de la filosofía de la historia y, en menor medida, desde la didáctica de las ciencias sociales. Para Belvedresi (2011) la noción de EH se ha utilizado para dar respuesta a una amplia variedad de problemáticas “desde el conocimiento del mundo que nos rodea y los objetos que lo componen hasta el fundamento de los juicios éticos, apreciaciones estéticas o el reconocimiento de la identidad personal” (p.2).

Para poder acercarnos a la naturaleza del concepto y entenderlo desde el filtro didáctico, nos situamos en los aportes de la hermenéutica de Gadamer (1977; 1993; 1995), desde la teoría de la historia con Ankersmit (1993; 2004; 2005; 2006a; 2006b; 2008) y desde la fenomenología con Carr (2005; 2007), porque son considerados referentes contemporáneos que han abordado de manera específica el concepto de EH. Desde la didáctica, hacemos referencia a autores como Santisteban (2010), Santisteban et al. (2010) y hemos incluido a Rüsen (1992), porque han mencionado la noción de EH en sus reflexiones sobre la construcción del conocimiento desde la enseñanza de las ciencias sociales, específicamente sobre la formación del pensamiento y de la conciencia histórica.

2.2.1. Desde la hermenéutica de Gadamer

El proyecto hermenéutico gadameriano se centró en comprender la naturaleza del conocimiento humano y reivindicar el papel fundamental que tiene la experiencia en la construcción del saber. En su obra *Verdad y Método* (1977) profundiza sobre la historicidad de los individuos y su influencia al explicar la realidad. Cercano a las ideas de Heidegger, sostiene que un individuo tiene que haber experimentado el pasado para presuponer la verdad de un contenido:

El principio de la experiencia contiene la determinación infinitamente importante de que para la adopción y presunción de verdad de un contenido el hombre mismo tiene que estar en ello, o más precisamente, que tiene que encontrar ese contenido unido y en unidad con la certeza de sí mismo. (Gadamer, 1977, p.430)

Gadamer afirma la existencia de estructuras apriorísticas del conocimiento que provienen de la experiencia de los sujetos, las cuales le permiten entender el mundo de manera prerreflexiva y preteórica. Considerando los aportes de Husserl, afirma que todo proceso interpretativo se inicia con las ideas previas provenientes de la “experiencia vital y de la vida histórica” (Gadamer, 1995, p.28).

El carácter *histórico* de la *experiencia* proviene de la historicidad del sujeto. Tomando como referencia a Dilthey sostiene que “solo podemos conocer desde una perspectiva histórica puesto que *nosotros mismos* somos ya siempre seres históricos” (Gadamer, 1993, p.58). En otras palabras, considera que el contexto o momento histórico determina ciertos códigos culturales que afectan directamente en la vida del sujeto y a su vez, son la base que moldea la conciencia histórica, aspecto indispensable para interpretar la realidad y dar sentido histórico.

Gadamer (1977; 1993) cuestiona la excesiva idealización de la ciencia moderna por objetivar todos los ámbitos del conocimiento y porque pretende generar un máximo distanciamiento posible entre el sujeto y la recreación del pasado. Cuestiona que, desde este paradigma, la EH no tendría legitimidad a no ser que se le sometiera al principio de reproductividad, porque:

Una experiencia solo es válida en la medida en que se confirma; en este sentido su dignidad reposa por principio en su reproductibilidad. Pero esto significa que por su propia esencia la experiencia cancela en sí misma su propia historia y la deja desconectada. Esto vale desde luego para la experiencia cotidiana, y en tanta mayor medida para cualquier organización científica de la misma. (Gadamer, 1977, p.421)

Este autor propone renovar el campo de la filosofía con una teoría de la EH hermenéutica que permita legitimar la autocomprensión del sujeto en la pretensión de la verdad. Como plantea Cía (2002), para Gadamer “la comprensión constituye el modo de ser del estar-ahí, previo a toda ulterior diferenciación, por tanto, algo originario en la vida humana” (p.1).

No obstante, Gadamer es consciente que la comprensión no puede verse reducida solo a una acción subjetiva, ya que no siempre las ideas preconcebidas desde la EH permiten explicar la realidad. Construir conocimiento significa acceder a un mejor saber y esto conlleva inevitablemente a que los preconceptos sean “sustituidos progresivamente por

unos más adecuados” (Gadamer, 1977, p.333). Por ello, considera indispensables el pensamiento crítico, la reflexión y la interpretación.

Pero cuando el individuo interpreta la realidad esboza un nuevo proyecto de significados que se convierte en una nueva EH distinta a la anterior. La dialéctica de la experiencia gadameriana entiende que “la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma” (Gadamer, 1977, p.432). En este sentido, la EH original no se constituiría como un presupuesto estático, sino, más bien, actúa de manera dinámica y se reconstruye mediante la influencia de nuevas experiencias como las que se generan en el proceso de interpretación.

En función de lo anterior, según la teoría de Gadamer, la EH se configura mediante dos aspectos. Por un lado, está precedida por un contexto histórico que la determina y, por otro, se encuentra limitada a la interpretación del sujeto cuando intenta explicar conceptualmente su propia experiencia. Pero sin duda, su principal aporte es permitir validar la inclusión de la EH en la construcción del saber y entenderlo como un aspecto que enriquece el conocimiento o, como señala Domingo (1993), lo “amplía y lo ensancha a través del auto conocimiento histórico-experiencial” (p.33).

2.2.2. Desde la teoría de la historia de Ankersmit

Desde el campo de la teoría de la historia, Ankersmit (1993; 2004; 2005; 2006a; 2006b; 2008) considera que la realidad experimentada del sujeto tiene una función fundamental para otorgar autenticidad a la comprensión histórica. La EH la asimila a un “hole or break in the continuity of both our experience and knowledge of reality alike” (Ankersmit, 2006b, p.137), la cual se origina en el pasado y, por lo tanto:

The past then comes into being only because a certain social and mental world is experienced as past. That is to say, there is not, first, a past, and next, an experience of this past (in the way that there is, first, this chair and, next, my experience of it). The experience of the past and the past itself (as a potential object of historical research) are born at one and the same moment, and in this way experience can be said to be constitutive of the past. (Ankersmit, 2005, p.102)

Una vez que el sujeto experimenta un acontecimiento se convierte en su pasado vivido, por lo cual la experiencia se separa o se hace independiente a él, dando origen a la EH. Por esta razón, Ankersmit (2005; 2008) le otorga un carácter sublime y sostiene que “la experiencia como está discutida aquí es una experiencia en que la historia del sujeto experimentado (y su memoria) no tiene ningún rol a jugar, es una experiencia sin sujeto” (Ankersmit, 2008, p.26). Incluso, plantea que la sublimidad de la EH se mantiene cuando se genera una distancia con el proceso cognitivo y cuando no se le somete al proceso de contextualización:

(...) the quality of historical experience that effects the isolation of the experienced past, both from other aspects of the past and from all the pre-given knowledge that the subject of historical experience may have of the relevant part(s) of the past. (Ankersmit, 2006b, p.137)

En función de lo anterior, discrepa de los postulados gadamerianos porque considera que el contexto histórico no tendría implicaciones en la configuración de la EH. Ankersmit (2006a) afirma que “my thesis is that the undeniable fact that the occurrence of a historical experience is context-bound need have no implications as to the content of that experience” (p.116). Sin embargo, concuerda con Gadamer al realizar una crítica a la tendencia rankeana que pretende objetivar el conocimiento histórico, porque la EH solo tendría validez si se somete al principio de reproductividad, es decir, cuando el pasado personal sea genéricamente similar al pasado colectivo.

El cuestionamiento a esta excesiva objetivación de la disciplina se hace evidente cuando afirma que para el historicismo el conocimiento sería “inalcanzable para la experiencia histórica” (Ankersmit, 1993, p.6). Pero como la comprensión del pasado no es una reproducción exacta, sino más bien una representación análoga de él, la EH actuaría como una sensación o percepción histórica. Utilizando sus palabras es la “sensation effects a fissure in the temporal order so that the past and the present are momentarily united in a way that is familiar to us all in the experience of ‘déjà vu’” (Ankersmit, 2006b, p.140).

Para entender la naturaleza del concepto, Ankersmit (2006a) destaca los aportes de Huizinga quien ha reflexionado sobre la EH desde la historiografía y ha logrado resumir sus principales características:

- a) Se puede sustentar en aspectos aparentemente triviales de la realidad pasada pero que son significativos para el individuo.
- b) Genera una cierta “intoxication of the moment” (p.115), es decir, algo que el sujeto ha experimentado, pero que no se puede repetir ni provocar deliberadamente.
- c) Entrega la convicción de que se ha establecido un contacto directo y auténtico con el pasado.

La EH genera un gran aporte a la comprensión de la historia, ya que permite enfrentarnos a la complejidad del conocimiento acerca del pasado (Ankersmit, 2004). Si bien, considera que la EH no tiene una pretensión cognitiva, tiene la facultad de dotar de autenticidad al pasado permitiendo “el momento más propio del conocimiento histórico” (Ankersmit, 1993, pp.8-9).

En este sentido, pareciera ser complejo delimitar dónde se inicia o termina la EH. Ankersmit (2004) señala que la EH no solo incluye el pasado vivido por el propio sujeto, sino que también se puede ir nutriendo con la transmisión experiencias de los otros. Pero experimentar las vivencias es diferente a saber sobre hechos, sucesos o hitos del pasado (como por ejemplo la Toma de la Bastilla en 1789) porque no se vivió directamente. *Recordar que* no es lo mismo que *saber qué*, porque “lo que se sabe es un suceso del pasado o un hecho que supimos del pasado” (Ankersmit, 2004, p.394).

Por lo tanto, desde su perspectiva, el aprendizaje histórico es diferente a la EH, ya que se ajusta más a una acción inducida de producción intelectual. A pesar de ello, considera posible que un individuo (sea historiador o no) genere sensaciones y emociones sobre el pasado, aunque no lo haya vivido directamente, pudiendo sentir “un anhelo nostálgico por un periodo histórico anterior en muchos siglos a nuestro nacimiento” (Ankersmit, 2004, p.395), e incluso pudiendo convertirse en algo significativo para su vida.

Anksermit (2006a) realiza una interesante reflexión “*What is the function of historical experience in historical practice?*” (p.120). La EH no debe ser utilizada ni como fundamento teórico ni como argumentación del discurso histórico, ya que su función es generar un discurso que sea entendible y comparable, que permita un posicionamiento del sujeto sobre el pasado, y, sobre todo, que lo lleve a cuestionar, confirmar o desafiar otros discursos históricos:

Each phase in the history of historical writing articulates a specific relationship to the past that cannot be justified by acquired insights into the past but that provokes these insights. Historical experience may confirm, challenge, or condemn an existing historical discourse without ever being itself subject to confirmation, challenge, or rejection. It determines the flow of historische Sinnbildung, which we can accept only as long as we have no perspective from which to effectively and meaningfully question it. (Ankersmit, 2006a, p.121)

En este sentido, la narración histórica es considerada como una herramienta fundamental para expresar y materializar la EH. A través del uso del lenguaje es posible dar sentido al pasado o elaborar significados históricos. En la medida que el discurso incluya la EH del autor, el conocimiento histórico será más auténtico y significativo. Por ello, la conclusión más importante que aporta Ankersmit (2006a) es que, si bien la EH no es necesaria para ser excelentes historiadores, enriquece las obras históricas porque genera un conocimiento propio e íntimo sobre cómo se experimenta el pasado.

2.2.3. Desde la fenomenología de Carr

Desde la fenomenología, Carr (2015; 2017) aborda la relación existente entre la experiencia y la historia. Utiliza como referencia a Collingwood y Dilthey para afirmar que el pensamiento histórico incluye tanto la EH como el proceso cognitivo, señalando que “los conceptos históricos y el conocimiento histórico están fundados en la experiencia histórica” (Carr, 2017, p.217).

El autor plantea una nueva perspectiva de análisis filosófico sobre la historia, que difiere de las reflexiones tradicionales enfocadas a la memoria -como el mecanismo de acceso al pasado- y en la representación -como forma de expresión lingüística del conocimiento-. Carr (2017) propone situar la EH en el centro de la reflexión, ya que tanto la memoria como la representación “comienzan con un *hiato* entre nosotros y el pasado, entre el

presente que habitamos y el pasado al cual volvemos” (p.20). En definitiva, la EH permite comprender cómo el sujeto experimenta el pasado antes de realizar un abordaje epistemológico y, por lo tanto, resuelve la distancia que separa al observador histórico del pasado recordado. E incluso, afirma que la EH permite hacer proyecciones hacia el futuro a través de la representación y la prospección.

Para entender el campo de acción de la EH, Carr (2017) considera dos perspectivas de análisis, una pasiva y otra activa, las cuales se relacionan constantemente al construir conocimientos históricos.

La perspectiva pasiva surge de los aportes de los filósofos Locke, Dilthey y Husserl, quienes plantean que la experiencia es el “primer e inocente encuentro con el mundo” (Carr, 2017, p.28) y que genera sensaciones inmediatas al representar la realidad. Esto se puede relacionar a que con las vivencias “comienza nuestro conocimiento y contra lo cual todo nuestro conocimiento se mide. Es, en una palabra, lo que puede conformar nuestro juicio acerca del mundo verdadero” (Carr, 2017, p.45).

En la perspectiva activa utiliza como referentes a Hume, Hegel y Dewey para señalar que la experiencia es un proceso de acumulación de habilidades y conocimientos adquiridos del pasado. Esta experticia o sabiduría son necesarias para entender y actuar en el mundo.

Al igual que Gadamer, Carr (2015; 2017) afirma que la historicidad es un elemento clave para entender la importancia de la experiencia en la construcción del saber histórico, señalando un “carácter exhaustivamente histórico de la conciencia, de la experiencia y de la existencia humana” (Carr, 2017, p.216). También está influido por los aportes de Dilthey y defiende la idea de que todo individuo es un ser histórico y por ello tiene interés en su pasado:

Los seres humanos no son solo *en* la historia, en el sentido de que aparecen en un tiempo particular del calendario mundial. Más bien, su relación con el pasado social e histórico es parte de lo que ellos son; es una dimensión fundamental de su experiencia y de su existencia. (Carr, 2017, p.216)

Por esta razón, cuestiona que el saber histórico provenga solo de la elaboración intelectual de los historiadores, ya que todo sujeto tiene una familiaridad con la historia y, por ello, tiene “un vínculo con el pasado histórico, como personas comunes y corrientes previo e independiente a la adopción de un interés histórico-cognitivo” (Carr, 2015, p.30). Cualquier individuo puede experimentar directamente la historia. Por ejemplo, las personas que vivieron -directa o indirectamente a través de los medios de comunicación- la caída del Muro de Berlín en 1989 o la caída de las Torres Gemelas de 2001, tuvieron la intuición de estar presenciando un acontecimiento de carácter histórico, ya sea porque sabían que eran hechos significativos o porque entendían que era un punto de inflexión para el futuro (Carr, 2017). Sin embargo, el autor considera que una experiencia personal es histórica solo cuando es relevante para su comunidad, es parte del presente social o refleja una tendencia compartida más general.

En el caso de aquellos eventos históricos que son distantes a la existencia del observador, Carr (2015) afirma que también se pueden experimentar a través de la construcción de narrativas. La experiencia narrativa se produce con la transmisión del recuerdo o mediante la apropiación del discurso histórico, pero en definitiva puede ser considerada como otra forma de EH. Un observador puede contar “las acciones, experiencias y vidas pasadas, incluso si no tiene acceso a los relatos de aquellos que los han vivido, y debe construir una historia a partir de evidencias fragmentarias, la realidad narrada es una realidad ya vivida como narrativa” (Carr, 2017, p.180).

No obstante, este autor es consciente de que el conocimiento histórico no se puede sustentar solo en el pasado vivido y por lo tanto es fundamental utilizar procedimientos o técnicas de investigación. Pero afirma que cualquier logro cognitivo requiere de rastrear “su origen en el mundo cotidiano, la experiencia pre-científica” (Carr, 2017, p.206), porque es desde el mundo de la percepción donde surgen las inquietudes que permiten plantear preguntas y desarrollar cualquier investigación científica.

Uno de los aportes que realiza Carr (2015; 2017) es entender que la EH no solo implica una observación del pasado, sino que también es una acción en el presente que impacta en la construcción de futuro. Tomando como referencia Heidegger, sostiene que “la experiencia humana se puede caracterizar apropiadamente como una existencia activa y práctica” (Carr, 2015, p.55). Como seres históricos, no solo experimentamos la realidad, sino que realizamos acciones deliberadas e intencionadas para intervenirla y modificarla. Y

en esta existencia activa no solo involucra a acciones corporales, sino también procesos cognitivos como, por ejemplo, construir narrativas históricas. La narrativa es señalada como una importante herramienta cognitiva y práctica de la EH, porque es una forma de experimentar el mundo. Incluso puede tener un impacto ontológico, ya que cuando es aceptada y validada por la comunidad, puede influenciar la configuración de la mentalidad de la colectividad.

Resumiendo, en la propuesta de Carr (2015; 2017) existen tres características fundamentales de la EH: la temporalidad, la intencionalidad y la intersubjetividad.

La temporalidad permite entender la relación pasada, presente y futura de la EH. Si se considera la perspectiva pasiva de la experiencia, desde el presente se accede al pasado y es allí donde se genera la sensación de “encontrarse directamente con las cosas, personas y acontecimientos de nuestro entorno” (Carr, 2017, p.53). Si nos situamos en la perspectiva activa, es en el presente donde el sujeto experimentado evoca observaciones acumuladas en el pasado para actuar en el mundo o construir representaciones de la realidad. Como no es posible experimentar directamente el pasado, la EH utiliza la memoria para rememorarlo y poder generar significados incluso con prospectivas hacia el futuro. Así lo menciona al plantear que:

Es la idea de que la experiencia está enraizada en el presente. Es el presente en el presente, nos abre al presente y puede que también al futuro. Pero ¿Experiencia del pasado? Si hay un sentido para esto, ¿no se supone la memoria? Si la historia es verdaderamente acerca del pasado, si la historia es el pasado, entonces la experiencia parece excluida como un modo de acceso a ella. De allí la necesidad de representación: necesitamos representarla porque no podemos *presentarla*-esto es, no podemos experimentarla. (Carr, 2017, pp.26-27)

De esta manera, la EH permite utilizar el pasado para generar anticipación, expectativa o proyección hacia el futuro. Considerando los aportes de Husserl afirma que “las expectativas acerca del *futuro* también forman parte de la experiencia” (Carr, 2015, p.49). Las experiencias pasadas no solo afectan en la manera cómo entendemos el presente, sino que también impactan en la construcción de lo que vendrá: “nuestras propias acciones son acontecimientos propagados a lo largo del tiempo, y no solo los vivimos u observamos, los realizamos. En la acción prevemos el futuro, consultamos el pasado y acomodamos el presente como pasaje entre ambos” (Carr, 2017, p.145).

La segunda característica de la EH es la intencionalidad. Al igual que Ankersmit y Gadamer, Carr (2015; 2017) se manifiesta contrario a la visión rankeana que pretende evitar toda distorsión subjetiva en la interpretación. Valida el relativismo histórico que acepta la inclusión de perspectivas, sensaciones, percepciones, intenciones, añoranzas y sentimientos que provienen de la experiencia del propio historiador. Como la narrativa histórica es una construcción intelectual “cualquier observador de las evidencias históricas va a distorsionar inevitablemente su significado debido que pasa por su selección y su prisma de retrospección” (Carr, 2017, p.239). Aún más, como la historia aborda acciones humanas en el tiempo y en el espacio, considera que se deberían incluir los puntos de vista de los propios protagonistas históricos, porque “sus pensamientos ocurrieron también, y junto a ellos el contenido de sus pensamientos, los objetos de sus creencias, el mundo en el cual existieron” (Carr, 2017, p.246).

La tercera característica de la experiencia es la intersubjetividad, la cual se relaciona con la interacción de diferentes puntos de vista sobre una misma realidad. La intersubjetividad permite reconocer el valor histórico de la EH de todos los sujetos o como plantea el autor:

El estar-allá del otro instancia y a la vez simboliza la alteridad del *alter ego*: es la manifestación concreta del hecho de que experimenta al otro es tener delante de mí una subjetividad que no es la mía, un punto de vista acerca del mundo que en un principio no puedo vivenciar. (Carr, 2017, pp.221-222)

Cada persona tiene una conexión personal diferente con los acontecimientos del pasado, pudiendo recordar, generar significados y sensaciones propias y singulares. Tomando como referencia la teoría de la percepción de Husserl, señala que “el objeto percibido es al mismo tiempo una unidad y una multiplicidad de formas de mostrarse (...) yo lo veo desde *aquí*, mientras que tú lo ves desde *allí*” (Carr, 2015, p.145). Como no es posible experimentar las memorias y la vida de los otros, debemos considerarlas y analizarlas para construir significados históricos. La alteridad permite que podamos mirar a los otros y entender las diversas formas de interpretar el mundo:

Como individuo estoy comprometido en un presente que está determinado por su lugar entre los acontecimientos pasados y futuros de mi propia vida. Estos son sus horizontes de retención y protección, horizontes de memoria y expectativas. Desde el punto de vista individual tú y yo, en efecto, vivimos en diferentes presentes, porque llevamos vidas diferentes, porque tenemos pasado y futuros diferentes, y porque el presente es para cada uno de nosotros una función de acontecimientos pasados y futuros que lo marcan. En este sentido tú “ahora” es tanto una marca de tu alteridad y diferencia conmigo como lo es tú espacial “allá”, porque es un punto de vista en un tiempo diferente, un pasado y un futuro que son diferentes del mío. En este sentido, es un punto de vista temporal que en un principio nunca puedo vivenciar. Abre, por así decirlo, a un campo diferente y así como yo no puedo tener tus percepciones, ver el mundo desde tu punto de vista propio, del mismo modo no puedo tener tus memorias o tus expectativas. (Carr, 2017, p.225)

Para Carr (2015; 2017) la importancia de la EH es que permite conectar las brechas temporales entre el pasado recordado, el presente vivido y el futuro representado. Como sujetos históricos nuestra comprensión de la realidad está determinada por nuestras propias experiencias personales y compartidas socialmente, las que forman determinadas maneras de actuar y entender el mundo. Además, es necesario aceptar que la realidad histórica puede ser múltiple y divergente, por lo que la disciplina histórica no debe desconocer el valor de las experiencias de los distintos sujetos históricos.

2.2.4. Desde la didáctica de las ciencias sociales

Desde la didáctica de las ciencias sociales diversos autores como Wineburg (2001), Henríquez y Pagès (2004), Salazar (2006), Henríquez (2009), Santisteban y Pagès (2006), Santisteban (2010), Santisteban et al. (2010), González-Monfort et al. (2011), Mattozzi (2011) y Ross (2015) han utilizado el concepto de experiencia en sus publicaciones al señalar que, para que el alumnado pueda vivir la historia, su experiencia puede ser un instrumento de motivación eficaz para la comprensión de conceptos claves, procesos históricos, problemas sociales relevantes (PSR)² o cuestiones socialmente vivas (QSV)³.

² A lo largo de la tesis los problemas sociales relevantes se presentarán con la abreviatura PSR.

³ A lo largo de la tesis las cuestiones socialmente vivas se presentarán con la abreviatura QSV, por sus siglas originales en francés.

La experiencia personal es un elemento esencial para generar significados y, por lo tanto, para formar pensamiento histórico. Henríquez (2009) menciona que el pensamiento histórico “es la manera cómo internalizamos el pasado en nuestros mecanismos cognitivos y experienciales” (p.69). Por lo tanto, también incluye aspectos vivenciales y saberes adquiridos a lo largo de la vida. Si añadimos las conclusiones de la investigación realizada por Wineburg (2001), los y las estudiantes construyen significados a partir de “otras fuentes de información como la familia, el cine y sus experiencias personales” (citado en Henríquez y Pagès, 2004, p.70).

Por lo tanto, son evidentes las relaciones entre el pensamiento histórico y la experiencia, aunque son escasas las referencias a la noción de EH. Solo Santisteban (2010) y Santisteban et al. (2010) han utilizado el concepto al profundizar en el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico. También, se han considerado los aportes de Rüsen (1992) quien también se ha referido a la EH para entender cómo se desarrolla la conciencia histórica.

Santisteban (2010) y Santisteban et. al. (2010) han señalado que la EH del alumnado es un aspecto esencial de la competencia de interpretación histórica. Afirman que cuando interpretamos la información, las evidencias o las fuentes históricas, incorporamos nuestras vivencias personales y un componente emocional en el conocimiento histórico. Santisteban (2010) considera que el trabajo con fuentes históricas “favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica” (p.49).

Cuando los y las estudiantes interpretan evidencias se genera inevitablemente una lectura desde determinados parámetros familiares, culturales, históricos, sociales y personales. Además, desde la didáctica se sugiere que el trabajo con fuentes debe realizarse en función de problemas históricos a partir de los cuales el alumnado “pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica” (Santisteban et al., 2010, p.120). Si el aprendizaje se orienta desde y hacia una perspectiva experiencial y cercana, es posible favorecer aún más la adquisición de competencias de pensamiento histórico.

La comprensión empática requiere de la necesidad de una disposición del alumnado para comprender las acciones y decisiones de las personas en el pasado (Santisteban, 2010). Por lo tanto, la empatía requiere de una actitud de respeto por parte del alumnado ante diferentes puntos de vista, costumbres e ideologías de los sujetos del pasado, aspecto indispensable para vivir en una sociedad democrática. Sin embargo, es importante enfatizar que se requiere del pensamiento crítico para realizar juicios morales históricos contextualizados.

En cuanto a la representación histórica, la narrativa se convierte en una de las herramientas más utilizada para realizar explicaciones históricas basadas en experiencias humanas. Haciendo referencia a Salazar (2006), Santisteban (2010) afirma que esta competencia requiere de la “representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no solo conceptos abstractos” (p.44).

Finalmente, en relación a la conciencia histórico-temporal, la EH actúa como un importante eje articulador entre pasado, presente y futuro. Santisteban (2010) señala que la memoria del individuo actúa como instrumento de representación del pasado. El presente es el lugar en el cual se sitúa el sujeto para mirar el pasado e interpretarlo, y, además, toda representación debería contener prospecciones de futuro.

Rüsen (1992) afirma que la conciencia histórica requiere del desarrollo de la competencia narrativa, ya que es su forma lingüística de expresión. A su vez, esta competencia requiere de tres elementos: la EH, la interpretación y la orientación histórica. La EH es fundamental para tener experiencias temporales, diferenciando el pasado del presente, permitiendo “hacer efectiva una orientación temporal para la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (p.29). La interpretación es el instrumento que permite la “traducción de experiencias de la realidad pasada a una comprensión del presente y a expectativas en relación al futuro” (p.30). Y a través de la orientación histórica, es posible utilizar el contenido de la EH desde una perspectiva temporal pasada, presente y futura, y guiar la acción a partir de decisiones razonadas.

Es posible reconocer que la EH está presente en las reflexiones didácticas relacionadas a la formación en competencias del pensamiento y la conciencia histórica. Sin embargo, no existen investigaciones que profundicen específicamente sobre su función desde una perspectiva epistemológica o procedimental. En el siguiente capítulo se propone un modelo conceptual para entender la EH desde la didáctica de las ciencias sociales, construido a partir de los aportes de diferentes disciplinas, pero sobre todo basándonos en los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación doctoral.

Capítulo 3

Modelo conceptual de experiencia histórica para la didáctica de las ciencias sociales

En el siguiente capítulo se propone un modelo conceptual de EH para ser entendido desde la didáctica de las ciencias sociales. El objetivo de este capítulo es profundizar sobre los distintos aspectos que permiten desarrollar las tres dimensiones de la EH. La figura 2 presenta el modelo conceptual de EH construido a partir de lo referentes teóricos y los resultados obtenidos en esta investigación:

Figura 2. Modelo conceptual de experiencia histórica



El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

1. Dimensión vivencial de la experiencia histórica
2. Dimensión cognitiva de la experiencia histórica
3. Dimensión aplicada de la experiencia histórica

3.1. Dimensión vivencial de la experiencia histórica

La dimensión vivencial de la EH se puede asociar al cuerpo de conocimientos y habilidades obtenidas en la realidad vivida por el estudiante o por cualquier sujeto, transmitidas a través de la memoria histórica. Implica centrar el aprendizaje histórico escolar en las acciones, recuerdos y percepciones humanas como un aspecto esencial para la comprensión de los fenómenos históricos y sociales.

Las experiencias vividas generan un saber cotidiano que permite un primer acercamiento a la realidad desde una mirada íntima, personal, única y diversa. Producen relaciones mentales inmediatas entendidas como representaciones sociales, a partir de las cuales el alumnado puede elaborar determinados significados y opiniones. Además, incluye el componente emocional que se percibe a través de los sentimientos y sensaciones sobre los fenómenos históricos o problemáticas sociales, que influyen en la construcción del conocimiento.

a) Vivencias humanas

Los estudios históricos y sociales deberían abordar las experiencias vividas tanto por el individuo como por los grupos sociales. Desde la perspectiva historiográfica, Fontana (2000), Stearns (2004), Koselleck (2001) y Aróstegui (2004) enfatizan en el carácter humano de la disciplina, al afirmar que el centro de interés deben ser las experiencias de vida. Para Stearns (2004), la historia debería considerarse como “real-life laboratory, history provides some sense of what people will do in various situations, and what might have to be done in the future” (p.3).

Koselleck (2001) afirma que “toda historia trata, directa o indirectamente, de experiencias propias o de otros” (p.50). Las experiencias personales se convierten en históricas cuando son sometidas a un proceso de retrospección consciente mediante métodos historiográficos. Esta visión es compartida por Aróstegui (2004) quien define las experiencias como “aquel bagaje de saberes y vivencias que el hombre acumula como efecto de su desarrollo como individuo y de sus relaciones sociales” (p.143), que deben ser sometidas a un proceso metódico e intelectual entendido como historización de la experiencia.

Para favorecer una educación democrática es necesario potenciar un estudio histórico y social desde, con y para las personas y, para ello, los contenidos deben permitir visibilizar a los diversos actores y su forma de vivir, actuar y entender el mundo. O como lo plantea Yeager & Foster (2001) es fundamental entender que “that historical interpretation is a process of finding meaning through a variety of actors on the historical stage” (p.13).

Santisteban (2010) afirma que cuando el discurso histórico se centra en los comportamientos, pensamientos y acciones humanas es posible que el alumnado entienda el rol de las personas en la construcción social y que “cada persona puede desempeñar un papel en la dirección del curso de la historia, que cada persona puede ser responsable, en parte, del bien común” (p.45). Incluso, siguiendo la propuesta de Sant y Pagès (2012), podría favorecer la comprensión de distintos tipos de participación, como, por ejemplo, la tradición participativa histórica.

En cuanto al proceso de construcción del conocimiento, Cohen y Manion (1990) mencionan tres mecanismos que son utilizados por el ser humano en la búsqueda de la verdad: la experiencia, el razonamiento y la investigación. El primero de ellos permite recurrir a las experiencias de vida para “disponer de su propio e individualmente acumulado cuerpo de conocimientos y habilidades derivadas de encuentros y familiarizadas con hechos o eventos de su medio ambiente” (p.23). Así, la realidad vivida por el alumnado en su entorno puede ser convertida en algo objetivo a través del razonamiento consciente.

Desde la perspectiva crítica, está ampliamente aceptado que las experiencias vividas son un aspecto fundamental en el aprendizaje histórico. Por ejemplo, Dewey (2004) afirma la existencia de una “conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” (p.71) y Benejam (2003) menciona que cuando el alumnado aprende un conocimiento nuevo, sus experiencias vividas o próximas producen mayor motivación e interés por el aprendizaje.

Ross (2015) entiende la educación como un todo, como un “critical knowledge of everyday life” (p.145) y que una experiencia puede ser considerada educativa cuando el alumnado utiliza sus propias vivencias para pensar críticamente, tomar decisiones y actuar en la realidad. Para el autor, es innegable que las experiencias personales, familiares y el contexto del alumnado impactan en las formas de pensar el mundo histórico y social, ya que “the reality is contingent on human practices, constructed by individuals in dialectical

interaction with others and with their world (i.e., through experience)” (p.145). Por ello, afirma que deben ser consideradas como un elemento clave en la educación histórica y social escolar.

b) Memoria histórica

La incorporación de las experiencias de vida en el proceso de aprendizaje implica trabajar con la memoria histórica, porque cumple un papel central como mecanismo de acceso al pasado vivido y recordado. González Calleja (2005) entiende la historia como la tematización de la experiencia humana, la cual no existiría sin la memoria histórica, ya que “sin la capacidad de recordar, de hacer presente lo pasado, no se podría llegar a historizar la experiencia y vivir históricamente” (p.333).

Desde la perspectiva crítica, autores como Mattozzi (2009; 2011), Pagès (2008; 2009b), González Amorena y Pagès (2009; 2014) y González Valencia y Santisteban (2015), consideran que la memoria histórica es una valiosa herramienta educativa para acceder al recuerdo del pasado de la gente común, abordar diferentes temáticas desde una perspectiva humana y mostrar diferentes perspectivas e imaginarios colectivos.

Sin embargo, y siguiendo a Mattozzi (2009), Pagès (2008; 2009b) y González Amorena y Pagès (2009), para favorecer el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica es necesario que el alumnado haga un análisis crítico, distinguiendo causalidades e intencionalidades y contrastando las distintas perspectivas. Y, sobre todo, como plantean Rüsen (1992; 2001; 2007) y Mattozzi (2008; 2009; 2011), para su uso educativo, la memoria no debe quedar relegada al pasado, sino que debe ser proyectada hacia el futuro. Rüsen (2007) afirma que lo importante es la “future-directedness of memory and history” (p.13), por lo que se debe propiciar un trabajo orientado a que los y las estudiantes proyecten el recuerdo hacia la construcción de futuros alternativos.

c) Representaciones sociales

La memoria y la realidad vivida permiten que las personas construyan representaciones sociales, que son fundamentales para dar sentido a la realidad. Mattozzi (2009; 2011) sostiene que la memoria es productora de representaciones porque los sujetos recurren a las vivencias pasadas para producir una “ricostruzioni più metodiche e più intelligenti del

passato esperito personalmente” (Mattozzi, 2011, p.115). En este proceso, la mente realiza engramas que permiten transformar los hechos vividos u observados en conocimientos complejos.

Los aportes de la psicología social de Moscovici (1979) y Jodelet (1986; 2008a; 2008b) han permitido entender el papel de las representaciones en la construcción del conocimiento personal y social del alumnado. Es interesante destacar que Moscovici comenzó a abordar este campo de estudio al analizar un ensayo de Lenoble sobre el concepto de experiencia (citado en Jodelet, 2008b). A partir de entonces, reflexiona sobre la capacidad de los individuos de utilizar sus propios marcos de referencia al explicar la realidad. Este autor reconoce la existencia de “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (Moscovici, 1979, p.18). Por su parte, Jodelet (1986) asocia las representaciones sociales al “saber del sentido común” (p.474) y las define como:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto. (Jodelet, 1986, p.472)

Para ambos autores, las representaciones sociales se originan en la dialéctica entre la vida cotidiana y el contexto social. Por un lado, son construcciones mentales personales de carácter subjetivo o como señala Jodelet (2008b) “the imaginary, the affective and the emotional dimensions in the analysis of the psychic functioning of social representations” (p.425). Por otro lado, se encuentran fuertemente influenciadas por las relaciones con el entorno. Araya (2002) afirma que la realidad vivida se genera en un mundo compartido, de interrelación y experimentación con el entorno y permite que los sujetos desarrollen una determinada forma de ser y de percibir la realidad.

El contexto social y el medio otorgan los marcos de aprehensión cultural, normas, códigos, valores e ideologías desde donde se posicionan las ideas del mundo. Moscovici (1979) sostiene que las representaciones sociales son un reflejo de la conciencia individual y colectiva del sujeto, y actúan como un “reentramado de estructuras, un remodelado de los

elementos, una verdadera reconstrucción de lo dado en el contexto de los valores, las naciones y las reglas” (p.17). Para Jodelet (2008a) las representaciones son sociales porque están socialmente elaboradas e influenciadas por las interacciones personales y la acción grupal, e incluso, se van transmitiendo por generaciones a través de la memoria. Considera que existe una estrecha interrelación entre representación, memoria, tradición y conocimiento, porque los recuerdos, vivencias e imaginarios de los otros pueden ser compartidos y apropiados por el individuo, y constituirse parte importante en la elaboración de significados.

En términos didácticos, Pagès y Oller (2007), Castañeda y Santisteban (2016) y Salinas (2017) sugieren que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben considerar los presaberes de los y las estudiantes, porque otorgan referencias auténticas y porque permiten generar un sentido propio al nuevo conocimiento. Muchas de sus concepciones derivan del entorno, la familia, los medios de comunicación y desde su relación con los demás, las cuales pueden ser utilizadas para “valorar determinadas situaciones y vivencias en los contextos de vida más cercanos –la familia, la escuela– pero también para posicionarse ante situaciones sociales problemáticas aparentemente más alejadas de sus vidas” (Pagès y Oller, 2007, p.14).

Para Castañeda y Santisteban (2016) las representaciones sociales favorecen la comprensión de un saber específico y su función es actuar como coordenadas para organizar los contenidos, desarrollar operaciones mentales y utilizar la lógica. Por ello, Salinas (2017) afirma que no existen representaciones falsas o incorrectas, ya que las representaciones sociales son “una mezcla de conocimientos y de opiniones que depende de la manera de cómo cada persona se sitúa en sociedad” (p.34). Como son ideas que se resisten al cambio, no se debe pretender eliminarlas, sino resituarlas en un campo de validez que permita integrar la nueva información y construir nuevos significados.

Freire (1997) afirma que para lograr prácticas educativas críticas, progresistas y democráticas es necesario hacer conscientes al alumnado de que son sujetos de conocimiento y se pregunta: “¿por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?” (p.15). Los y las docentes deben respetar los saberes que trae el alumnado antes de llegar a la escuela porque son construidos en la práctica personal y

comunitaria y develan la manera de cómo asimilan el entendimiento del mundo. Y en este sentido, el aprendizaje no debe pretender una ruptura “entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos” (Freire, 1997, p.15).

La educación debe permitir transformar -pero no anular- la curiosidad ingenua que proviene del sentido común y de la experiencia vital, y convertirla en curiosidad epistemológica que surge del pensamiento crítico y del rigor metódico. Estas representaciones deben ser reconocidas como el punto de partida del aprendizaje, ya que es “la manera correcta que tiene el educador de intentar *con* el educando y no *sobre* él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica” (Freire, 1997, p.117). Así, es posible reconocer la historicidad del saber y el carácter histórico de su curiosidad, combatir la arrogancia científica y positivista, y evitar prácticas educativas que son completamente antidemocráticas.

d) Emociones y sentimientos

La dimensión vivencial de la EH también incluye las emociones y sentimientos como un componente personal e íntimo, pero que se incorpora en la construcción de los saberes. Borgui (2009) considera que para que el aprendizaje sea significativo debe haber un impacto emocional en el alumnado. Este aspecto se pone en evidencia cuando el contenido le produce placer sensorial o cuando es estimulante y entonces, se generan conocimientos que perduran en el tiempo.

Latapí y Pagès (2018) consideran la perspectiva de la psicología cognitiva para afirmar que “es imposible separar emoción de cognición o emoción de razón” (p.115). A partir de los aportes de la neurociencia, entienden las emociones como los efectos fisiológicos y conductuales de los sujetos, mientras que los sentimientos son la percepción consciente de esas emociones. Su investigación les ha permitido distinguir que las emociones son comúnmente utilizadas en las prácticas de enseñanza por su aporte motivacional, como herramienta mnémica, para destacar a sujetos protagónicos y como estimulador de la empatía.

Por su parte, Ortega y Pagès (2019) afirman que las emociones y sentimientos son construcciones sociales válidas para el análisis de la realidad social e histórica. Coinciden con Escolano (2018) en afirmar que tanto las emociones como los sentimientos “ejercen una influencia directa en la percepción de la realidad social y en su proyección de futuro, en la comunicación, en la toma de decisiones personales, en la creatividad o en el sistema de valores” (Ortega y Pagès, 2019, p.119). La investigación realizada por estos didactas les ha permitido reconocer que existe un impacto de las emociones o los sentimientos en la construcción del conocimiento y, por ende, que deberían ser consideradas en la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Sin embargo, y concordando con Castellví, Massip y Pagès (2019) es necesario ser cautelosos con la incidencia del factor emocional en el aprendizaje, ya que podría interferir en el análisis crítico de la información. No obstante, concuerdan con los otros autores al señalar que las emociones juegan un papel relevante en la educación histórica y social porque “son un elemento fundamental en la toma de decisiones de la ciudadanía” (Castellví et al., 2019, pp.23-24). Concluyen su estudio afirmando que las emociones y sentimientos influyen en el momento de evaluar, tomar decisiones y actuar en el entorno social, pero que debe existir un equilibrio entre lo emocional y lo racional. Para ello es indispensable enseñar a leer críticamente la información mediante un proceso asociado a la literacidad crítica.

3.2. Dimensión cognitiva de la experiencia histórica

La dimensión cognitiva de la EH se relaciona con el acto deliberado de razonamiento e interpretación que puede ser considerado como otra forma de experimentar el mundo. Se asocia al saber intelectual y racional que genera la apropiación del conocimiento del alumnado, mediante un proceso reflexivo de interpretación, contextualización y construcción de significados. Este proceso permite adquirir conocimientos conceptuales y transformar, confirmar o adaptar las representaciones sociales a través de un proceso de disonancia cognitiva. Además, favorece el desarrollo de la empatía histórica cuando se generan sentimientos empáticos con los sujetos del pasado y cuando las situaciones, evidencias y vivencias se entienden dentro de su propio contexto.

a) Interpretación histórica

Considerando las reflexiones de Cohen y Manion (1990) la construcción de conocimientos no debe limitarse solo al sentido común porque impediría una comprensión crítica de la realidad. Afirman que una persona inexperta podría basar el análisis en hechos fortuitos o emplear la experiencia de manera vaga y “eligiendo a menudo solo aquellas evidencias que concuerdan con su corazonada e ignorando la que se le opone” (p.24). Por lo tanto, el razonamiento inductivo, deductivo o combinado es fundamental para construir conocimientos complejos e interpretar la realidad.

Para Freire (1997) es necesario aprender a pensar, estimulando la reflexión crítica, tomar distancia del objeto de estudio, analizarlo, compararlo e interesarlo, para que el alumnado pueda percibirse “como *arquitecto* de su propia práctica cognoscitiva” (p.119). Los ejercicios interpretativos y analíticos pueden convertirse en una experiencia intelectual para los y las estudiantes, o como lo plantea Van Manen (2003):

Y puesto que “conocer” el mundo es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar- cuestionar- teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él, de un modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo. (pp.23-24)

La interpretación histórica es una competencia clave del pensamiento histórico y entrega las herramientas necesarias para que el alumnado pueda aprender la disciplina, comprender la realidad y construir su propio conocimiento histórico. Siguiendo a Seixas (2006), implica un proceso sistemático que requiere de acciones cognitivas como seleccionar la información, evaluar las fuentes, situarlas en su contexto, analizar su contenido explícito e implícito, contrastarlas con otras fuentes y finalmente, usarlas en la construcción de significados o narrativas históricas. Pero como señalan Santisteban et al. (2010), el valor educativo de la interpretación de fuentes es que permite adquirir habilidades y conceptos históricos, y, además, enriquece la experiencia del estudiante.

Ejercitarse la interpretación implica desarrollar las competencias necesarias para analizar todo tipo de información. Es un proceso experiencial de gran implicación personal ya que, como señala Ross (2015), requiere de voluntad, de utilizar la inteligencia, necesita de la curiosidad y produce reflexividad:

The disposition of intelligence refers to the ability to alter one's beliefs or actions based on new information, and the disposition of curiosity is that which compels us to seek new information for the sake of making better judgments. Reflectiveness is the disposition to evaluate our desires, beliefs, and actions to determine what the proper aim of our life should be. And, willfulness is the disposition to act on one's reflections. (p.143)

Como toda construcción intelectual humana, la apropiación y explicación histórica se encuentra impregnada de elementos subjetivos. Cada estudiante interpreta de manera diferente la realidad y construye los conocimientos científicos en función de su propio marco de referencia. Y en este proceso, la experiencia personal y los contextos culturales, históricos y sociales también influyen en la forma de entender el mundo y les otorga un sentido particular a sus formas de analizar e interpretar. Es la idea que expresa Ankersmit (2005) cuando afirma que “interpretation will then be much the same as looking into a mirror- and we will never see anything else other than ourselves, over and over again, whatever text we read” (pp.93-94). O también explica el carácter intencional e intersubjetivo de la EH que menciona Carr (2015; 2017).

Desde la perspectiva didáctica, Henríquez (2009) sostiene que en el desarrollo del pensamiento histórico no solo se involucran procesos cognitivos, sino también las experiencias personales. Santisteban y Pagès (2006) y Santisteban (2010) consideran que el alumnado interpreta las fuentes desde su propia posición ideológica, intelectual y cultural. Además, la construcción de significados históricos se encuentra impregnada de representaciones y juicios. Santisteban (2010) afirma que estos ejercicios intelectuales incorporan la EH ya que “es evidente que este proceso puede comenzar con una introducción a la interpretación de sus propias fuentes históricas de su historia personal o familiar” (p.49).

Se entiende que las fuentes de información son recursos educativos cuya finalidad es desarrollar las competencias de pensamiento histórico. Concordando con Santisteban (2010), “las fuentes son mudas y necesitan a alguien que las haga hablar” (p.50), por lo que no deberían ser utilizadas como una forma de ejemplificar el discurso histórico, sino como objeto de análisis crítico por parte del alumnado. Este proceso implica un proceso de deconstrucción de la fuente que puede ir desde una descripción textual hasta una lectura profunda asociada a la literacidad crítica.

Tosar y Santisteban (2016) consideran que la literacidad crítica permite que el alumnado desarrolle otra forma de pensar y la describen como una “práctica de analizar textos desde una mirada crítica” (p.674). Santisteban (2015) señala que es el mecanismo de “leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión del punto de vista o de la ideología)” (p.384). También se pueden destacar los aportes de Castellví (2019), quien propone distintos niveles de literacidad crítica, que van desde diferenciar hechos y opiniones hasta niveles de mayor complejidad como la toma de decisiones orientadas a la práctica social.

b) Conceptualización histórica

La enseñanza y aprendizaje de los conceptos sociales ha sido una de las primeras preocupaciones de la didáctica de las ciencias sociales. Diversas investigaciones se han centrado en indagar sobre qué se debería enseñar y de qué manera el alumnado aprende los conocimientos históricos y sociales. Se ha podido reconocer que la construcción de estructuras conceptuales se entiende desde la propia experiencia personal, por lo que debería ser considerada en el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la enseñanza, podemos destacar los aportes de Benejam (1997; 1999), Casas (1998; 1999), Batllori (1998), Tribó (1999) y Batllori y Casas (2000), quienes han profundizado sobre los conceptos considerados relevantes para las ciencias sociales. Para Casas (1999), los conceptos claves cumplen una “función generalizadora e interpretativa de los hechos sociales” (p.155) y permiten articular los contenidos disciplinares, situarlos en modelos de análisis y estructurar el conocimiento escolar.

En este sentido, se puede destacar la investigación coordinada por Benejam en la década de los 90, donde participaron profesores y profesoras de distintas universidades españolas, logrando distinguir algunos conceptos claves transdisciplinares. Estos son: valores y creencias, interrelación, organización social, identidad/alteridad, racionalidad/irracionalidad, cambio y continuidad y diferenciación (Benejam, 1997; 1999; Casas, 1999; Tribó, 1999).

Desde la perspectiva del aprendizaje del alumnado, Benejam (1997), Santisteban (2007) y Castañeda (2013) han utilizado los aportes de la psicología para abordar la manera en que se integran, racionalizan y relacionan los saberes del mundo social. Para Santisteban (2007) el conocimiento se genera a partir de la construcción de estructuras conceptuales complejas. Sostiene que para lograr aprendizajes significativos no basta con la acumulación memorística de la información histórica, sino que es necesario que el alumnado pueda asimilar, relacionar, jerarquizar y organizar los conceptos sociales de manera lógica, para así poder comprender la realidad, proponer alternativas o actuar sobre ella.

Pozo (1992; 2003) y Santisteban (2007) realizan una diferenciación entre el aprendizaje de hechos y de conceptos. Por un lado, los hechos y los datos se aprenden de manera literal a partir de un proceso de memorización y repetición. Por otro lado, el aprendizaje conceptual es un proceso complejo que implica establecer relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos saberes, por lo cual, está muy mediatisado por la propia experiencia del alumnado. Si bien ambos aprendizajes son necesarios, se considera que los hechos aprendidos deben estar al servicio del aprendizaje conceptual.

Para Santisteban (2007), la comprensión de conceptos genera estructuras de significados que “se va enriqueciendo con la experiencia y las relaciones que se establecen con otros conceptos” (p.205). Este aspecto es similar a la idea que plantea Benejam (1999) y Tribó (1999) cuando afirman que el aprendizaje conceptual se genera por un proceso de reestructuración de los presaberes con los nuevos conocimientos, a partir del cual se producen significados propios y autónomos. Tribó (1999) sostiene que “para lograr que los alumnos integren significativamente nuevos conocimientos es necesario partir de sus ideas previas, o conocimiento vulgar así el profesor puede plantear el conocimiento científico, buscando una conexión entre ambos o un puente cognitivo” (p.77).

Castañeda (2013) utiliza los aportes de Delaplace, Niclot y Lautier (2005) para definir la conceptualización como una operación intelectual, por la cual el individuo establece relaciones entre las ideas y categorías abstractas para expresar, pensar y comprender un fenómeno particular. Los conceptos son aprendidos, traducidos y utilizados por el alumnado para explicar la realidad. Al igual que Benejam (1997), Castañeda (2013) considera los aportes de la psicología de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) para entender

la manera en que el alumnado integra los conceptos sociales en el proceso de aprendizaje. Lo entiende como un “proceso activo de relación, diferenciación e integración con los conceptos pertinentes que ya existen. Mientras más activo sea este proceso, más significativos y útiles serán los conceptos asimilados” (Castañeda, 2013, p.67).

Por su parte, Benejam (1997) distingue tres mecanismos de asimilación de los conceptos sociales. Primero, la asimilación subordinada se establece cuando los saberes son ordenados jerárquicamente desde ideas generales a más específicas. Segundo, la asimilación supraordenada se produce cuando los nuevos conceptos son más inclusores y generales que los saberes previos del alumnado, por lo que estos últimos son integrados en las categorías superiores. Tercero, la asimilación combinatoria se produce cuando las ideas previas del alumnado se relacionan con los nuevos saberes, pero como no son ni más explicativos o inclusivos ambos saberes se mantienen en el mismo orden de jerarquía.

c) Contextualización y empatía histórica

Para poder entender con perspectiva histórica las evidencias, los acontecimientos o las vivencias de las personas del pasado, es necesario tener en cuenta las coordenadas tiempo y espacio y comprender las características de su contexto o códigos morales, sociales, políticos y culturales. VanSledright (2001) entiende la contextualización como la acción cognitiva de situar los hechos del pasado en su entorno histórico para así comprenderlos desde sus propios términos. Lee & Ashby (2001) afirman que este aspecto es fundamental para “to understand the way in which people in the past saw their world, at various time and place” (p.21).

La contextualización permite desarrollar la empatía histórica, capacidad del pensamiento que requiere de la imaginación para recrear sucesos y entender los comportamientos, actitudes, motivaciones y acciones de las personas del pasado (Santisteban, 2010). La imaginación histórica no significa fantasear sobre el pasado, más bien conlleva una recreación racional que permite comprender el contexto en base a las evidencias (Yeager & Foster, 2001).

VanSledright (2001) considera necesario diferenciar la empatía contextualizada de la “posicionalidad histórica”, concepto que hace referencia a la dificultad para abandonar los propios marcos de referencia y el anclaje sociocultural. Sostiene que es muy difícil alcanzar una empatía histórica pura, porque es innegable que el observador se sitúa desde su presente para interpretar y dar sentido al pasado. Señala que “no matter how much attempt contextualization (as authors and readers), we can only approach the past from the standpoint and deportment of where we are now, from the inescapably historicized positions we presently hold” (VanSledright, 2001, p.63). No obstante, en la educación histórica y social escolar, es fundamental que el alumnado construya significados históricos a partir del análisis crítico de las evidencias del pasado de manera contextualizada.

Para Yeager & Foster (2001) la empatía es un proceso activo que involucra cuatro fases interrelacionadas: a) considerar un evento histórico que requiera analizar acciones humanas; b) comprender el contexto histórico y la cronología; c) analizar diversas evidencias e interpretaciones históricas; y, d) construir una narración para expresar las conclusiones históricas. Por su parte, Yuste (2017) distingue cinco niveles de empatías: emocional, cognitiva, comunicativa/informativa, social e histórica. Y concluye su investigación señalando que esta competencia es indispensable para desarrollar el pensamiento social y crítico del alumnado.

Desde otra perspectiva, autores como Davis (2001), Seixas (2006), Davison (2012), Latapí (2018) y Latapí y Pagès (2018) concuerdan en que las emociones y sentimientos también se involucran en el desarrollo de la empatía. La entienden como una habilidad cognitiva y afectiva compleja, que faculta al alumnado a entender la perspectiva, impulsos, decisiones y acciones de los actores históricos del pasado, aunque puedan diferir y oponerse a nuestros estándares actuales. Seixas (2006) considera que “is the cognitive act of understanding the different social, cultural, intellectual, and even emotional contexts that shaped people’s lives and actions in the past” (p.10). Por ello, la empatía histórica se puede situar en el punto intermedio entre la dimensión vivencial y cognitiva de la EH.

Latapí y Pagès (2018) haciendo mención a los estudios de Carretero y Castorina (1997), destacan la relación entre la emoción y la empatía, aunque sostienen que aún no se han podido establecer explicaciones concretas sobre ello. En su tesis doctoral Latapí (2018) aborda el teatro histórico en la enseñanza. Uno de sus hallazgos es que una de las formas en que el alumnado manifiesta la empatía es a través de emociones como la compasión, la tristeza o el enojo.

Davison (2012) ha establecido vinculaciones más precisas sobre la relación entre la empatía y las emociones. Sus estudios lo han llevado a afirmar que la empatía se encuentra constituida por un ámbito cognitivo y por otro afectivo. Sostiene que la empatía “it is cognitive because it requires thinking about how pieces of evidence fit together. It is affective because it attempts to imagine what an historical character might have felt” (p.13).

Para otros autores como Davis (2001), Lee & Ashby (2001) y Lee & Shemilt (2011) no se debe confundir la empatía histórica con simpatía o sentimientos afectivos hacia una persona o situación del pasado. Considerando lo planteado por Davis (2001) “*empathy characterizes historical thinking that yields enriched understanding within context*” (p.3). Por lo tanto, se deben fomentar ejercicios intelectuales en las clases de historia para que los y las estudiantes se puedan poner en la situación del pasado, pensar desde sus propias circunstancias histórica y consideren diferentes perspectivas.

Para Lee & Ashby (2001) la empatía es una habilidad racional-cognitiva, mientras que los sentimientos pertenecen al dominio afectivo y, por tanto, no pueden ser practicados. Por ello, consideran que los sentimientos no son parte de la construcción del conocimiento histórico, ya que para explicar las situaciones del pasado se requiere de un análisis racional de las evidencias. Sin embargo, aceptan las ideas de Collingwood de que pueden existir sentimientos por las personas del pasado que favorezcan la comprensión.

Por su parte, Lee & Shemilt (2011) afirman que “*student must understand that people in the past did not necessarily view their world as we might now view it, and be able to explain how their ideas, beliefs, hopes and values give meaning to their institutions and social practices*” (p.40). La empatía histórica es comprender las creencias, acciones y valores de las personas del pasado, aunque no por ello debamos compartir sus sentimientos.

d) Representación y narración histórica

González-Monfort et al. (2011) sostienen que el proceso de interpretación de la información debe concluir con el proceso de reconstrucción de la historia. Construir representaciones históricas evidencia la apropiación del conocimiento y la creación de significados propios. El mecanismo más recurrente de materializar las representaciones históricas es mediante la elaboración de narrativas. Rüsen (1992) sostiene que la competencia narrativa necesita de la EH para separar el pasado del presente. Es en el presente donde se sitúa el alumnado para entender la realidad y su experiencia es determinante para interpretarla. Además, le permite hacer proyecciones hacia el futuro, aspecto que se relaciona con el desarrollo de la conciencia histórica.

Considerando lo planteado por Carr (2015; 2017), las narrativas son una herramienta cognitiva y práctica de la EH. Por lo tanto, en el aprendizaje histórico escolar, la construcción de narrativas permite desarrollar la dimensión cognitiva y aplicada porque es una acción de aprendizaje consciente y un ejercicio práctico de escritura. Cuando un estudiante elabora una narrativa histórica está haciendo una interpretación del pasado y busca mecanismos racionales para manifestar su explicación histórica.

La narración también puede ser una forma de expresión de la EH. Para que se genere un conocimiento significativo, los y las estudiantes deberían incluir sus experiencias vitales e incluso sus sensaciones históricas sobre el pasado. Considerando los aportes de Ankersmit (2006a) la escritura histórica del alumnado debería contener tres niveles de significados: a) la aspiración o intento de plantear una verdad; b) las representaciones de esa realidad; y, c) el sentido de la EH. El primer nivel se relaciona con intentar declarar una explicación racional basada en el análisis crítico de la realidad. El segundo, consiste en generar un sentido propio al conocimiento histórico. Por último, y como nivel más complejo, la experiencia del alumnado se debe integrar en forma de escritura en las dos primeras dimensiones.

e) Disonancia cognitiva

Considerando lo planteado por Gadamer (1977), la adquisición de nuevos conocimientos modifica las ideas preconcebidas del alumnado y genera nuevos significados que se convierten en una EH distinta a la anterior. Este proceso es denominado por Dalongueville (2003) como disonancia cognitiva, la cual se relaciona con la transformación de las representaciones sociales por medio del aprendizaje. Este proceso involucra tanto la dimensión cognitiva y vivencial de la EH.

Para Pagès y Oller (2007), aprender supone una modificación de los presaberes cotidianos en favor de conocimientos considerados adecuados desde la perspectiva disciplinar. En otras palabras, el proceso reflexivo e interpretativo del aprendizaje escolar puede alterar la comprensión sobre uno mismo, sobre el mundo y sobre la relación con el medio, provocando una reelaboración de las representaciones sociales del alumnado.

Moscovici (1979) y Jodelet (1986) afirman que las representaciones sociales no son reproducciones automáticas, acabadas, ni unívocas. Por el contrario, la actividad mental posee mucha libertad para reestructurarla a través de la experimentación en la realidad. Las representaciones sociales poseen un carácter dinámico, ya que los individuos las construyen, destruyen y reconstruyen a partir de la influencia de nuevos conocimientos. Salinas (2017) haciendo referencia al estudio de Sant, Casas y Pagès (2011) y los aportes de Jodelet (1986; 2008a) señala que:

(...) si bien, las personas actúan de acuerdo con sus representaciones, las modifican constantemente en función de sus prácticas e intercambios (...) ya sea elaborándolas activamente por cuenta propia, mediante las acciones y experiencias particulares o de forma pasiva a través de la misma rutina de la vida, la presión del grupo y la tradición imperante. (p.31)

Benejam (2003) afirma que el carácter personal del saber se entiende porque el alumnado procesa “un conocimiento a su manera, lo reconstruye y lo hace suyo” (p.9). Si consideramos lo planteado por Dalongueville (2003), la construcción de los conocimientos históricos y sociales requiere del proceso de disonancia cognitiva, a partir del cual se transforman las representaciones iniciales del estudiante y se integran de manera consciente los nuevos conocimientos para comprender la realidad. Este proceso requiere de: a) la emergencia y toma de conciencia de las representaciones iniciales; b) confrontar y

poner en tela de juicio sus representaciones frente a una situación-problema; c) destruir o reconstruir sus representaciones mediante la reorganización de las antiguas e integración de las nuevas; y, d) la metacognición de los procesos realizados ya sea individualmente y en grupo.

El profesorado debe crear las condiciones necesarias que permitan desarrollar un proceso metacognitivo, para tomar conciencia de los nuevos saberes. Se debe permitir que los y las estudiantes exterioricen sus representaciones y se deben diseñar situaciones desafiantes para que sus saberes cotidianos no sean suficientes para afrontar determinados retos intelectuales. Con ello, es posible que sean conscientes de la importancia de incorporar saberes racionales, cambiar ideas o prejuicios previos y modificar sus formas de entender el mundo.

3.3. Dimensión aplicada de la experiencia histórica

Esta dimensión de la EH se relaciona con la concepción del estudiante como ser histórico y social. La educación histórica se entiende como un saber práctico que involucra la acción y experimentación en procesos activos de aprendizaje, la aplicación de procedimientos historiográficos y la intervención y participación en el entorno. Con este propósito es necesario trabajar los contenidos históricos desde PSR, QSV o contenidos problematizados. Tiene un mayor nivel de complejidad, ya que requiere realizar acciones deliberadas, del pensamiento crítico para intervenir sobre la realidad con juicios y valoraciones, y del pensamiento creativo para construir y proponer alternativas de cambio. Con ello, se puede favorecer el desarrollo de la conciencia histórica, como finalidad última en la enseñanza de la historia.

Como sostienen Meneses et al. (2020), el alumnado debe experimentar decisiones y juicios morales, poniendo en práctica su condición de sujeto histórico constructor de futuro. Pagès y Santisteban (2014) consideran que el conocimiento social se construye “a partir de actividades de todo tipo y su aprendizaje estará condicionado por las experiencias personales de cada individuo” (p.25). El profesorado debe disponer de medios prácticos y experiencias educativas que generen desafíos intelectuales, para que los y las estudiantes puedan aplicar sus conocimientos y habilidades adquiridas en resolver problemas e intervenir en la realidad social.

a) Procedimientos historiográficos

Amengual (2005) considera los aportes de Hegel para sostener que la EH se va construyendo gracias a la acción creadora de los seres humanos, que también incluye la ciencia como campo del saber. Señala que “en la experiencia se forma el sujeto y se forma en la medida en que se abre al mundo, se despliega conociendo y actuando en el mundo” (pp.22-23). En este sentido, el uso y aplicación de procedimientos historiográficos en la enseñanza es de una gran riqueza para el alumnado, porque le permite hacer historia en el aula.

Cohen y Manion (1990) afirman que “la investigación es una combinación de experiencia y razonamiento y se la debe mirar como la aproximación de más éxito para el descubrimiento de la verdad” (p.27). Dewey (2004) señala que el aprendizaje por descubrimiento se puede concretar con el uso del “método científico como modelo de exploración y explotación inteligente de las potencialidades inherentes en la experiencia” (p.122), siempre adaptado a los niveles de desarrollo de madurez del alumnado. Realizar indagaciones como método de aprendizaje es un buen mecanismo de aprendizaje interactivo y autónomo por parte del alumnado, que permite desarrollar la dimensión aplicada y cognitiva de la EH.

Una buena estrategia de aprendizaje por descubrimiento son los laboratorios históricos, propuestos desde la didáctica por autores como Mattozzi (2002), Salazar, Barriga y Ametller (2015), Gavaldà y Santisteban (2002a; 2002b) y Martínez y Martín-Piñol (2019). Para Mattozzi (2002) trabajar las clases de historia como laboratorios históricos permite un aprendizaje procedural y competencial, donde los y las estudiantes pueden analizar y utilizar todo tipo de fuentes y resolver problemas. Al aplicar procesos metodológicos e indagatorios propios de la disciplina, se genera una experiencia educativa que permite adquirir métodos de trabajo rigurosos y trabajar la autonomía. Para Salazar et al. (2015) y Prats y Santacana (2011), los laboratorios son iniciativas educativas que favorecen la autonomía y el protagonismo del alumnado al imitar el trabajo del historiador.

Por su parte, Gavaldà y Santisteban (2002a; 2002b) también destacan las múltiples ventajas de transformar las aulas en laboratorios históricos en todos los niveles educativos, aunque enfatizan en que se deben plantear a partir de la solución de problemas históricos. Este tipo de estrategias permiten modelos de intervención didáctica que generan experiencias de aprendizaje democráticas y participativas y favorecen la formación del pensamiento crítico y creativo.

Para estos autores el alumnado debe aprender a aprender, y en este sentido sus propias vivencias y el aprendizaje práctico son fundamentales para su formación. Por ello, es necesario que las prácticas de enseñanza permitan aprender por descubrimiento, aplicar la lógica científica y reconstruir los conocimientos. De esta manera, el alumnado puede resolver problemas, practicar la comunicación y el debate, la argumentación, la resolución de conflictos y la cooperación.

Los laboratorios históricos son descritos por Gavaldà y Santisteban (2002b) como espacios diseñados para el análisis de todo tipo de fuentes, de experimentación y de construcción creativa. Describen distintos tipos de actividades en un laboratorio de didáctica de las ciencias sociales, como el de memoria, fuentes primarias, bases de datos, lectura de imágenes, juegos y simulación, espacios de creación artística, de narrativa y de comunicación, análisis de espacios geográficos, del tiempo histórico o interpretación de obras artísticas. Por ejemplo, los laboratorios de memoria permiten que el alumnado pueda trabajar con fuentes orales, analizarlas y clasificarlas. La riqueza de este trabajo es innegable, porque les permite contrastar la validez de este tipo de fuentes y abordar la importancia de la memoria individual, colectiva e histórica.

Martínez y Martín-Piñol (2019) reflexionan sobre la necesidad de generar prácticas motivadoras y proponen trabajar con las llamadas *EduLabCase*. Estos laboratorios portátiles contienen diversos materiales y elementos que permiten al alumnado indagar de manera autónoma en diferentes temáticas y experimentar la investigación científica. El objetivo de estas estrategias es “potenciar el estudio científico y el pensamiento crítico en los estudiantes de una forma interactiva y procedimental” (p.84). Consideran que el aprender haciendo es fundamental para generar aprendizajes significativos, ya que sostienen “que todo lo que ellos experimenten de primera mano será mucho más efectivo”

(p.86). De esta manera, el alumnado puede adoptar el rol de investigador, potenciar su curiosidad y su espíritu crítico.

Debemos procurar que, al trabajar con el método de laboratorio de ciencias sociales, el alumnado no reproduzca los procedimientos de la ciencia histórica de manera mecánica, sino que hemos de plantearle un reto en forma de problema histórico o social, sobre el que deberá hacer un análisis crítico y proponer alternativas. El proceso de interpretación de las fuentes es fundamental y el aprendizaje por descubrimiento debe completarse con actividades que ayuden a reconstruir sus conocimientos. El laboratorio con fuentes históricas, escritas, artísticas, orales o de cualquier otro tipo, puede ayudar al alumnado a “vivir la historia”, por lo que podemos considerar también como EH.

b) Acción y experimentación

Considerando el sentido activo de la experiencia que sugiere Carr (2017), el alumnado puede ir adquiriendo la experticia necesaria para actuar en la sociedad. Koselleck (2001) también concibe la idea de que los sujetos adquieren experiencias en la medida que van asimilando, repitiendo y corrigiendo el conocimiento en el tiempo. La experiencia acumulada también es mencionada por Aróstegui (2004) quien plantea la existencia de una conciencia pragmática o empírica. Afirma que la experiencia no está relacionada solo con el pasado vivido, sino que también se proyecta hacia el futuro:

Un hombre “experimentado”, “experto” o “experienciado” es el que dispone de una sabiduría que parte de haber vivido ya situaciones anteriores y conoce su desenlace, con la que puede ponerse en contraste las nuevas. Sea una experiencia general o sea un determinado asunto o situaciones de la vida. (Aróstegui, 2004, p.145)

Dewey (2004) destaca la importancia de un aprendizaje basado en la experiencia, la reflexión crítica y la participación activa del alumnado en el aula. Para ello, el profesorado debe diseñar situaciones educativas que le permita generar juicios o proponer soluciones a problemas cotidianos y reales. En este sentido, este tipo de actividades prácticas en las clases de ciencias sociales podrían desarrollar principalmente la dimensión aplicada y vivencial de la EH, pero también la cognitiva.

Se debe considerar la enseñanza y aprendizaje como un continuo de reconstrucción de experiencias del propio alumnado. Sin embargo, como plantea Dewey (2004), es importante considerar que una actividad experiencial tiene que cumplir dos requisitos: debe ser agradable y debe tener impacto en la construcción de experiencias futuras. En otras palabras, no solo tiene que ser motivadora, sino que tiene que conectarse con los otros saberes, con la realidad cercana y con un sentido práctico para la vida. El autor afirma que cuando están “desconectadas unas de las otras de tal suerte que aun siendo cada una de ellas agradables o aún excitantes, no se hallen unidas acumuladamente entre sí. La energía entonces se dispersa y la persona se convierte en un ser atolondrado” (Dewey, 2004, p.72).

El aprender haciendo también es valorado por Ross (2015) que defiende el protagonismo del alumnado en la construcción de sus conocimientos. Señala que la realidad se debe experimentar directamente para generar aprendizajes significativos. Utilizando como referencia al filósofo Mao Zedong afirma que:

If you want to know the taste of a pear, you must change the pear by eating it yourself If you want to know the theory and methods of revolution, you must take part in revolution.
All genuine knowledge originates in direct experience. (Ross, 2015, p.143)

Un método para conseguir aprendizajes basados en experiencias significativas son las salidas pedagógicas. Para Benejam (2003) estas estrategias favorecen el aprendizaje por descubrimiento, ya que permiten aprender a través contacto directo con la realidad, lo cual se convierte en una experiencia de vida para el alumnado. Utilizando sus palabras señala que:

Si admitimos que los niños y las niñas aprenden gracias a su experiencia personal directa, podemos inferir que la escuela debe proporcionar oportunidades de aprendizaje que permitan que el alumno, por sí mismo y por inducción, descubra y construya los conocimientos. (Benejam, 2003, pp.7-8)

Entiende que el conocimiento es personal, pero también socialmente construido. Sugiere que estas actividades deben finalizar en instancias donde el alumnado pueda socializar los saberes adquiridos. También, es necesario orientar el aprendizaje por descubrimiento a operaciones mentales complejas que permitan darle rigor al conocimiento y analizar en profundidad las situaciones observadas y experimentadas. Afirma que:

La observación no llega a descubrir las razones profundas de las cosas y de los hechos porque estas razones no se ven ni se tocan, sino que son fruto del pensamiento, y es el pensamiento lo que lleva a hacer operaciones superiores como la interpretación y la valoración, que guían en la adopción de actitudes y conducen a una acción crítica y alternativa. (Benejam, 2003, p.10)

Vilarrasa (2003) destaca las salidas escolares -como excursiones y trabajos de campo- como un buen mecanismo para vincular el aprendizaje a las experiencias del alumnado. Según esta autora, permiten “escapar del aula vacía para conectar los polos que harán saltar la chispa del aprendizaje: el conocimiento formal y la experiencia vivida” (p.14). Considera que se debe recuperar la experiencia como un contexto de aprendizaje por descubrimiento y exploración. Las salidas son una buena estrategia para que el alumnado pueda partir de la experiencia vivida, que es personal y subjetiva, y lo convierta en experiencia científica, que es un proceso intelectual de argumentación fundamentada.

El juego de rol es otro método interactivo de aprendizaje. Para Alsina, Batllori, Falgás, Güell y Vidal (2016) esta estrategia permite integrar las experiencias previas y las creencias personales con los conocimientos teóricos y la racionalidad. Destacan que favorece un conocimiento empático y que “pone en relación los aspectos cognitivos, procedimentales, axiológicos y sociales para la construcción conjunta del conocimiento” (p.19). Además, permite un trabajo holístico y colaborativo y fomenta el conocimiento individual y la autonomía del pensamiento del alumnado.

También se pueden mencionar las salidas a museos y espacios patrimoniales como estrategias de aprendizaje experiencial. Para Serrano (2018a; 2018b) los museos y el patrimonio son concebidos como formas de experimentación educativa que permiten vincular al alumno con la comunidad y el entorno. Gil (2018) afirma que los museos deben ofrecer propuestas didácticas dinámicas, lúdicas y motivadoras, que eviten una actitud pasiva y contemplativa del alumnado y que fomenten el aprendizaje por descubrimiento mediante un rol activo y participativo. Sin embargo, para favorecer la perspectiva crítica, deben estar orientada a la educación para la ciudadanía. Para ello, se deben generar “experimentaciones de actividades a partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas” (Gil, 2018, pp.41-42). Esta metodología permitiría un mayor aprendizaje competencial y desarrollo del pensamiento crítico y creativo, al intentar buscar propuestas de mejora o solución a los problemas planteados.

c) Intervención y participación

La escuela y específicamente la educación histórica y social debería ser un lugar privilegiado de formación ciudadana. Se deberían generar instancias de participación plena de la vida democrática que pueden favorecer principalmente la dimensión aplicada y vivencial de la EH, pero también la cognitiva.

Delval (2012) considera que la vinculación de la escuela con el entorno social debe facilitar la construcción del conocimiento y favorecer la autonomía del alumnado. Vilarrasa (2003) considera que salir del aula proporciona oportunidades únicas para que los y las estudiantes puedan desarrollar actividades de participación social, por ejemplo, realizando campañas de mejoras del barrio, colaborar en alguna ONG o instituciones benéficas o asistir a instancias de debate ciudadano. De esta manera, es posible que el alumnado pueda aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas en el aprendizaje escolar. Además, generan experiencias efectivas de participación en democracia.

Diversos autores como Oller y Santisteban (2011), Salinas, Oller y Muñoz (2016) y Salinas y Oller (2017) consideran que uno de los desafíos más importantes de la educación ciudadana es diseñar intervenciones didácticas concretas, que permitan ejercicios reales de participación ciudadana. Oller y Santisteban (2011) afirman que se deben promover instancias que permitan “ayudar al alumnado en el proceso de socialización, entendido no solo como integración o adaptación al entorno en el que viven, sino desarrollando, también, una dimensión crítica, creativa y transformadora de la sociedad, es decir enseñar a ejercer la ciudadanía” (p.316).

Un mecanismo efectivo de experimentación ciudadana es que los problemas cotidianos y de la comunidad sean objeto de estudio y que el alumnado pueda contribuir con alternativas de cambio. Pagès (2009a) señala que “el pensamiento histórico se desarrolla cuando el alumnado se enfrenta a un reto o a un problema” (p.79). Y para Benejam (2003) es importante que los y las estudiantes puedan aplicar el conocimiento construido a situaciones nuevas o similares o a su propia realidad vivida para desarrollar su pensamiento social.

Por lo tanto, siguiendo a Pagès y Santisteban (2011a), la historia escolar debe dotar al alumnado de conocimientos y habilidades necesarias que le permitan interpretar su presente, enfrentarse a problemas reales y capacitarlos para intervenir en la construcción del futuro personal y social. El propio proceso de aprendizaje se convierte así en una experiencia social y el conocimiento escolar se conecta íntimamente con su vida.

d) Problemas Sociales Relevantes (PSR) y Cuestiones Socialmente Vivas (QSV)

Para Santisteban (2011b), Pagès y Santisteban (2011b), Salinas y Oller (2017) y Santisteban (2019) la enseñanza de la historia debe plantearse a partir de situaciones problema, PSR o QSV, porque es un buen mecanismo para que el alumnado pueda reflexionar sobre la realidad y tomar decisiones fundamentadas. Los problemas sociales o históricos son un reto para el alumnado donde pone en juego y reconstruye su EH.

Existen distintas corrientes didácticas que han abordado los problemas sociales en la educación para la ciudadanía democrática (Pagès y Santisteban, 2011b; Santisteban, 2019). Desde el contexto anglosajón, se proponen temas polémicos (Stenhouse, 1987) o temas de controversia social (Soley, 1996) para referirse a una situación real o cuestiones públicas, que requieren de la participación reflexiva y crítica del alumnado e implican emitir juicios de valor. Desde el contexto francófono, Legardez y Simonneaux (2006; 2011) y Tutiaux-Guillón (2011) se refieren a las QSV como una “qüestió que no està decidida ni per la ciència ni per la societat; que està oberta i suscita debats i controvèrsies” (p.25). En términos generales, son temáticas políticamente sensibles y vivas, que generan debates y conflictos, tanto para las personas como para los especialistas de las distintas disciplinas, porque afectan a los valores, intereses y emociones.

Pero no siempre los problemas o conflictos sociales pertenecen a una contingencia actual. Pueden existir temáticas distantes en el tiempo pero que siguen generando discusión. Audigier (citado en Pagès, 2007b) propone trabajar en el aula con temas que poseen consenso científico y social, pero que deberían ser presentados en las clases de historia de manera problematizada para favorecer el debate y formar el pensamiento crítico. Dalongueville (2003) habla de las situaciones-problema como un método que permite problematizar los contenidos de tal manera que puedan proyectarse a situaciones complejas de la actualidad. Para Pagès (2016), la problematización de contenidos históricos es un mecanismo interesante para abordar cualquier contenido desde una perspectiva crítica.

La propuesta del grupo de investigación GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona permite relacionar las distintas líneas y enfoques, siendo conscientes de sus diferencias epistemológicas. Trabajar con PSR, QSV, temas controvertidos o contenidos problematizados es considerado como una buena vía para preparar al alumnado en el ejercicio efectivo de una ciudadanía democrática.

Pagès (2007a) y Pagès y Santisteban (2011b) sostienen que se deben abordar los problemas del pasado, del presente y del futuro para favorecer el desarrollo del pensamiento histórico y social. Según estos autores, los problemas sociales o la problematización de los contenidos ayudan a fomentar una actitud política participativa mediante la toma de decisiones y la generación de propuestas. De esta manera es posible desarrollar capacidades de orden superior como la conciencia crítica ciudadana donde “l'alumnat ha d'aprendre a analitzar i valorar evidències i a prendre decisions i a desenvolupar una fonamentació ètica de les seves relacions personals i socials” (Pagès y Santisteban, 2011b, p.77).

Santisteban (2019) señala que para trabajar de manera efectiva los PSR se debe promover el debate, la discusión, el estudio de casos, las simulaciones o la construcción de ensayos escritos. También es necesario permitir al alumnado expresar sus puntos de vista, pero al mismo tiempo, deben aprender a escuchar otras opiniones e interpretaciones de la realidad. Esto requiere entender que, cuando el alumnado reflexiona sobre distintos problemas cotidianos y sociales, existe una implicación personal e incorpora sus propios marcos de referencia. Para Oller (1999) el aprendizaje con temas de controversia social permite que:

(...) activen sus propias ideas desarrollando unas capacidades llamadas de orden superior ya que trata de trabajar realidades sociales que son reales para ellos, sobre las que tienen información porque las han visto o probablemente, las han vivido, y por ello, pueden ser críticos con las causas, buscar soluciones imaginativas para conseguir alternativas a los problemas que generan, pueden tomar decisiones y actuar en coherencia con ellas. (p.125)

Para Carr (2017) y Belvedresi (2011) la EH tiene una orientación temporal desde el pasado al presente y al futuro. Los seres humanos deben “reconocerse inmersos en un decurso temporal que los excede, que no solo viene del pasado, sino que se abre al futuro” (Belvedresi, 2011, p.5). Si añadimos las reflexiones de Ross (2015) una experiencia es

educativa cuando implica un análisis crítico de la realidad y cuando tiene un sentido práctico para la vida. Utilizando sus propias palabras:

Experience is education when it is critically examined in relation to the past, present, and the future, and when external conditions interact with the subjectivities of the person having the experience. An educative experience suggests the past is part of who we are now, and that the present is important as a pre-condition for resolving major social contradictions in the future. These kinds of experiences help us construct personally meaningful understandings of the world and, in the process, to make change. (p.142)

La trayectoria temporal del pasado al presente y al futuro también es señalada por Rüsen (2001), quien plantea que la EH trasciende a la memoria (sobre la experiencia de lo que alguna vez fue el pasado), cuando se significa en el presente y se proyecta hacia el futuro:

This inclusion of experience and attainment of expectations can be described as the complex interaction with the three dimensions of time: it touches on the process of historical consciousness on the need to make sense of the temporal experience of the present (contingent experience with significance to life, e.g., catastrophes). This contact is guided in the form of a querying of the past; this is brought into the present through memory, so that which appears to need to be signified can be understood and actively overcome by and with the existing experience. It is overcome when in the face of and challenged by the experience of the present through the memory the future is opened, in the form of a directional perspective that is that which can be meaningfully. (Rüsen, 2001, p.3)

Para concluir, el modelo conceptual de EH propuesto pretende lograr que el aprendizaje histórico sea significativo, que se plantee desde una perspectiva humana y que favorezca el desarrollo del pensamiento histórico y la conciencia histórica. La EH del alumnado puede ser un ámbito fundamental a tener en cuenta para la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la historia, pero también debe abordarse en la investigación, casi inexistente desde la didáctica, para poder transferirla a la innovación educativa.

Capítulo 4

Historia oral y memoria histórica: debates historiográficos y didácticos

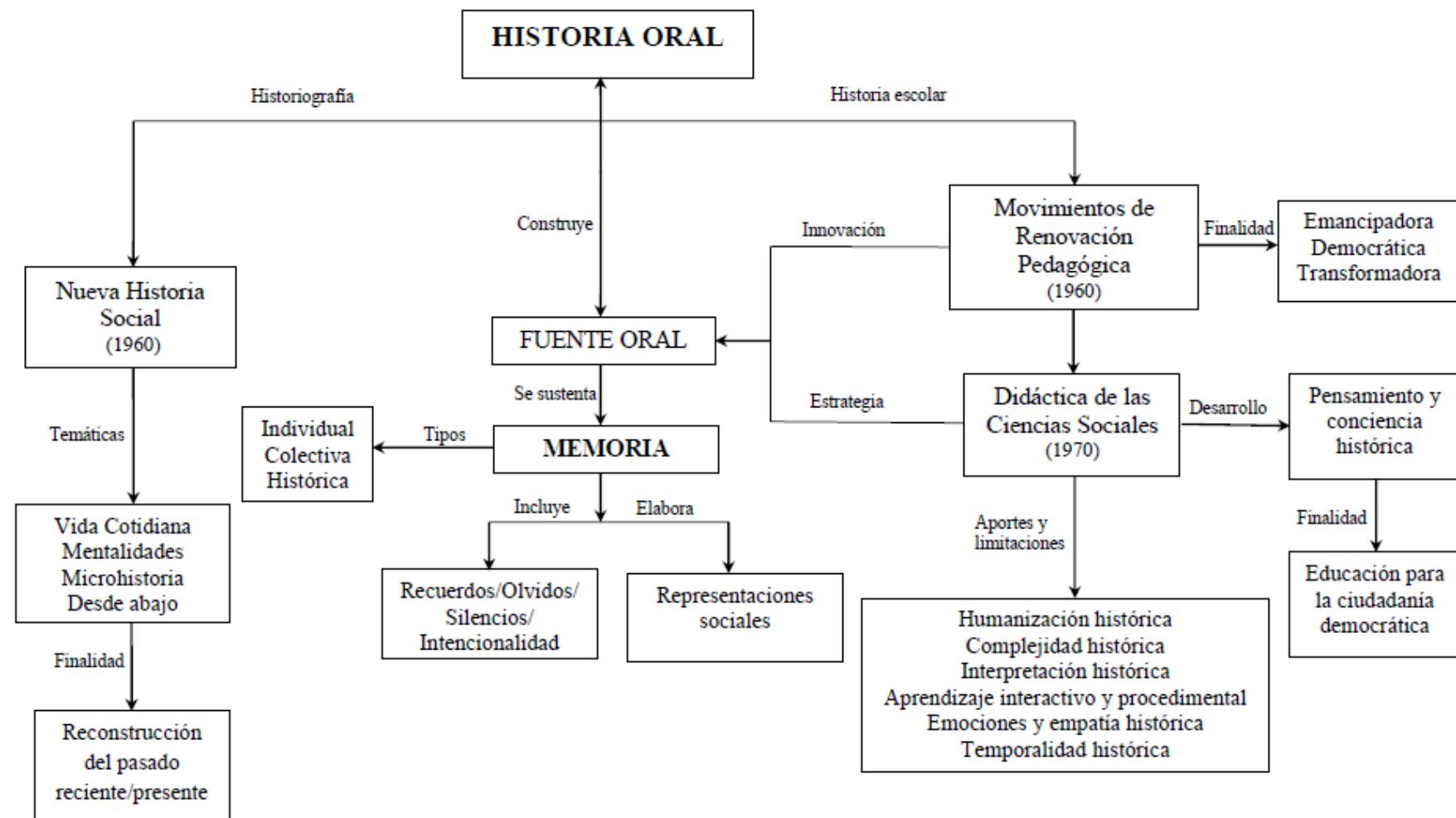
El siguiente capítulo profundiza en la historia oral y la memoria histórica desde los debates del campo de la historiografía y de la didáctica de las ciencias sociales. Primero, se explica la importancia que adquiere la historia oral con la renovación teórica-metodológica de la disciplina y en respuesta a los Movimientos de Renovación Pedagógica de finales del siglo XX. Posteriormente, se profundiza en el rol de la memoria histórica en la configuración del conocimiento y en la formación del pensamiento y la conciencia histórica. Por último, se abordan los aportes y limitaciones de la historia oral como estrategia educativa considerando la humanización histórica, la complejidad histórica, la interpretación histórica, el aprendizaje interactivo y procedimental, las emociones y la empatía histórica y la temporalidad histórica.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

1. La historia oral como renovación historiográfica y educativa
2. La memoria histórica y su relación con la conciencia histórica.
3. Aportes y limitaciones de la historia oral al aprendizaje histórico

El siguiente esquema sintetiza las relaciones conceptuales que se plantean en el presente capítulo:

Figura 3. La historia oral y la memoria histórica en las ciencias sociales



4.1. La historia oral como renovación historiográfica y educativa

La historia oral surge como un método de investigación histórica en la segunda mitad del siglo XX al ampliarse los límites de la disciplina y ante la necesidad de abordar nuevas perspectivas del pasado (González Amorena y Pagès, 2009; 2014; González Martín, 2015; Mattozzi, 2015). Hasta entonces, el predominio de la historia rankeana había generado una profunda desconfianza en la fiabilidad de los testimonios orales. Los recuerdos de los testigos vivos fueron “descalificados por su supuesta subjetividad y apartadas del ámbito de la Historia académica” (González Martín, 2015, p.3).

Pero una vez terminadas las guerras mundiales, comenzó a cuestionarse la mirada sesgada del paradigma positivista y a criticarse la supremacía de la documentación escrita como único referente de evidencia válido (Thompson, 1988; Sitton et al., 1989; Schwarzstein, 2001; González Martín, 2015). Estas reflexiones permitieron renovar la disciplina histórica surgiendo nuevas corrientes que se interesaron por aspectos materiales, culturales y las representaciones simbólicas de todos los sectores sociales (Burke, 1991; Mattozzi, 2008).

La Nueva Historia impulsada por la escuela de los *Annales* con Jacques Le Goff y posteriormente con Lucian Febvre, Marc Bloch y Fenand Braudel, incorporó otros enfoques y objetos de estudio, entendiendo que toda actividad humana es relevante para la comprensión de la historia. Surgieron especialidades como la historia *desde abajo* en Inglaterra, *de lo cotidiano* en Alemania, la *microhistoria* en Italia y la historia *de las mentalidades* en Francia. Las nuevas temáticas exigieron otras formas de investigar y otras fuentes de información que hasta entonces habían sido ignoradas por la tradición positivista (Sitton et al., 1989; Burke, 1991; Schwarzstein, 2001; González Calleja, 2005; González Amorena y Pagès, 2009; 2014; González Martín, 2015).

En este contexto surge la historia oral considerada como una técnica de investigación de gran valor para indagar en la historia reciente. Entre los historiadores pioneros se puede mencionar a Willa K. Braum en Estados Unidos, Paul Thompson en Inglaterra, Philippe Joutard en Francia, Luisa Passerini y Alessandro Portelli, en Italia y Lutz Niethammer en Alemania. En España se destacan los aportes de Carmen García-Nieto, Mercedes Vilanova y Ronald Fraser. Así, se fundaron las primeras asociaciones como el *Institut für Zeitgeschichte* (1952) en Alemania, la *Oral History Association* (1966) en Estados Unidos,

la *Oral History Society* (1973) en Inglaterra, el *Institut d'Histoire du Temps Présent* (1978) en Francia, entre otros.

En cuanto a las características distintivas de la historia oral, Benadiba (2016) menciona la singularidad de su técnica porque permite la “creación, recuperación y utilización de la fuente oral” (p.10). A través de la entrevista se registra el testimonio de un testigo vivo, que, al ser utilizado por el investigador en su análisis del pasado, se convierte en una fuente histórica. Para Borghi (2009) la historia oral permite enriquecer y complejizar el conocimiento del pasado, pero al mismo tiempo, se encuentra restringida a la historia del tiempo reciente y al abordaje de determinados eventos históricos:

Da un lato è una modalità di accesso alla conoscenza da parte dello storico che prevede un'attività su un preciso tipodi fonte che è il testimonte orale e un determinato metodo di lavoro e di indagine per conseguirla, e che non si discosta delle operazioni che lo studioso mette in atto con qualsiasi altro tipo di fonte. In questo caso la storia orale si prefigura como una tecnica qualitativa attuata su un preciso campione di fonte che sono quelle orali. Dall altro la storia orale è attuabile nell ámbito di una storia recente e in quanto forma di acceso alla conoscenza degli evento, si relaziona necessariamente con discipline como la sociologia, la psicología, ed altre ancora. (p.198)

García-Nieto (1988), Borrás (1989), Thompson (1966; 1988; 2003/2004), Sharpe (1991), Schwarzstein (2001), Díaz (2007) y González Martín (2015) concuerdan en que una de las mayores contribuciones de la historia oral es haber dado impulso a la historia desde abajo, permitiendo “explorar las experiencias históricas de las personas cuya existencia tan a menudo se ignora, se da por supuesta o se menciona de pasada en la corriente principal de la historia” (Sharpe, 1991, p.40). Permitió generar un nuevo tipo de historia, mucho más humana, democrática e inclusiva. Al respecto, Thompson (1988) señala que “desde el momento en que la experiencia vital de todo tipo de gente puede utilizarse como materia prima, la Historia cobra una nueva dimensión” (p.13). El discurso histórico se vio enriquecido al incorporar a nuevos actores históricos como las mujeres, los niños y niñas, trabajadores, indígenas y sectores marginados y excluidos de la sociedad que hasta entonces habían sido invisibilizados por la historia tradicional.

En la enseñanza escolar, la historia oral comenzó a adquirir interés gracias a los impulsos de innovación producidos con los Movimientos de Renovación Pedagógica, que desde la década de los 60, comenzaron a proponer transformaciones educativas orientadas hacia un modelo más dinámico, democrático y emancipador (Rogero, 2010). La educación se entendía como un acto liberador del ser humano, donde el conocimiento de la realidad era considerado como una herramienta fundamental para la transformación social (Moscoso, 2011).

En España, los Movimientos de Renovación Pedagógica propiciaron que grupos de docentes, pedagogos y educadores se organizaran para lograr un cambio profundo en la educación. En el caso de Cataluña, Pagès (2009b) y Ballbé (2019) destacan la labor de los maestros y maestras del *Grupo de Ciencias Sociales de Rosa Sensat* que, desde finales de la década de los 70, se dedicaron a renovar la enseñanza de la historia para que los y las estudiantes pudieran comprender el mundo y participar activamente en la sociedad. Uno de sus objetivos fue conectar la historia con la realidad cercana del estudiante, o como explica Pagès (2009b) “i ens preocupava en especial el passat més proper en el temps i les vivències familiars, a fi que els nois i les noies de segona etapa d'EGB poguessin donar significat al coneixement històric” (p.122).

También intentaron diversificar las estrategias educativas con el objetivo de hacer significativo el aprendizaje histórico. Se entendió que, utilizando métodos activos de aprendizaje, era posible que el alumnado actuara como “auténticos constructores de sus conocimientos y actitudes” (Rogero, 2010, p.147). Entre las diferentes propuestas de innovación, la historia oral comenzó a ser valorada por sus potencialidades educativas al permitir una mayor conexión entre la realidad social y la realidad educativa, entre la historia local y general, entre los estudiantes y sus experiencias (Pagès, 2009b; González Amorena y Pagès, 2009; 2014).

Autores como Borrás (1989), Schwarzstein (2001), Hernández (2002), Pagès (2008), Mattozzi (2009), González Martín (2015) y Fuertes (2015) consideran que la historia oral surgió como una alternativa a las prácticas de enseñanza tradicional y que favorecía una visión humana de la historia, o como señala González Martín (2015) permitió “rescatar las experiencias de lo cotidiano; desenterrar la historia de personas, colectivos y grupos minoritarios o marginales a menudo olvidados por la documentación escrita, y desentrañar

el complejo mundo de las mentalidades individuales y colectivas” (p.26). En este sentido, Mattozzi (2009) afirma que la incorporación de la historia oral respondió a:

La necessitat de fer sentir que cada persona participa en els processos històrics, la voluntat de reduir la separació de l'escola de la societat, la voluntat d'honorar la pedagogia de la recerca escolar i, finalment, l'intent de fer una educació cívica de manera activa, van inspirar l'evocació del passat amb testimonis orals. En efecte, la recerca va nàixer com la prolongació i el complement de l'estudi de l'entorn, més que no pas per la decidida intenció de remodelar la formació històrica. (p.34)

Entre las primeras experiencias educativas a nivel mundial, autores como Borrás (1989), Schwarzstein (2001), Mattozzi (2009), Ibáñez et al. (2015) o González Martín (2015) destacan la trayectoria de Italia, Inglaterra y Estados Unidos como los lugares pioneros en trabajar en el aula los contenidos históricos a partir del trabajo de recopilación de testimonios orales. Mattozzi (2009) realiza un balance del caso italiano y reconoce importantes debilidades educativas. Sostiene que en la educación primaria no se generaban progresiones cognitivas según los diferentes niveles educativos, por lo cual muchas veces los contenidos eran banalizados, inadecuados o muy obvios para la observación. En educación secundaria, si bien los objetivos eran más ambiciosos y abarcaban mayor diversidad de temáticas, el proceso cognitivo se reducía a recopilar fuentes orales para describir el pasado, dejando de lado la interpretación crítica.

En el caso de España, Díaz (2007) menciona que solo en las últimas décadas aumentaron las actividades de aprendizaje con historia oral. La escuela fue considerada un espacio importante de recuperación de la memoria histórica, interesados principalmente en abordar temáticas traumáticas como la Guerra Civil y la represión franquista. Como ejemplo de este interés se puede mencionar el *Primer Encuentro sobre Fuentes Orales y enseñanza de la historia* realizado en el año 1989 en la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Ávila.

Entre las primeras publicaciones sobre la historia oral en la enseñanza de la historia se pueden destacar a Purkis (1980) con *Oral History in Schools* y a Mattozzi, que junto con otros autores escribieron *Una via alla storia: Rinnovamento didattico e raccolta delle fonti orali* (Mattozzi, Bonemazzi, Perillo, Brunello y Lanaro, 1980). Por su parte, Sitton et al. (1989) redactaron la publicación *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, que es considerado uno de los primeros manuales para ayudar al profesorado a

implementar proyectos de historia oral en el aula. En España, Borrás (1989) publicó *Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas*. Y en Latinoamérica, la historiadora argentina Schwarzstein (2001) redactó *Una introducción al uso de la Historia oral en el aula*.

Como referentes más actuales se puede mencionar a Lanman & Wendling (2006) con *Wendling Preparing the Next Generation of Oral Historians. An anthology of Oral History Education*. En España, Leoné y Mendiola (2007) coordinaron *Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales, investigación histórica y renovación pedagógica* que compila los resultados del *Congreso Internacional de Historia Fuentes orales y Visuales: investigación histórica y renovación pedagógica*, celebrado en Pamplona el año 2005. En Latinoamérica, la historiadora argentina Benadiba (2016; 2017) se ha especializado en la historia oral en el aula y ha publicado libros como *Historia oral, relatos y memorias* y *La Historia Oral en el nivel inicial. Recursos para construir una pedagogía de la pregunta*. Además, existen una gran cantidad de artículos de revistas científicas que mencionan los aportes de la historia oral en el aprendizaje escolar.

En relación a las perspectivas de cómo abordar la historia oral como estrategia educativa se pueden distinguir dos corrientes. Por un lado, la mayor parte de las publicaciones provienen de la historiografía, donde se sitúan Borrás (1989), Sitton et al. (1989), Schwarzstein (2001), Lanman & Wendling (2006), Jiménez (2009) y Benadiba (2013; 2016; 2017). Estos autores valoran la historia oral porque permite que el alumnado reconstruya el pasado desde una perspectiva más humana, cercana y empática. Pero su interés principal es que puedan utilizar la técnica historiográfica, diseñando proyectos de investigación y construyendo una fuente histórica a partir de la realización de entrevistas.

Por otro lado, desde la perspectiva didáctica, autores como Alderoqui, y Aisenberg (1993), Aisenberg, Carnovale y Larramendi (2001), Borghi (2009), Pagès (2008; 2009b), Mattozzi (2009; 2011), González Amorena y Pagès (2009; 2014); González Martín (2015) e Ibáñez et al. (2015), también han valorado la riqueza de la historia oral por sus posibilidades de acceso a una diversidad temática y porque facilita la conexión del conocimiento histórico con la realidad del alumnado. Sin embargo, entienden que su finalidad educativa no debe reducirse en la técnica de historiar, sino que se debe utilizar como vehículo para desarrollar

pensamiento crítico y la conciencia histórica del alumnado y, además, que debe estar al servicio de la educación democrática.

La mayor parte de los debates y reflexiones desde la didáctica se han centrado en la memoria histórica. La historia oral es considerada como una estrategia para la recuperación de la memoria, junto a lugares simbólicos, museos, fotografías, recursos audiovisuales, objetos materiales, entre otros. Entre las investigaciones sobre la memoria histórica y la enseñanza del tiempo reciente, se puede destacar la investigación doctoral realizada por María Paula González Amorena en el año 2009, dirigida por el Dr. Joan Pagès y codirigida por la Dra. Silvia Finocchio en la Universidad Autónoma de Barcelona, *Los Profesores y la historia argentina reciente: saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. El estudio permitió observar que los y las docentes recurren a la memoria histórica y las experiencias vitales para tratar temáticas de la historia reciente, y concluye sugiriendo al profesorado ser precavidos en diferenciar los acontecimientos reales de los relatos personales.

Rosendo Martínez, en el año 2013, realiza una investigación que se titula *Profesores entre la Historia y la Memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición Dictadura-democracia en España*, dirigida por la Dra. María Sánchez Agustí de la Universidad de Valladolid. Su estudio también concluye afirmando que el profesorado recurre constantemente a sus propios recuerdos para elaborar su argumentación histórica. También señala que el profesorado no utiliza de manera sistemática y metódica la historia oral, pero que, de manera no planificada, recurre a la información familiar o social del alumnado y a su propia historia personal.

Recientemente, en el año 2018, Fernando Godoy presentó su investigación *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria*, dirigida por el Dr. Antoni Santisteban de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus hallazgos revelaron que los estudiantes valoraban positivamente las fuentes orales y las consideraban como una de las evidencias más confiables para construir conocimiento histórico.

Además, se puede destacar la publicación de González Amorena y Pagès (2009) *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, resultado de una compilación de las ponencias presentadas en las *IV Jornades de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*, organizada por la unidad departamental de Didáctica de la Ciencias Sociales de la UAB en el año 2007. Este evento contó con las intervenciones de destacados intelectuales como Ivo Mattozzi de Italia; Charles Heimberg de Suiza; Benoît Falaize de Francia y de Latinoamérica a Silvia Finocchio de Argentina y Nelson Vásquez y Ricardo Iglesias de Chile.

A pesar de los diferentes enfoques para entender la historia oral en la enseñanza escolar, los autores coinciden al señalar que es una estrategia educativa potente y de gran riqueza educativa. Permite que el alumnado utilice una técnica y construya una fuente histórica basada en testimonios de personas que recuerdan o significan el pasado. Por lo tanto, la memoria histórica y la historia oral están estrechamente relacionadas. Pero “el primer terme va ser usat amb una intenció evocadora i el segon com un terme tècnic que explicitava el primer” (Mattozzi, 2009, p.43).

4.2. La memoria histórica y su relación con la conciencia histórica

La noción de memoria histórica comenzó a tener un lugar privilegiado en los debates y reflexiones de las distintas ciencias sociales, alimentada por el auge de la historia oral en las prácticas historiográficas (Mattozzi, 2009; González Valencia y Santisteban, 2015). La acción de recordar fue considerada una valiosa forma de acceso al conocimiento de la realidad humana, tanto en sus aspectos cotidianos y experiencias de vida personal, como también de memoria colectiva.

Entre los historiadores pioneros en este campo de estudio se puede destacar a Nora (1997) quien definió la memoria como un acto humano de carácter colectivo que permite acceder al pasado a partir de testigos directos y, por lo tanto, debía ser considerada un aspecto central de la Nueva Historia. Esta visión es compartida por Le Goff (1991) quien sostuvo que la capacidad mnemónica de recordar cumple una importante función social y política, al permitir perpetuar el pasado y evitar el olvido. Autores como Todorov (2000), Schwarzstein (2001), Huyssen (2002), Traverso (2006), Pagès (2008), Carretero y Borrelli (2008) y González Amorena y Pagès (2009; 2014) coinciden al señalar una cierta obsesión por la memoria histórica. Se consideró que acceder al recuerdo de testigos vivos del pasado

era un buen mecanismo para evitar repetir los acontecimientos traumáticos que marcaron la historia de la humanidad, como las guerras mundiales, genocidios, exterminios o dictaduras.

Los debates sobre la memoria histórica también han sido parte de la didáctica de las ciencias sociales. Autores como Rosa (2004), Pagès (2008; 2009b), González Amorena (2008), González Amorena y Pagès (2009; 2014), Mattozzi (2009; 2011), Palou y Boixader (2010) y González Valencia y Santisteban (2015), han reflexionado sobre la indudable relación entre memoria e historia y sobre su impacto en la construcción del conocimiento del alumnado. Tomando como referencia los aportes de Ricoeur (1999; 2003), ambos conceptos son entendidos como construcciones humanas interpretativas que comparten como objetivo la comprensión del pasado.

Como señala Palou y Boixader (2010) se acepta un vínculo dialéctico entre estos dos conceptos, ya que la historia no puede constituirse sin la memoria histórica porque “ésta le es imprescindible, es su materia prima” (p.115). Esta perspectiva es compartida por González Amorena y Pagès (2009; 2014) quienes destacan el diálogo constante entre historia y memoria. Pero mientras la historia requiere de una rigurosidad interpretativa obtenida del análisis crítico de sus fuentes, la memoria “se afana en recuperar celosamente las experiencias de los testigos, en las historias mínimas, próximas y vitales, en reconocer su carácter único e irremplazable” (González Amorena y Pagès, 2014, p.281).

También se ha considerado importante reflexionar sobre sus diferencias y singularidades. Considerando los aportes de Halbwachs (2004), se plantea una cierta dicotomía entre historia y memoria. La historia es entendida como un relato de tipo único y generalizado sobre hechos considerados significativos por la sociedad. Y la memoria como una corriente de pensamiento continuo sobre acontecimientos vividos y recordados por cada individuo. Esta visión es compartida por Cuesta Bustillo (1998) al señalar que la historia es un saber científico del pasado que se obtiene mediante un proceso sistemático de investigación, mientras que la memoria es el recuerdo del pasado de cualquier sujeto histórico. Para Gómez (2019) la historia es un aspecto externo del sujeto y la memoria proviene del sujeto, siendo un importante recurso para la investigación histórica, siempre que se contrasten las experiencias y las fuentes.

Siguiendo otra perspectiva de análisis, también se ha intentado comprender la naturaleza de la memoria y su carácter individual, colectivo o histórico. Para Jelin (2002), Rosa (2004) y Éthier, Demers y Lefrancois (2010), la memoria es la capacidad personal e íntima del sujeto de conservar recuerdos en el presente. Por lo tanto, es el resultado de la acción cognitiva que permite significar los hechos pasados incluyendo experiencias, sentimientos, emociones, creencias, saberes o patrones de comportamiento.

En cambio, Ricoeur (1999; 2003), Le Goff (1991), Nora (1997), Halbwachs (2004), Aróstegui (2004), Pagès (2008; 2009b), Palou y Boixader (2010), Mattozzi (2008; 2011), González Amorena y Pagès (2009; 2014), Plá y Pérez (2013) y Plá y Pagès (2014), dan énfasis al carácter colectivo de la memoria como un proceso cognitivo público y social. Por ejemplo, para Plá y Pérez (2013) la memoria “se forma a través de las experiencias vividas o transmitidas por medio de testimonios, imágenes o símbolos que dan pertenencia a un determinado grupo en particular” (p.32). En este sentido, no solo reproduce el mundo de las experiencias individuales, sino que reinterpreta el recuerdo en función de las cargas socioculturales e históricas. O como sostiene Halbwachs (2004), el recuerdo personal se va nutriendo con discursos comunes y compartidos:

Para obtener un recuerdo, no basta con reconstruir pieza a pieza la imagen de un hecho pasado. Esta reconstrucción debe realizarse a partir de datos o nociones comunes que se encuentran en nuestra mente al igual que en la de los demás, porque pasan sin cesar de éstos a aquélla y viceversa, lo cual solo es posible si han formado parte y siguen formando parte de una misma sociedad. (p.34)

Los recuerdos personales se van reelaborando por el marco social y cultural donde se ubica el sujeto, influenciados por el pensamiento colectivo y los saberes adquiridos en el tiempo. Por ello, autores como Jedlowski consideran que el carácter histórico de la memoria se establece cuando el recuerdo personal trasciende al individuo por lo que sus representaciones sociales se convierten en saberes compartidos e interactúan como “una rappresentazione sovraordinata che qualifichiamo come storica” (citado en Mattozzi, 2011, p.114).

Sin embargo, la noción de memoria histórica ha sido cuestionada por autores como Nora (1997), Jelin (2002) y Éthier et al. (2010), afirmando que impide valorar los recuerdos individuales y lleva a entender que la memoria se configura a partir de imágenes redificadas y reproducidas por un solo discurso unificado, generalizado e impositivo. Por ejemplo, Éthier et al. (2010) consideran que la memoria histórica es una construcción intelectual de ciertos grupos o personas, que pretenden imponer una verdad objetiva respondiendo a sus propios intereses, por lo cual cree que es “irreflexiva como una especie de in/consciencia histórica compartida por un grupo” (p.64). Jelin (2002) también cuestiona la visión homogeneizadora de la memoria histórica al señalar que:

(...) es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad. Puede encontrarse momentos o períodos históricos en los que el consenso es mayor, en los que un libreto único del pasado es más aceptado o aun hegemónico (...) siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las “catacumbas”.
(pp.5-6)

Por consiguiente, y concordando con la perspectiva de González Amorena (2008) y González Amorena y Pagès (2009; 2014), para esta investigación se considera adecuado entender la memoria como una configuración cognitiva de carácter personal, heterogénea, plural y distinta de la producción historiográfica, siempre provisional y en constante construcción. Si añadimos lo planteado por Rüsen (2001; 2007), Santisteban (2010) y Santisteban et al. (2010), la memoria utiliza un procedimiento prerracional para construir desde el presente representaciones históricas del pasado. Pertenece a la dimensión de la imaginación y se comporta como una fuerza que mueve el pensamiento sobre lo vivido, sentido, compartido y almacenado en la mente humana.

Como plantean diversos autores como Cuesta Bustillo (1988), Thompson (1988), Todorov (2000), Aróstegui (2004), Vila (2005), Mattozzi (2011), Palou y Boixader (2010), Plá y Pérez (2013), González Amorena y Pagès (2009; 2014) y Benadiba (2016), la memoria es de carácter selectiva, ya que el ser humano escoge, olvida o silencia de manera consciente o inconsciente los recuerdos. Para Todorov (2000) la memoria “no se opone en absoluto al olvido” (p.15), sino más bien existe una interacción entre estas dimensiones del pensamiento, ya que es legítimo que las personas olviden situaciones pasadas difíciles o dolorosas. Si añadimos las palabras de Necoechea (2005) se puede afirmar que:

El recuerdo narrado es producto de una selección, y por lo mismo va acompañado de silencios y olvidos. Quien recuerda procura crear una identidad consigo mismo que armonice el pasado y el presente. A la vez, muestra un afán por inscribir su vivencia individual en su mundo, ya en conflicto, ya en acuerdo. La memoria es entonces un campo de acción en que continuamente se negocian las percepciones de ser y estar en el mundo.

(pp.15-16)

Incluso, puede que el individuo tenga ciertas intenciones implícitas o explícitas en el momento de seleccionar el recuerdo. Para Palou y Boixader (2010) la memoria está condicionada por un tiempo y por un espacio, y al igual que el discurso histórico se encuentra expuesta “a las manipulaciones del tiempo y de las sociedades. Ni la historia ni la memoria son neutras o imparciales, siempre se construyen e interpretan en su contexto y desde una perspectiva concreta” (p.115). Para Cuesta Fernández (2007) la memoria es inestable y puede modificar el recuerdo en el tiempo, por lo tanto, no es posible que el individuo recuerde de manera exacta la realidad pasada. Desde la fenomenología, Van Manen (2003) considera que la memoria siempre va a reinterpretar las experiencias pasadas, ya que:

(...) nuestra apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre de algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad, puesto que la experiencia vivida implica la totalidad de la vida. El examen interpretativo de la experiencia vivida se caracteriza, desde un punto de vista metodológico, por relacionar lo particular con lo universal, la parte del todo, lo episódico con la totalidad. (p.56)

A pesar del carácter íntimo, selectivo y personal de la memoria, no se puede desconocer la existencia de ciertos consensos intelectuales y sociales de algunos recuerdos del pasado. Como plantea González Amorena y Pagès (2014), la memoria se encuentra influenciada por aspectos públicos que no provienen de la experiencia personal. Los recuerdos pueden pasar por un filtro cultural, ideológico o por el contexto. Así también lo plantea Rüsen (2001) cuando señala que:

The historical memory is shaped by a divergence between experiences and expectations of time, between time which impacts objectively as a challenging experience of change in man and the world, and the time, which impacts subjectively on the expectations of human actions and the importance attached to the context in which they act. (p.3)

Además, este autor propone otras dos perspectivas para definir la memoria: desde un criterio receptivo y uno constructivo. La memoria es receptiva porque proviene de la experiencia específica del individuo que “becomes imprinted on the mind, bringing the past into the present as a powerful and lasting image” (Rüsen, 2007, p.17). Mientras que la memoria es constructiva cuando el pasado recordado se moldea en los discursos o narraciones.

Incluso Jelin (2000) sostiene que la memoria también puede configurarse a través de la transferencia del recuerdo, al plantear que “es una visión del pasado construida como un conocimiento cultural compartido por generaciones sucesivas y por diversos ‘otro/otras’” (p.8). La memoria puede recopilar e interpretar experiencias pasadas, ya sea vividas o relatadas por otros. Prins (1991) hace una distinción entre el recuerdo personal y la tradición oral, afirmando que “si un relato se aprende de memoria entonces sus palabras pertenecen a la tradición” (p.154). Para Mattozzi (2008), la tradición oral también debe ser considerada como un tipo de recuerdo compartido de gran valor para el conocimiento histórico, que se entiende como un testimonio transmitido verbalmente de generación en generación y que se plasma en la memoria colectiva.

Desde la perspectiva didáctica, autores como Mattozzi (2009; 2011), Pagès (2008; 2009b), Plá (2011), Plá y Pérez (2013), Plá y Pagès (2014), González Amorena y Pagès (2009; 2014) y González Valencia y Santisteban (2015) han validado la recuperación de la memoria en la enseñanza de la historia y han reflexionado sobre la manera en que se constituye como parte de la formación del pensamiento y la conciencia histórica.

González Valencia y Santisteban (2015) explican que la memoria histórica no es un contenido conceptual que se aborda como tal en las clases de historia. Puede ser considerada tanto como objeto de estudio para abordar diferentes perspectivas o imaginarios del pasado, como también un recurso didáctico para obtener información histórica. Para promover el pensamiento histórico, las memorias deben ser debatidas y sometidas al análisis crítico por parte de los y las estudiantes (González Amorena y Pagès, 2009). Sobre todo, no deben quedar relegadas en el pasado, sino que se deben proyectar hacia el presente y el futuro, para el desarrollo de la conciencia histórica.

Mattozzi (2008; 2009; 2011) considera que la memoria es una herramienta educativa que presenta de manera más interesante las experiencias del pasado, pero que su deber es “contribuire alla formazione della coscienza storica e delle abilità cognitive” (Mattozzi, 2011, p.118). En este sentido, recordar el pasado debe servir para pensar el futuro o, como plantean Palou y Boixader (2010), las personas necesitan mantener viva la memoria, ya que sin ella se pierde la utilidad de aprender del pasado y proyectarse a futuro:

El pasado es memoria, herencia y un reflejo de lo que fuimos, pero es también una forma de narrar nuestra presencia en el presente. El presente es fuente de acción, nexo entre pasado y futuro, punto de encuentro de recuerdos y esperanzas, lo que fuimos, lo que somos y lo que seremos, la antesala del futuro. (pp.107-108)

Los aportes de Rüsen (1992; 2001; 2007) son fundamentales para reconocer la trascendencia de la memoria histórica. Este autor valida la reivindicación de la memoria, pero considera que lo importante es reflexionar sobre qué hacemos con ese recuerdo del pasado. Concluye que la memoria debe permitir desarrollar la conciencia histórica, ya que “the attainment of memory will always and fundamentally have a perspective of the present and the future” (Rüsen, 2001, p.3). Mientras que la memoria se alimenta de la imaginación y se centra en el pasado, la conciencia histórica se relaciona con la cognición y se orienta hacia el futuro. La conciencia histórica como proceso mental permite “making sense of the experience of time by interpreting the past, in order to understand the present and anticipate the future” (Rüsen, 2007, p.18).

Rüsen (1992; 2007), Rosa (2004) y Pagès (2008; 2009b) concuerdan en afirmar que la memoria nos recuerda la experiencia de lo que alguna vez fue el pasado, pero trasciende al futuro cuando se complementa con perspectivas que conllevan acción o cambio para la vida. Rüsen (1992) considera que, para que el aprendizaje del pasado permita desarrollar conciencia histórica, la historia se debe entender como:

(...) el espejo de la realidad pasada en el cual el presente mira para aprender algo acerca de su futuro. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio. (Rüsen, 1992, p.29)

Este vínculo entre el pasado, el presente y el futuro es considerado un aspecto clave para una educación ciudadana. Pagès (2009b) afirma que el uso del pasado debe permitir formar jóvenes con las capacidades de cuestionar, rebatir y actuar ante los fanatismos y la intolerancia de cualquier tipo. Se deben formar individuos responsables que basen su actuación en el diálogo, que sean responsables y que estén comprometidos en la construcción de un futuro mejor “...i, en aquest sentit, els records, les vivències, poden tenir un paper molt important” (p.128). Por su parte, Mattozzi (2008) realiza la siguiente reflexión:

En suma, es la historia una disciplina que puede inspirar de qué modo la inclusión de la memoria en el campo didáctico pueda beneficiar el objetivo de promover eficazmente la formación del ciudadano culto, consciente y competente en tanto que dotado de memoria como capacidad de recordar los conocimientos históricos aprendidos y volverlos disponibles para la interpretación del presente. (p.41)

En conclusión, la escuela se presenta como un lugar idóneo para que el alumnado recupere testimonios de distintos actores sociales. Pagès (2008) resume relación entre la historia oral y la memoria con la siguiente frase: “la relación entre las fuentes orales y la memoria histórica permite presentar los contenidos históricos como un estudio vivo del pasado” (p.51). Abordar la realidad humana desde la experiencia y el recuerdo de lo cotidiano y la tradición, desde lo íntimo a lo colectivo, permite mostrar una mirada democrática e inclusiva de la historia. Incluso, trabajar con la memoria en la escuela puede ser una “arma política para evitar el olvido y establecer formas de recuerdo de acontecimientos traumáticos de la Historia reciente” (Plá y Pagès, 2014, p.21).

4.3. Aportes y limitaciones de la historia oral al aprendizaje histórico

Meneses, González-Monfort y Santisteban (2019; 2020) sostienen que la historia oral es una estrategia eficaz para que los y las estudiantes desarrollen aprendizajes complejos y enriquezcan su propia EH. A pesar de que posee grandes potencialidades a nivel didáctico, la historia oral también tiene aspectos controvertidos, que deben ser considerados por el profesorado en el momento de diseñarse intervenciones de aula (Borrás, 1989; Schwarzstein, 2001; González Amorena y Pagès, 2009; 2014). Por ejemplo, es una estrategia que se encuentra limitada a la historia del tiempo reciente, es compleja al

abordar la subjetividad de la memoria histórica y existe el riesgo de que se utilice de manera acrítica y descontextualizada.

Considerando las aportaciones de diversos autores se han podido distinguir seis aportes fundamentales de la historia oral al aprendizaje escolar: la humanización histórica, la complejidad histórica, la interpretación histórica, el aprendizaje interactivo y procedural, las emociones y la empatía histórica y la temporalidad histórica.

a) Humanización histórica

Autores como Borrás (1989), Schwarzstein (2001), González Calleja (2005), Mattozzi (2009), González Amorena y Pagès (2009; 2014), Jiménez (2009), Benadiba (2011) y González Martín (2015) destacan el carácter inclusivo y democratizador de la historia oral, ya que contribuye a centrar el aprendizaje histórico en las personas y porque profundiza en la complejidad del comportamiento humano. En palabras de Schwarzstein (2001):

La historia oral permite aprehender la experiencia historia concreta, poniendo el énfasis en cuestiones tradicionalmente no consideradas. Las entrevistas permiten recuperar singularidades imaginadas, ayudan a comprender que todos somos parte de la historia de una comunidad, y que toda experiencia puede interesar al conocimiento histórico. (p.41)

Massip y Pagès (2016) consideran importante evitar reproducir una imagen de una historia única, ya que puede generarse un discurso incomprendible y lejano para el alumnado. En cambio, desde lo cercano o lo cotidiano, es posible favorecer “el vínculo de los estudiantes con el conocimiento; crecer en la empatía y el conocimiento de uno mismo” (p.447). Y en este sentido, las fuentes orales tienen la riqueza de acercar a los y las estudiantes a la palabra viva de actores reales. En palabras de Borghi (2009) permiten revelar el pasado desde “la voce delle persone, con i suoi ritmi e cadenze, aspetti peculiari e distintivi e che non incontriamo delle fonti scritte” (p.191).

De esta manera es posible ampliar la perspectiva histórica y superar la visión reduccionista de la historiografía tradicional que destaca a los famosos personajes del pasado. Schwarzstein (2001) afirma que la historia oral permite mostrar “una cara humana de la Historia más creíble generalmente que la imagen estereotipada que brindan muchos textos escolares” (p.32). Portelli (1985) y Mattozzi (2009) sostienen que del análisis de las fuentes orales no solo se puede extraer información sobre diversos acontecimientos del

pasado, sino que también permite entender cómo las personas vivieron estos hechos o creen haberlos vivido y cuáles son sus razonamientos. Este aspecto es fundamental para Borghi (2009) cuando plantea que la historia no solo debe tratar de comprender los procesos históricos, sino también:

(...) delle motivazioni che hanno indotto le persone ad agire in un determinato modo e della valutazione del contesto in cui l'evento si è svolto (...) Perché la storia non è una successione di fatti, di battaglie, di guerre, ma un congiunto di azione umani, di speranze e timori, di speranza di vita. (p.104)

La historia oral no debe limitarse a una recopilación de anécdotas personales tratadas de manera descontextualizada o, como plantea González Martín (2015), su uso no debe limitarse a la preservación de testimonios que reduzcan el aprendizaje a una “yuxtaposición de memorias personales” (p.6). Para Aisenberg et al. (2001), Schwarzstein (2001), Santisteban y Pagès (2006), Mattozzi (2009; 2011) y Benadiba (2011), los testimonios deben constituirse como un punto de partida para la comprensión de aspectos más amplios asociados a una historia global. Así lo señala Schwarzstein (2001) cuando afirma que:

La historia oral no desplaza otras formas de hacer historia, por el contrario, se trata de utilizar testimonios y fuentes de distinta naturaleza y hacer una reconstrucción que recupere, además de la experiencia individual, el tejido social y el contexto en el que estas vivencias se inscriben (...) indagar en la relación entre la micro historia y la macro historia, estableciendo vínculos entre las vidas individuales y anónimos y aquellos procesos históricos que determinan su existencia. Asimismo, facilita la visualización de vínculos entre hechos y situaciones, poniendo historias de vida en contextos más amplio. (p. 44)

Lo vivido, sentido, imaginado o recordado por los individuos debe ser ubicado en el contexto sociocultural al que pertenece. En palabras de Mattozzi (2011) en el aprendizaje histórico es necesario “ricostruire i contesti, gli sfondi entro cui le vicende personali o private si sono svolte, gli intrecci, le intersezioni tra le molteplici serie che interagiscono tra di loro” (p.110). De esta manera, es posible comprender cómo un determinado contexto influye en la vida de las personas y de qué manera los sujetos toman decisiones o se enfrentan a determinados hechos históricos (González Amorena y Pagès, 2009; 2014).

Para Benadiba (2016) el aprendizaje histórico, abordado desde las vivencias humanas, permite comprender que cualquier persona puede constituirse como actor histórico, incluso permite que el alumnado logre “reconocerse como parte del proceso histórico” (p.6). Por lo tanto, favorece a la toma de conciencia del alumnado en cuanto a su protagonismo como agente social. Sitton et al. (1989) considera que todos los estudios sociales deberían “ayudar a los individuos a comprender su propia vida, relacionando sus experiencias vitales con la historia de la comunidad en que viven y con el mundo más amplio que le rodea” (p.24).

b) Complejidad histórica

Autores como Borrás (1989), Aisenberg et al. (2001), Schwarzstein (2001), Benadiba (2016) y Borghi (2009) afirman que las fuentes orales son únicas y de gran riqueza para el aprendizaje. Permiten comprender la complejidad del conocimiento histórico, al enfrentar al alumnado al carácter subjetivo de la memoria, a diversas perspectivas del pasado y a una amplia variedad de temáticas.

Para la perspectiva tradicional de enseñanza, este tipo de recurso puede ser cuestionado por su carácter interpretativo, cargado de intencionalidades, olvidos, parcialidad o contradicciones. Sin embargo, el giro subjetivo que experimentó la disciplina histórica en la década de los 60, también impactó en la enseñanza de la historia escolar. Y en este proceso de cambio “la historia oral posibilitó la construcción de fuentes, a través de entrevistas, y permitió incluir una dosis más grande de subjetividad en la reconstrucción histórica” (González Amorena y Pagès, 2014, p.279).

Portelli (1991) sostiene que la riqueza de la historia oral es precisamente la subjetividad de su fuente, ya que las supuestas “declaraciones ‘equivocadas’ son psicológicamente ‘verídicas’ y que esa verdad puede ser igualmente importante como los relatos factualmente confiables” (pp.42-43). Este aspecto también es señalado por Borghi (2009) al plantear que:

Questa soggettività non è però sinonimo di falsità, ma la forma della sua espressione è individuale e quindi è il frutto di una personale opinione, di una riflessione del sentiré e reinterpretazione dei fatti che agevolano la costruzione del narrare storico. (p.188)

Las ideas de Thompson (1988) son similares a los autores anteriormente mencionados y, además, agrega que el análisis de las fuentes orales permite penetrar en las capas de la memoria en toda su complejidad, cuya naturaleza proviene del simbolismo, la imaginación y el deseo. Meneses et al. (2020) afirman que la subjetividad de la memoria tiene una gran potencialidad educativa, porque cuando el estudiante analiza diversas interpretaciones del pasado se enfrenta a la complejidad de la experiencia humana, favoreciendo el desarrollo del pensamiento histórico.

Desde la perspectiva crítica, autores como Sant, Pagès, Santisteban, González-Monfort y Oller (2014), sostienen que la historia “está compuesta por hechos contrastados, por interpretaciones múltiples de estos hechos y por las implicaciones de algunos de estos hechos y sus interpretaciones” (p.167). En este sentido, los testimonios orales pueden ser considerados uno de los mejores recursos para que el alumnado pueda interpretar diversos puntos de vistas, ideologías o intencionalidades.

Autores como Schwarzstein (2001), Mattozzi (2008), Borghi (2009), Benadiba (2011; 2016) y González Martín (2015) destacan la posibilidad que ofrece la historia oral de acceder a perspectivas variadas y contradictorias del pasado. Y es que, como señala Thompson (1988), la propia realidad humana y social “es compleja y multiforme; y es mérito primordial de la historia oral el permitir la recreación de los múltiples puntos de vista en mayor medida que la mayoría de las fuentes” (p.14). Por lo tanto, puede ser considerada una buena alternativa para mostrar que nuestra sociedad es diversa y que la historia no se constituye por un relato único y oficial.

Para Fontana (2000) la historia debería abordar diversos aspectos de la vida humana. En este sentido, la historia oral permite abarcar una amplia variedad de temáticas que serían inaccesibles con otro tipo de fuentes y que no siempre son consideradas en el currículum. Como plantea Benadiba (2011) la historia oral es “un recurso eficaz para conseguir que esos ‘contenidos que no aparecen en la superficie’ puedan acompañar a los otros, enriquecerlos y hacerlos más significativos para los alumnos” (p.29). Por ejemplo, se pueden tratar temas feministas, de infancia, la vida cotidiana, costumbres, migraciones, minorías étnicas o grupos marginados, entre otros.

Además, permite acercar el conocimiento histórico a la realidad y al entorno del propio estudiante, o como plantea Mattozzi (2009) “permet estableir rigorosament la historicitat de la vida familiar i personal i posar al capdavant de la història la vida quotidiana i social de les capes historiogràficament ocultes” (p.40). Naranjo (2003) sostiene que la historia oral es un recurso que debería ser aprovechado considerando la ventaja de encontrarse en el entorno inmediato y de fácil accesibilidad para el alumnado.

Este aspecto también es destacado por autores como Sitton et al. (1989), Benadiba (2011; 2016), Jiménez (2009) y González Amorena y Pagès (2009; 2014) quienes consideran que realizar entrevistas a personas cercanas favorece la construcción de vínculos entre los estudiantes y la comunidad, los lazos intergeneracionales e interpersonales, los sentimientos de pertenencia y la valoración de la herencia cultural y familiar. En este sentido González Amorena y Pagès (2014) señalan que:

(...) la historia oral ha permitido que los alumnos se acerquen a temas más cercanos a sus propias vidas como las historias de su entorno, de su ciudad, de su familia, aspectos que fortalecen los vínculos entre las escuelas y las comunidades al tiempo que favorecen el diálogo intergeneracional. (p.84)

Incluso, con ello se puede reforzar el sentimiento de pertenencia del alumnado con su comunidad o como plantea Borghi (2009):

Il bambino sono legati al proprio passato attraverso i propri genitori, il proprio ambiente naturale, i mezzi di comunicazione l’ eredità culturale condivisa. Essi posseggono una curiosità naturale innata sopra il proprio passato e che agevola l’insegnante nel mettere in atto tutte le operazioni che possono stimolare un sentire storico verso la conoscenza di se stessi, della propria identità (chi sono io?) e delle persone con cui quotidianamente è in relazione. (p.104)

Es necesario señalar que no todos los fenómenos históricos son posibles de abarcar desde la palabra viva y la memoria, así como tampoco es posible abarcar periodos distantes en el tiempo. La historia oral está condicionada a acontecimientos de la historia reciente, porque requiere de actores históricos vivos que puedan entregar su testimonio sobre el pasado vivido.

c) Interpretación histórica

La historia oral requiere de técnicas específicas que permitan elaborar esta fuente de información histórica. Pero ¿qué sentido tiene para el aprendizaje histórico que el alumnado construya una fuente oral? Desde la perspectiva crítica, Santisteban (2010) sostiene que toda fuente histórica debe ser tratada a través de procedimientos de decodificación e interpretación. Este aspecto también es compartido por Schwarzstein (2001) al señalar que:

(...) es necesario no caer en la ilusión de suponer que los testimonios permiten acceder a una reproducción exacta de los hechos del pasado. Insistimos en que si el testimonio oral tiene un interés en la enseñanza es porque constituye una fuente, y como toda fuente debe ser interpretada. (pp.32-33)

Mattozzi (2011) considera que las experiencias personales por sí misma no permiten que los y las estudiantes adquieran conocimientos históricos, por lo que es necesario que desarrollen la “abilità per storicizzare i propri vissuti e trasformare la memoria in storia” (pp.119-120). Si la finalidad de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento y la conciencia histórica, es necesario que puedan leer este tipo de evidencias y analizarlas de manera crítica.

Si añadimos los aportes de Borrás (1989), Schwarzstein (2001), Santisteban y Pagès (2006), Mattozzi (2009), Palou y Boixader (2010), Benadiba (2011) y González Amorena y Pagès (2009; 2014) el proceso de análisis, interpretación y confrontación es indispensable, entendiendo que las fuentes orales transmiten representaciones personales de carácter subjetivo, por lo que se debe evitar:

(...) la utilización acrítica de los testimonios (...) y de trabajar con datos descontextualizados -como si las fuentes orales pudieran explicar y explicarse por sí mismas-. El reto para la enseñanza de la historia con fuentes orales es, precisamente, tener en cuenta sus potencialidades tanto como sus problemas y limitaciones, así como recurrir a otras fuentes y ponderar la necesaria intervención didáctica de los profesores. (González Amorena y Pagès, 2014, p.301)

Siguiendo a Santisteban (2010), toda fuente histórica tiene una estructura informativa que va de “informaciones explícitas que los estudiantes pueden deducir con facilidad e informaciones implícitas –o silencios–, que requieren del análisis detenido del contexto” (p.51). Si relacionamos la propuesta de González-Monfort et al. (2011) y Santisteban (2015) con la propuesta de Arjona y Checa (1998), la interpretación de las fuentes orales debería realizarse a partir de un análisis de tipo vertical y otro de tipo horizontal, y dicha interpretación debe ser integrada en la construcción de las narraciones históricas.

El análisis vertical de la fuente oral requiere que el alumnado sitúe espacial y temporalmente el relato y que realice una lectura explícita e implícita. La lectura explícita es describir la información que entrega el o la entrevistada señalando los tópicos más recurrentes, como también los personajes históricos y los escenarios donde se desarrollan los acontecimientos. La lectura implícita es abordar las intencionalidades, silencios y olvidos de la memoria y reconocer el lenguaje no verbal que se observa en la entrevista, aspecto que puede contribuir al desarrollo de la literacidad crítica que plantean Santisteban (2015), Tosar y Santisteban (2016) y Castellví (2019).

El análisis horizontal implica someter a la fuente oral a un proceso de contraste y confrontación con diversos testimonios y con otras fuentes de información, para comprobar la consistencia y validez histórica de la fuente. Santisteban y Pagès (2006) señalan que en el proceso interpretativo se deben “contraponer testimonios con visiones particulares de los acontecimientos” (p.175), como una forma de contrastar diversas perspectivas de un mismo hecho histórico.

Aisenberg et al. (2001), Schwarzstein (2001), Arjona y Checa (1998), González Amorena y Pagès (2009; 2014) y González Martín (2015) ponen énfasis en el proceso de contraste de la fuente oral con fuentes de otra naturaleza, para sustentar o contrarrestar lo mencionado en el relato recogido por el alumnado. Entrecruzar las fuentes orales con otro tipo de evidencias “resulta imprescindible para contextualizar las experiencias particulares, esto es, para poder relacionar la vida particular con un entrevistado en el contexto histórico en el que está inmersa” (Aisenberg et al., 2001, p.18). Por ejemplo, las fotografías pueden ser utilizadas para reflejar visualmente algunos eventos recordados y los documentos oficiales pueden otorgar información de carácter cuantitativo sobre algún suceso relatado oralmente. También, los artículos periodísticos podrían permitir analizar las diferentes

reacciones de la sociedad sobre un fenómeno y entender los comportamientos cotidianos a partir del contexto histórico (Arjona y Checa, 1998).

Por último, para que los y las estudiantes se apropien del conocimiento histórico, tienen que elaborar representaciones que reflejen la interpretación de los testimonios. Como plantean Palou y Boixader (2010) “la comprensión requiere, en primer lugar, reformular con las propias palabras lo que otros han dicho o hecho. Pero esto no es suficiente; conviene interpretar de nuevo lo que ya se sabe y conviene también relacionarlo con los demás aprendizajes” (p.105). Por ello, es necesario que el alumnado construya sus propios significados mediante una narración histórica, que incorpore explicaciones históricas causales e intencionales, razonamientos, juicios argumentados y el análisis crítico de las experiencias humanas.

d) Aprendizaje interactivo y procedimental

González Martín (2015) menciona dos aproximaciones metodológicas para utilizar la historia oral como herramienta pedagógica. La primera, se remite a una historia oral pasiva, en la cual se utilizan fuentes orales ya existentes en formatos como audio, vídeo o testimonios transcritos. La segunda estrategia implica una historia oral activa, la cual requiere que el alumnado se acerque al rol de investigador y utilice la técnica de la entrevista para construir una fuente histórica. Para este autor la metodología activa es “la que produce resultados educativos más significativos, tanto desde el punto de vista cognitivo como desde el afectivo, si bien su puesta en práctica conlleva también dificultades mayores” (González Martín, 2015, p.14).

Si se consideran los estilos de enseñanza mencionados por Evans (1989), aquellos profesores que siguen modelos tradicionales de enseñanza utilizarían fuentes orales ya elaboradas como apoyo, ilustración o complemento de su propio discurso. Pero, de acuerdo con González-Monfort et al. (2011), el uso de fuentes “no debe limitarse a elementos informativos, como si fueran construcciones epistemológicas de la historia, ya que entonces dejaríamos de lado su carácter activo en la construcción del conocimiento histórico” (p.225). Por el contrario, los y las profesoras que conciben la enseñanza desde una perspectiva constructivista y crítica aprovecharían esta estrategia para favorecer un mayor protagonismo del alumnado como constructores de su propio conocimiento.

La historia oral como estrategia educativa comporta un modo de trabajo que se aleja de los métodos tradicionales de enseñanza, basados en la exposición dirigida por parte del profesor y de la memorización por parte del estudiante. Requiere de una actitud activa, del trabajo colaborativo y de un mayor compromiso y autonomía del alumnado. Habitualmente las clases de historia se sustentan en ejercicios reflexivos y analíticos mentales, pero con estas actividades el alumnado puede construir una fuente histórica. Así lo menciona Sitton et al. (1989) al afirmar que:

(...) el argumento más importante sobre el valor de la Historia Oral en una clase escolar es que tales proyectos son, efectivamente, reales: hacen algo. Producen resultados tangibles de valor personal y social y esto, quizás más que cualquier otra cosa, explica su particular potencial para fomentar el entusiasmo y la motivación de los estudiantes. (p.29)

También favorece el trabajo colaborativo y participativo. Al respecto Benadiba (2016) destaca la interacción entre el o la profesora, el alumnado y el entorno. Para Thompson (1988):

(...) en lugar de una atmósfera de competitividad común en la educación, requiere un espíritu de cooperación intelectual. La investigación conjunta ha de llevar también a profesores y alumnos a una relación más próxima, menos jerárquica, dando lugar a contactos informales entre ellos. La dependencia se hará mutua. El profesor puede aportar la experiencia e interpretación de las fuentes existentes, pero habrá de confiar en el apoyo de los estudiantes como organizadores y trabajadores de campo. (p.18)

El alumnado puede desarrollar aprendizajes procedimentales con proyectos de investigación, cuando elabora guiones, al realizar trabajo de campo con las entrevistas y al crear la fuente oral. Para optimizar sus múltiples ventajas Schwarzstein (2001), Benadiba (2016) y Sáenz del Castillo (2015) consideran fundamental que el profesorado enseñe el proceso metodológico y la técnica historiográfica. De esta manera, se generan experiencias educativas donde el alumnado puede familiarizarse con la labor del historiador y desarrollar habilidades reflexivas y críticas (Borrás, 1989; Schwarzstein, 2001; Santisteban y Pagès, 2006; Benadiba, 2011; 2016; Fuertes, 2015). Pero, sobre todo y como afirma Sitton et al. (1989), favorece el protagonismo de los y las estudiantes en la construcción de su conocimiento, ya que:

(...) hacen que los estudiantes tengan un enfoque activo, y no pasivo de la historia. Se convierten así en sus propios historiadores por varias razones: participar en una investigación viva y explorar lo desconocido; en segundo lugar, los proyectos de historia oral se realizan en parte fuera del aula. El universo en que ésta opera es el mundo social directo de la comunidad en que vive el estudiante, el mundo que le es familiar. (p.9)

Los alumnos y alumnas pueden experimentar y comprender que la historia es una ciencia social en permanente construcción. O como lo plantea Goicochea (2006) “creemos que la Historia Oral, con su encuadre teórico metodológico específico, es posibilitador de este procedimiento que supone una real y transformadora forma de aprender en el aula, haciendo Historia” (pp.100-101).

Sin embargo, coincidimos con Alderoqui y Aisenberg (1993), Aisenberg et al. (2001) y González Amorena y Pagès (2009; 2014), al señalar que no se debe pretender convertir a los y las estudiantes en pequeños investigadores. Las prácticas con historia oral deberían ser una vía para diseñar “situaciones didácticas al servicio del aprendizaje de los alumnos. Por ello, la Historia Oral en la escuela asume características propias y diferentes de las de la Historia Oral en la ciencia” (Aisenberg et al., 2001, p.24). Si bien, se debería seguir una cierta rigurosidad metodológica y procedimental para optimizar las entrevistas y obtener información de calidad, la finalidad educativa es que puedan desarrollar pensamiento y conciencia histórica.

e) Emociones y empatía histórica

Recopilar testimonios orales del entorno cercano enfrenta al alumnado con un patrimonio vivo y con un tesoro educativo de incalculable valor. Para Thompson (1988), Schwarzstein (2001), Benadiba (2011), Ibáñez et al. (2015), Sáenz del Castillo (2015) y González Martín (2015) toda percepción humana tiene cargas emocionales que influyen en el momento de construir significados y en este sentido las fuentes orales:

(...) no solo aportan un significado cognitivo a los alumnos sino también un significado afectivo, que se debe valorar de manera especial. No solo los componentes lógicos y racionales proporcionan un estímulo a las destrezas del pensamiento, sino que las respuestas afectivas de los alumnos tienen una gran incidencia en la significatividad de sus aprendizajes. (Benadiba, 2011, p.31)

El carácter emocional de la historia oral también es valorado por Alonso y Calles (2008) y Sáenz del Castillo (2015), quienes consideran que es una contribución muy valiosa para el aprendizaje histórico. De hecho, Sitton et al. (1989) afirman que la comprensión histórica contiene una parte cognoscitiva, racional e intelectual, pero también una dimensión afectiva, “y es en este campo que la Historia Oral puede hacer su contribución más importante” (p.21). Además, el componente emocional favorece una mayor motivación para el aprendizaje histórico, lo cual es destacado por la mayor parte de los referentes consultados. Por ejemplo, González Martín (2015) subraya “su gran potencial educativo, tanto de cara a la motivación del alumnado como en lo relativo al fomento del aprendizaje significativo de contenidos curriculares y a la adquisición de destrezas cognitivas y afectivas” (p.1).

Las fuentes orales son por naturaleza relatos históricos construidos desde las emociones, porque la memoria reconstruye sucesos significativos de ser recordados, que según Ankersmit (2004), son el resultado de anhelos nostálgicos. La nostalgia la define como un “recuerdo investido de sentimiento” (p.394) y contribuye a la elección de determinados “hechos muy significativos en el relato de nuestras vidas” (p.407). La carga emocional de la palabra del sujeto también es señalada por Borghi (2009) cuando plantea que:

La storia orale si nutre della parola parlata ed è tanto antica come la storia stessa. Le fonte orale è la prima e la più antica forma di “fare” storia. È una storia rivestita di carne e di colore, di esperienze e di emozione, di una mobilità costituita dai suoi molteplici messeggi a partire della ricchezza naturale della voce umana. Il ritmo melódico della voce fa dell’esperienza narrata la sua unicità e irrepetibilità nella quale si definisce lo stato d’ animo del testimone. (p.187)

Sin embargo, siguiendo a Latapí y Pagès (2018), se debe ser cuidadoso con recargar los análisis históricos a las emociones porque puede dificultar la reflexión crítica. Tampoco se deben utilizar las emociones humanas para perpetuar fanatismos o para destacar a algunos protagonistas. El aprendizaje puede usar las emociones para hacer sentir la historia, pero no hay que descuidar el razonamiento crítico que permite desarrollar aprendizajes complejos. Este aspecto controvertido es señalado por Pagès (2008) quien considera que:

(...) no siempre es posible alcanzar este equilibrio entre “una legítima emoción” y “un planteamiento científico y objetivo” de los acontecimientos que se enseñan y se aprenden y ello no solo ocurre en la enseñanza de hechos traumáticos sino también de otros hechos más vinculados a la vida cotidiana (por ejemplo, las migraciones). (p.10)

A pesar del aporte emocional y motivacional que aporta la historia oral al aprendizaje, es necesario considerar las reflexiones de Pagès y Santisteban (2018) sobre la importancia de que los y las estudiantes puedan diferenciar los argumentos racionales de “la expresión de un sentimiento provocado por la situación estudiada, vivida o recordada o por el colectivo del que se forma parte, para denunciar los estereotipos y las falsas verdades” (p.13). Sin embargo, López-Facal (2011) sugiere no temer al componente emocional en el aprendizaje escolar, pero que se debe enseñar al estudiante a que aprenda a dudar con juicio crítico y utilizando datos y hechos contrastables.

Las emociones también pueden favorecer la empatía histórica. Este aspecto ha sido mencionado por Fuertes (2005), Sáenz del Castillo (2015) y Benadiba (2016) quienes sostienen que las fuentes orales otorgan mayores posibilidades que otro tipo de fuentes para desarrollar actitudes empáticas en el alumnado. No obstante, sus reflexiones apuntan a una concepción de la empatía asociada a los sentimientos afectivos y de respeto con los y las entrevistadas, sin hacer referencia a una habilidad de pensamiento histórico. Por ejemplo, Fuertes (2005) considera que una de las ventajas de trabajar con fuentes orales en el aula es que “fomentan el respeto hacia los diferentes puntos de vista, pues es mucho más fácil empatizar con una persona de carne y hueso, que nos habla mirándonos a los ojos y con espontaneidad, que con un texto o un Power Point” (p.4-5). Por su parte, Sáenz del Castillo (2015) considera valioso establecer “vínculos emotivos entre los protagonistas de la historia y el alumno que la recoge, ya que pueden florecer relaciones empáticas entre ambas partes o los discentes pueden llegar a verse reflejados en ciertos aspectos de los relatos” (p.319).

f) Temporalidad histórica

Diversos autores como Borrás (1989), Aisenberg et al. (2001), Álvarez y Palomo (2002), Schwarzstein (2001), Borghi (2009), Benadiba (2011; 2016) y González Martín (2015) afirman que la historia oral permite articular esquemas cognitivos respecto de conceptos asociados a la temporalidad histórica.

Para Santisteban (2010) la revalorización de la historia reciente o presente han otorgado grandes potencialidades educativas para el aprendizaje de la temporalidad, sobre todo cuando adquiere la forma de historia personal o familiar. Este acercamiento histórico “favorece el aprendizaje de conceptos históricos, como periodización (de la propia historia), simultaneidad (de hechos personales y sociales) o el análisis del cambio y la continuidad en las propias experiencias del pasado” (p.41).

Las fuentes orales reflejan las distintas formas en que los seres humanos ordenan mentalmente el tiempo histórico. Para González Martín (2015) cuando un estudiante analiza este tipo de narraciones, se puede enfrentar a un discurso articulado temporalmente con un antes, durante y después. No obstante, y como sostiene Aisenberg et al. (2001) “lo narrado no necesariamente se presenta organizado en un orden cronológico lineal” (p.43), es decir, no siempre el testimonio oral se expresa de manera secuencial.

Álvarez y Palomo (2002) consideran habitual que en los recuerdos se entremezclen acontecimientos de momentos temporales diferentes y se crucen tiempos personales con cronológicos. En función de lo anterior y añadiendo lo planteado por Schwarzstein (2001) y Benadiba (2011; 2016), el análisis de fuentes orales ofrece posibilidades interesantes para que los estudiantes aborden la complejidad del tiempo histórico, superando la idea de un tiempo lineal y uniforme:

El testimonio oral ayuda a la aproximación de la multiplicidad de tiempos históricos, de la diacronía y sincronía de los procesos personales y sociales que constituyen la historia. La historia familiar aun en niños pequeños, ayuda a la ordenación cronológica y facilita la adquisición de nociones de sucesión, duración y cambio. (Schwarzstein, 2001, p.40)

En estas construcciones humanas se generan interrelaciones entre los recuerdos personales y compartidos “entre experiencias pasadas, situaciones presentes y representaciones culturales del pasado y el presente” (Schwarzstein, 2001, p.79). Benadiba (2011) también aborda esta complejidad cuando menciona que:

Los alumnos adquieren, asimismo, una noción más compleja del tiempo y del espacio por medio del reconocimiento de que lo individual y lo social se entrecruzan en la sucesión, la duración y el cambio temporal, y en el espacio local y nacional. Por otra parte, pueden ampliar su conciencia histórica gracias a la percepción de que el pasado es un componente del presente inscripto en la memoria de los entrevistados y en sus propias experiencias de vida. (Benadiba, 2011, p.31)

Para concluir, la historia oral favorece el desarrollo de aprendizajes de tipo procedimental, conceptual y actitudinal, donde el o la estudiante se enfrenta a la historia vivida y a un aprendizaje que se construye en la experiencia. O como lo señala Benadiba (2011) es la “historiavivamisma así, toda junta” (p.31). Permite resignificar la historia desde lo humano, abordando la complejidad histórica desde diferentes perspectivas. Otorga la posibilidad de que el alumnado se reconozca a sí mismo como agente protagonista de la historia. Además, al favorecer la conexión de la historia con la realidad cercana, genera una mayor motivación, vinculación y sentimiento de pertenencia.

Como estrategia educativa permite desarrollar contenidos procedimentales como la indagación, la observación, la interacción social y el análisis crítico de la información. Como proceso cognitivo requiere de la interpretación y, además, permite construir los conceptos asociados al tiempo histórico. No obstante, es necesario evitar análisis aislados, descontextualizados y personalistas, porque el interés de las historias de vida es que deben aportar a una comprensión más global. Tampoco se debe pretender exigir el oficio del historiador al estudiante. La historia oral es una estrategia eficaz en la medida que su finalidad es estar al servicio del desarrollo de pensamiento y la conciencia histórica.

PARTE III

MARCO METODOLÓGICO DE LA

INVESTIGACIÓN

Capítulo 5

Diseño de la investigación

En el siguiente capítulo se explica el diseño metodológico y el enfoque seguido en esta investigación. Además, se mencionan las estrategias utilizadas para recoger y analizar los datos. También se describe y contextualiza la muestra utilizada y se abordan los criterios de validación y la dimensión deontológica.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

1. Una investigación cualitativa y crítica basada en el estudio de casos
2. Fases de la recogida de datos y organización temporal de la investigación
3. Muestra de la investigación y contexto educativo del estudio de casos
4. Fuentes de información: instrumentos, estrategias y tratamiento de los datos
5. Validación de la investigación: credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y triangulación
6. Dimensión deontológica

5.1. Una investigación cualitativa y crítica basada en el estudio de casos

El diseño de la investigación está pensado desde el paradigma cualitativo y crítico, para realizar una investigación basada en estudio de casos. Es importante mencionar que el diseño metodológico no ha sido rígido a lo largo del proceso. Como la mayor parte de las investigaciones cualitativas ha seguido un carácter emergente y dinámico. La reflexión constante y el diálogo permanente entre la teoría y los datos de información, ha permitido adecuar el proceso de manera flexible y progresiva a las finalidades de la investigación.

5.1.1. Investigación educativa desde el paradigma crítico

Esta investigación es una investigación educativa que se centra en comprender un aspecto particular de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Siguiendo a Cohen y Manion (1990), Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) y Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), se pueden mencionar dos aspectos fundamentales de esta investigación educativa.

Por un lado, aborda un aspecto complejo desde el punto de vista epistemológico: la noción de EH y su relación con la construcción del pensamiento histórico escolar. Para ello, se analizaron las creencias y los significados que el profesorado relaciona con el concepto de EH. La comprensión de la EH conlleva indagar en los diferentes aspectos que le dan sentido en la enseñanza, a partir de una propuesta conceptual que ha servido también para plantear el desarrollo de la investigación.

La complejidad del concepto de EH y la inexistencia de investigaciones previas ha exigido utilizar diferentes perspectivas de análisis y se han considerado las aportaciones de diversas disciplinas como la filosofía de la historia, la fenomenología y la didáctica. Además, se ha seguido un proceso sistemático que ha permitido obtener información de manera inductiva basándonos en evidencias de carácter científico.

Considerando la clasificación realizada por Latorre et al. (2005) en función de las características particulares de este tipo de investigaciones se puede mencionar que:

- a) Según su finalidad, es una investigación de tipo aplicada. Pretende la comprensión para transformar y mejorar la calidad educativa. Mediante el modelo conceptual se pretende aportar en el saber epistemológico de la didáctica de las ciencias sociales y entender la relación de la EH con la formación del pensamiento histórico.
- b) Según el alcance temporal, es una investigación de tipo transversal. Estudia el fenómeno en un periodo de tiempo acotado y específico.
- c) Según la profundidad, es una investigación de tipo explicativa. Pretende explicar las dinámicas de los aspectos que intervienen en las prácticas educativas en relación al concepto de EH, específicamente a cómo lo entiende el profesorado y cómo se evidencia en sus prácticas a través de actividades con historia oral.

- d) Según las características de la muestra, es una investigación de tipo cualitativa. Pretende interpretar significados y acciones humanas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, y para ello se utiliza el análisis de los datos desde un enfoque interpretativo.
- e) Según el marco donde se desarrolla la investigación, es de campo o en terreno. Mediante el análisis del estudio de casos, se recopilan datos que se obtiene desde su contexto natural.
- f) Según el fenómeno educativo que indaga, es una investigación ideográfica. A pesar de que se analizan y comparan el comportamiento en tres situaciones de aula, no se pretende realizar generalidades sino entenderlo desde lo particular.
- g) Según la orientación, es una investigación orientada al descubrimiento. Siguiendo una perspectiva inductiva, pretende generar un primer acercamiento epistemológico sobre la EH en el ámbito educativo a través de métodos interpretativos.

Esta investigación educativa pertenece al campo de la didáctica de las ciencias sociales. Siguiendo a Pagès y Santisteban (2011c) la finalidad de este tipo de investigaciones es obtener información de diversos aspectos asociados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos de ciencias sociales. Este estudio se sitúa en las representaciones y la práctica de enseñanza del profesorado en relación al concepto de EH mediante el uso de la historia oral.

El origen de esta investigación proviene de la práctica educativa donde se identificó una problemática particular: la falta de apropiación del conocimiento histórico y la necesidad de que el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa para la vida del alumnado. Esta perspectiva crítica ha condicionado los enfoques de análisis y la finalidad del estudio. Siguiendo lo planteado por Carr y Kemmis (1988) y Pagès y Santisteban (2011c) este tipo de investigaciones requiere de la interpretación crítica de las problemáticas y buscar soluciones para mejorar sustancialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se pretende no solo hacer una descripción de la información obtenida con los instrumentos de investigación, sino interpretar los resultados de la misma, dando significado a las prácticas sociales que se analizan (Pagès y Santisteban, 2011c). En último término, el estudio pretende crear conocimiento para ser transferido a la práctica y contribuir a una “pedagogía en transformación social y personal” (Álvarez-Gayou, 2003, p.45). Se espera que las aportaciones generadas en esta investigación sean una fuente de reflexión y de utilidad para el profesorado, a fin de formar al alumnado “para su desarrollo como persona y como miembros de una sociedad plural y democrática” (Pagès y Santisteban, 2011c, p.111).

5.1.2. Metodología cualitativa con métodos mixtos

La metodología cualitativa que sigue esta investigación ha permitido una aproximación a la experiencia subjetiva de los individuos en la creación del mundo social (Cohen y Manion, 1990; Stake, 1999; Álvarez-Gayou, 2003; Simons, 2011). Busca reconocer qué se entiende por EH a partir de los significados, percepciones y decisiones del profesorado. Siguiendo a Rodríguez, Gil y García (1999) y Sabariego (2004a) la perspectiva cualitativa requiere de procedimientos de investigación que proporcionan datos descriptivos, reflexivos y contextualizados. Para ello, se estudia el fenómeno en su entorno y mientras se producen, lo cual permite comprender la realidad tal y como se experimenta en su contexto natural.

Además, como plantea Stake (1999), Álvarez-Gayou (2003), Dorio, Sabariego, y Massot (2004), Sabariego y Bisquerra (2004), Latorre et al. (2005), Simons (2011) y Flick (2015), se pretende una comprensión holística de la realidad, entendiendo el fenómeno en su conjunto y considerando diversas perspectivas de análisis. Las aportaciones de Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995), Rodríguez et al. (1999), Sabariego (2004a) y Latorre et al. (2005) conducen a aclarar la dimensión ontológica, epistemológica y metodológica de esta investigación. Cada una de estas perspectivas permiten ir definiendo la manera en cómo nos acercamos a la comprensión de la realidad estudiada.

La dimensión ontológica se relaciona con la forma y la naturaleza del objeto de estudio. Esta investigación profundiza un concepto eminentemente subjetivo a partir de las interpretaciones individuales. A su vez, aborda la forma en que el profesorado lleva el discurso a la práctica al realizar actividades de historia oral. Por lo tanto, también se

considera el comportamiento generado en la interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El plano epistemológico establece la relación entre el investigador y la realidad observada. Si bien se analiza el fenómeno en su contexto natural, los datos se obtienen por la interrelación entre los y las profesoras y la investigadora. Además, sigue una vía inductiva porque se parte de una realidad concreta y a través de los datos obtenidos se teoriza sobre la EH.

La mirada metodológica permite establecer el modo en que se obtienen y se interpretan los datos. Esta investigación es eminentemente cualitativa, ya que mediante la observación sistemática y la comprensión holística de los significados se realizan las interpretaciones y se analiza el fenómeno en profundidad. En cuanto a los métodos de investigación han sido de carácter mixto, entendiendo que, para las investigaciones cualitativas, los métodos cuantitativos y cualitativos no son mutuamente excluyentes. Para el tratamiento de los datos cualitativos se procedió a “extraer significados relevantes respecto al problema de investigación” (Sabariego, 2004b, p.153). A partir de ello, se categorizaron los patrones recurrentes y, finalmente, se interpretaron los resultados y se elaboraron las conclusiones.

También se utiliza la cuantificación de algunos datos de investigación. Sagastizabal y Perlo (2012) señalan que los estudios interpretativos pueden “establecer frecuencias y porcentajes que den cuenta de la realidad observada. Pero la intención de estudio de dicha realidad observada está dada por la interpretación cualitativa que se pueda realizar” (p.77). Para Rodríguez et al. (1999) es posible transformar los datos textuales en datos numéricos, con el objetivo de contrastar o complementar la información obtenida. Por lo tanto, se han cuantificado algunos de los aspectos observados, aunque sigue predominando un análisis fundamentalmente cualitativo, entendiendo que la interpretación permite comprender en profundidad el problema de investigación.

5.1.3. Estudio de casos

Para realizar un análisis en profundidad del pensamiento y práctica del profesorado se ha realizado un estudio de casos con profesores y profesoras de ciencias sociales de Cataluña en relación al uso de la historia oral en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Primero con cuestionarios y entrevistas y finalmente, con el estudio de tres casos de profesores de secundaria que se observaron en el aula.

Una de las ventajas del estudio de casos señaladas por Yin (1989), Cohen y Manion (1990), Arnal et al. (1994) y Simons (2011), es que es un enfoque apropiado para analizar problemáticas de las prácticas educativas donde el investigador tiene poco control de los sucesos. Otra ventaja que mencionan Stake (1999), Latorre et al. (2005) y Simons (2011) es que permite profundizar de manera exhaustiva en una realidad compleja, utilizando distintas técnicas de recogida y análisis de datos.

Siguiendo a Simons (2011) el carácter ideográfico del estudio de casos es que no pretende realizar generalizaciones, sino lograr la comprensión exhaustiva de lo que se observa. Además, siguiendo a Sabariego, Massot y Dorio (2004) el análisis de estos casos ayuda a “descubrir nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo que ya se sabe” (p.313).

Autores como Cohen y Manion (1990), Rodríguez et al. (1999), Stake (1999), Sabariego et al. (2004) y Simons (2011) distinguen diferentes tipos de estudios de casos: intrínsecos, instrumentales y colectivos. Esta investigación puede considerarse como un estudio colectivo de casos, ya que se ha contrastado la información obtenida en un conjunto de profesores con diferentes instrumentos de investigación y con la observación de las clases de tres profesores que utilizaron la historia oral como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Se ha profundizado de manera intrínseca en cada uno de estos tres casos en su contexto, pero también se ha realizado un análisis de tipo comparado de las realidades estudiadas.

Otra distinción del estudio de casos es la realizada por Yin (1990) y Sabariego et al. (2004) basados en la profundidad y el objetivo de investigación, distinguiendo el estudio de casos exploratorios, descriptivos y explicativos. Esta investigación es un estudio de casos de tipo explicativo, ya que la finalidad es comprender la complejidad de los casos, interpretando cómo piensa, siente o actúa el profesorado y las dinámicas que se generan en la realidad estudiada.

En síntesis, esta investigación es un estudio colectivo de casos de carácter explicativo que busca interpretar en profundidad la realidad. La selección de los casos ha respondido a su potencial informativo, ya que se seleccionaron aquellos casos que podían ayudar mejor al estudio en su totalidad (Rodríguez et al., 1999). Estos casos fueron de interés por sus características singulares, lo cual ha permitido comprender, desde la perspectiva del

profesorado, las creencias y toma de decisiones educativas al diseñar y realizar actividades de historia oral en el aula.

5.2. Fases de la recogida de datos y organización temporal de la investigación

El proceso de investigación se ha desarrollado en seis fases diseñadas a partir de las propuestas de Rodríguez et al. (1999) y Latorre et al. (2005). A continuación, se presenta una tabla que sintetiza las fases, su temporalización y los pasos realizados en cada una de ellas.

Tabla 1. *Fases de la investigación, temporalidad y descripción*

Fase	Tiempo	Descripción
Exploratoria y de reflexión	Octubre 2016 a Junio 2017	<ul style="list-style-type: none"> - Definición del problema de investigación: Se consideró la formación, conocimientos, intereses, inquietudes y experiencia como investigadora - Estado de la cuestión: Revisión bibliográfica que permitió generar una primera aproximación teórica sobre EH y su relación con la historia oral en el aprendizaje
De planificación	Junio 2017 a Junio de 2018	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de la investigación: Se replantearon los objetivos, los supuestos iniciales y se continuó con la construcción del marco teórico. Se escogió el tipo de investigación educativa, las técnicas y métodos a utilizar y se delimitó el ámbito de análisis: el pensamiento del profesorado sobre la EH y el análisis de sus prácticas de aula a partir de actividades de historia oral - Construcción de los instrumentos de análisis más apropiados para la recogida de datos
Trabajo de campo o recogida de datos	Marzo 2018 a Junio 2019	<ul style="list-style-type: none"> - Recogida de los datos de investigación: Se aplicaron los cuestionarios y se realizaron las entrevistas en profundidad - Estudio de casos: Se indagó en los tres casos a través de las observaciones de aula y el análisis de documentos
Análisis y desarrollo de categorías	Junio 2018 a Diciembre 2019	<ul style="list-style-type: none"> - Descripción y análisis de los datos: Se trataron los datos a través de la reducción, categorización y transformación de los datos que permitieran interpretar la realidad estudiada. Este proceso se desarrolló de manera transversal y continua a lo largo de la investigación
Interpretación de la información	Noviembre 2019 a enero 2020	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretación crítica de los datos: Se procedió a reconocer causas, establecer relaciones, comparaciones y explicaciones de la realidad estudiada - Triangulación de la información: Se establecieron relaciones entre las categorías conceptuales surgidas de los datos y entre los casos abordados
Elaboración de los resultados, conclusiones y toma de decisiones	Diciembre de 2019 a marzo 2020	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción de conclusiones: Se establecieron las conclusiones, conclusiones y proyecciones de la investigación - Adecuación y modificación final del modelo de EH - Elaboración de sugerencias para desarrollar la EH a través de actividades con historia oral

5.3. Muestra de la investigación y contexto educativo del estudio de casos

En este apartado se analizan las características del profesorado participante de la investigación, así como de sus centros educativos. Se puede considerar que, dentro de este contexto, también se encuentra el currículum oficial como referencia legal de las decisiones que toma el profesorado y que influye en las características pedagógicas de los centros. Pero, el análisis del currículum de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de Cataluña es el primer capítulo del análisis de los resultados, al ser una interpretación crítica del documento y un análisis documental relativo a la presencia de aspectos que se relacionan con la EH y la historia oral.

5.3.1. Selección de la muestra y características del profesorado

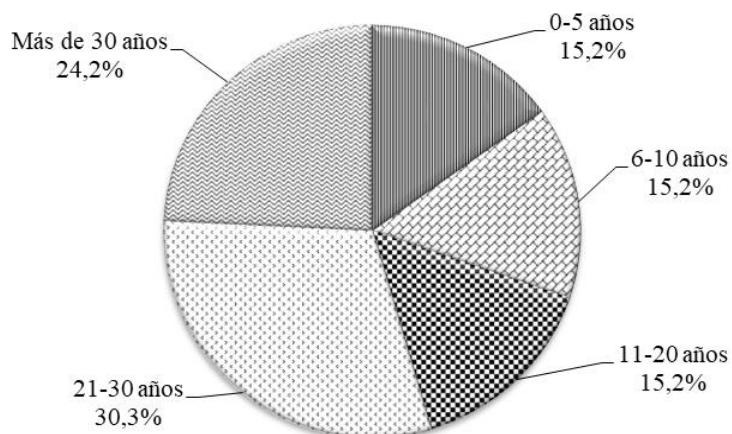
La población del estudio corresponde a un grupo de profesores y profesoras de ciencias sociales de Cataluña. La selección gradual de la muestra fue un aspecto crucial que permitió escoger los casos a abordar en profundidad. El estudio se inició con una muestra de 33 profesores y profesoras a quienes se les aplicó un cuestionario inicial. Posteriormente, se seleccionaron a 12 de ellos que hubieran realizado experiencias educativas con historia oral para realizar entrevistas en profundidad. Finalmente, se escogieron a tres profesores y profesoras de secundaria que iban a realizar actividades con historia oral para realizar las observaciones de sus clases.

Figura 4. Selección de los y las participantes de la investigación



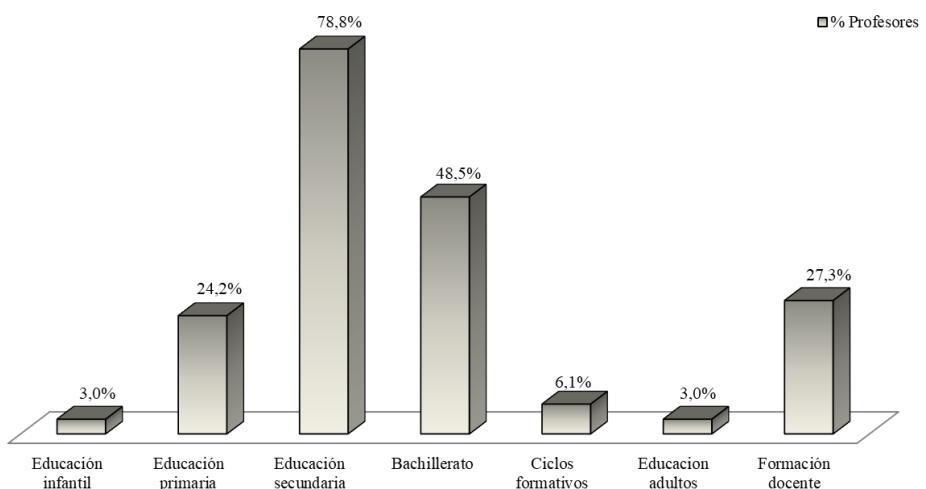
Para autores como Stake (1999), Álvarez-Gayou (2003) y Simons (2011), cuando la selección de la muestra es de carácter aleatorio se aspira a la representatividad de la población estudiada. En esta investigación la aleatoriedad fue utilizada en la aplicación del primer instrumento exploratorio (el cuestionario), para luego poder identificar una muestra de interés más precisa y seleccionar a profesores y profesoras que se analizarían en profundidad. En total fueron 33 profesores y profesoras que contestaron el cuestionario, de los cuales el 54,5 % son mujeres y un 45,4% hombres. Los años de ejercicio docente se pueden observar en el siguiente gráfico (1):

Gráfico 1. Años de ejercicio docente del profesorado encuestado



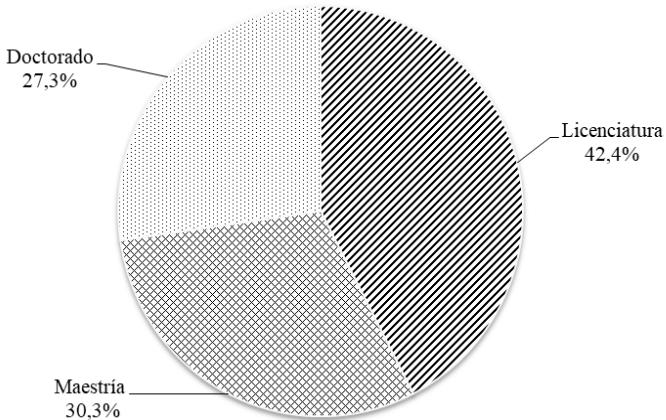
Los niveles de enseñanza de estos profesores y profesoras son principalmente educación secundaria, bachillerato y educación primaria, como se observa en el siguiente gráfico (2):

Gráfico 2. Niveles de enseñanza del profesorado encuestado



Además, y como se observa en el gráfico 3, el 42,4 % del profesorado encuestado posee el grado de licenciatura, el 30,3% cuenta con una maestría y un 27,3% ha realizado un doctorado principalmente en el campo de la didáctica de las ciencias sociales (seis profesores), filosofía y letras (dos profesores) y uno sin catalogar.

Gráfico 3. Grados académicos del profesorado encuestado



De estos profesores y profesoras, se seleccionó una muestra de carácter intencional para realizar las entrevistas en profundidad. Se requerían de participantes con conocimientos, experiencia y práctica en actividades de historia oral para que aportaran datos relevantes y que, además, accedieran voluntariamente a participar en la investigación (Sabariego, 2004b; Flick, 2015). De estos 12 participantes, el 66,7% son mujeres y el 33,3% son hombres. Además, se han divididos y analizados en dos grupos, ya que se consideró que sus perfiles académicos y trayectoria podían influenciar en las reflexiones y respuestas obtenidas:

- 1- Profesores expertos. Compuesto por seis docentes que se caracterizan por tener varios años de ejercicio docente y una trayectoria destacada en proyectos de innovación de historia oral. Casi la totalidad de ellos tienen una formación especializada en el área de la didáctica de las ciencias sociales, exceptuando una profesora, pero que cuenta con una larga trayectoria de trabajos con historia oral.

- 2- Profesores informantes. Compuesto por seis docentes de secundaria que durante el tránscurso de la investigación estaban realizando proyectos de innovación o actividades con historia oral. Casi la totalidad de ellos tienen grado de licenciatura, exceptuando una profesora que cuenta con grado de master, pero que tiene menos de cinco años de ejercicio docente.

En la siguiente tabla (2), se resumen las características de los profesores y profesoras entrevistados:

Tabla 2. *Características del profesorado entrevistado*

Grupo	Profesor/a	Grado académico	Experiencia laboral
Expertos/as	Paz	Máster	Más de 30 años
	Laia	Máster	21- 30 años
	Natalia	Doctorado	Más de 30 años
	Ricard	Doctorado	21- 30 años
	Ana	Licenciatura	Más de 30 años
	Pedro	Máster	21 a 30 años
Informantes	Paula	Licenciatura	21 a 30 años
	Claudia	Máster	0 a 5 años
	Juan	Licenciatura	Más de 30 años
	Marta	Licenciatura	21 a 30 años
	Pablo	Licenciatura	11 a 20 años
	Daniela	Licenciatura	21 a 30 años

Posteriormente, del grupo de informantes se escogieron a tres de ellos para el estudio de casos en profundidad. La elección de esta muestra fue por conveniencia (Flick, 2015), ya que debían cumplir como requisito tener programada alguna actividad con historia oral y, además, que accedieran voluntariamente a participar en esta investigación. En estos tres casos se realizaron las observaciones de aula y se analizaron los materiales didácticos y los trabajos producidos por los y las estudiantes. La tabla 3 sintetiza sus características generales:

Tabla 3. *Profesores y los casos estudiados en profundidad*

Profesor/a	Tipo de escuela	Nivel escolar	Nº estudiantes	Contenido
Juan	Concertada	3º de ESO	21	Historia de vida
Marta	Concertada	3º de ESO	30	Migraciones
Daniela	Concertada	4º de ESO	27	Guerra Civil y Posguerra

Los tres participantes son un profesor y dos profesoras que cuentan con más de 20 años de ejercicio docente y tienen el grado de licenciatura. Los casos analizados corresponden a tres escuelas concertadas de Cataluña de la provincia de Barcelona. Los niveles escolares donde se realizaron las actividades de historia oral fueron 3º y 4º de ESO y los contenidos abordados fueron diferentes en cada uno de ellos.

5.3.2. Contexto educativo del estudio de casos

Para entender cada uno de los contextos, es necesario describir algunas de las características particulares de cada uno de los centros educativos.

a) La escuela del profesor Juan

Pertenece a una fundación educativa laica. Se puede clasificar como un centro mediano en función de la cantidad de estudiantes (700), la cantidad total de profesores (55) y porque cuenta con dos líneas por nivel. Los estudiantes provienen de un nivel socioeconómico medio alto y existe un bajo nivel de migración (3,0%). Esta escuela ha recibido distintos reconocimientos por su enfoque transformador y por ser pionera en innovación educativa. En su sitio Web mencionan un modelo pedagógico basado en el aprendizaje por competencias y señalan que su finalidad es lograr una formación integral de sus estudiantes.

Consideran tres dimensiones educativas que se interrelacionan en la construcción de los aprendizajes: la escuela, el aula y la sociedad. La escuela la entiende como el espacio para aprender a vivir en sociedad. Dentro del aula, mencionan el uso de metodologías innovadoras respondiendo a los intereses del alumnado y favoreciendo su protagonismo. Por último, consideran importante la interacción del estudiante con la familia y el entorno

porque permite una mayor implicación y fomenta una actitud transformadora en la sociedad. Por ejemplo, realizan actividades de Aprendizaje Servicio (APS)⁴.

b) La escuela de la profesora Marta

Es un centro educativo laico muy influenciado por los Movimientos de Renovación Pedagógica de Barcelona. Es un centro considerado pequeño debido a la cantidad de estudiante (337), el número profesores (26) y porque cuenta con una línea por nivel. El nivel socioeconómico de los y las estudiantes es medio, aunque también existe presencia de estudiantes de familias trabajadoras y algunas de nivel socioeconómico alto. El porcentaje de estudiantes migrantes es de un 5,0%.

En su sitio Web describen un proyecto educativo orientado a la formación humanista, centrado en el desarrollo personal y social de sus estudiantes. Destacan el uso de la innovación pedagógica como mecanismo fundamental para la adquisición de los conocimientos y de las competencias necesarias para formarse en una actitud crítica y transformadora. Además, señalan un interés por fomentar la participación social del alumnado tanto dentro de la escuela como en la comunidad. Por ejemplo, mencionan la participación de sus estudiantes de secundaria en la Audiencia Pública del Ayuntamiento de Barcelona, el desarrollo de talleres de participación cívica organizados por el Parlamento de Cataluña y la intervención a través del Servicio Comunitario APS.

c) La escuela de la profesora Daniela

Pertenece a una red de escuelas religiosas jesuitas. Es un centro considerado grande por la cantidad de estudiantes (1400), por el número de profesores (226) y porque cuenta con tres líneas por nivel. El nivel socioeconómico de los y las estudiantes es medio, aunque existen estudiantes becados y otros que provienen de familias de un nivel socio económico alto. Tiene un bajo nivel de migración (1,2%). En su sitio Web destacan los valores cristianos, considerados como la base para que sus estudiantes puedan constituirse como personas comprometidas con el prójimo, competentes, compasivas y conscientes de lograr la mejora del entorno y la sociedad. Su proyecto educativo se orienta a que el alumnado descubra su propio potencial y desarrolle un proyecto vital personal.

⁴ A lo largo de la tesis el concepto de Aprendizaje Servicio será presentado con la abreviatura APS

Promueven metodologías variadas que potencien el aprendizaje activo y autónomo del alumnado, centrado en el desarrollo del razonamiento científico y a través de proyectos que les permita conectar con la realidad cotidiana. Por ejemplo, sus estudiantes de secundaria colaboran con diversas entidades sociales a través de actividades de voluntariado y proyectos solidarios, que les permite una mayor sensibilización y la acción social mediante el trabajo con personas en situación de vulnerabilidad y residencias de ancianos. También señalan promover la conciencia de ciudadanía europea a través del proyecto European Citizenship.

5.4. Fuentes de información: instrumentos, estrategias y tratamiento de los datos

En relación con las fuentes de información, se diseñaron diversas estrategias e instrumentos de recogida de datos, que han sido tratados y analizados siguiendo la orientación del enfoque cualitativo. La siguiente tabla (4) presenta los instrumentos de recogida de datos, la muestra y el análisis de los datos:

Tabla 4. *Instrumento, muestra y análisis de los datos*

Instrumento / Estrategia	Muestra	Análisis de los datos
Cuestionario	33 Profesores/as de Cataluña	Propuesta de Miles y Huberman (citado en Simons, 2011) basado en la reducción, exposición, conclusiones y verificaciones de los datos
Entrevistas	6 Profesores/as expertos/as 6 Profesores/as informantes	Propuesta de Wolcott (citado en Simons, 2011) basados en la descripción, el análisis y la interpretación
Análisis de documentos (Estudio de casos)	Documentos del profesorado y productos y respuestas del alumnado	Propuesta de Van der Maren (1995) basados en el análisis del material, examen de los datos para extraer el contenido y la transformación de los datos para producir resultados
Observación (Estudio de casos)	Actividades de historia oral	Propuesta de Corbetta (2007) basados en la descripción, clasificación y la interpretación/conclusión

La decisión de los instrumentos mencionados respondió principalmente a los objetivos planteados, ya que, debido a la complejidad de la realidad observada, se requería de múltiples y variados datos.

Estos instrumentos fueron diseñados a partir de aportes teóricos y prácticos. Las referencias teóricas y el modelo conceptual propuesto en la primera fase de la investigación permitieron determinar temáticas e indicadores para construir los instrumentos. La aproximación práctica se basó en la validación de los instrumentos a través de pruebas de pilotaje aplicadas a tres profesores de ciencias sociales de Chile y dos doctores en didáctica de las ciencias sociales. Sus sugerencias fueron fundamentales para realizar las adecuaciones o modificaciones necesarias.

Siguiendo la perspectiva de Van der Maren (1995) los cuestionarios y las entrevistas generan principalmente datos de tipo provocados. Es decir, se definieron con anterioridad las temáticas claves a recoger y los y las informantes respondieron en función de categorías preestablecidas. Sin embargo, las preguntas abiertas entregaron flexibilidad para el surgimiento de temáticas que no estaban predefinidas en los instrumentos. En cuanto a las observaciones y el análisis de los documentos o productos del estudio de casos, han permitido acceder a la tipología de datos invocados, porque provienen de información preexistente a la investigación y cuyo formato de producción es independiente del investigador.

A continuación, se describen las características principales de los instrumentos de recogida de datos y los criterios utilizados para su elección. También se explican las estrategias de análisis de los datos de cada uno de ellos.

5.4.1. El cuestionario

El cuestionario (Anexo 1) se ha utilizado como un instrumento de tipo exploratorio para realizar una primera aproximación del problema estudiado (Rincón et al., 1995). El criterio de selección de esta muestra fue aleatorio, ya que se pretendió acceder a un número suficiente de profesores y profesoras de Cataluña.

Campenhoudt (1998) plantea que una de las ventajas de los cuestionarios es que permiten la cuantificación de los datos y realizar múltiples análisis. Sin embargo, como señala Rodríguez et al. (1999), tiene como desventajas que la limitación lógica de las respuestas no permite generar reflexiones profundas, por lo que es necesario complementarlas con otro tipo de datos.

El propósito del cuestionario ha sido recoger información sobre las concepciones del profesorado de ciencias sociales en función del uso y valor educativo de la historia oral. También se ha pretendido realizar un primer acercamiento a las ideas y significados que el profesorado otorga al concepto de EH, mediante preguntas de reflexión sobre sus prácticas educativas y a través de la valoración de diversas estrategias didácticas. Además, se ha utilizado para seleccionar al profesorado experto e informante para realizar las entrevistas en profundidad y a los y las participantes del estudio de casos.

El cuestionario se divide en dos secciones. La tabla 5 presenta el diseño de las preguntas del cuestionario:

Tabla 5. *Diseño del cuestionario de investigación*

Sección 1	Sección 2	
Datos de identificación	Historia oral	Experiencia Histórica
Género Grados Académicos Niveles de desempeño Años de ejercicio docente	Uso de fuentes históricas Actividades con historia oral Valoración de la historia oral	Aprendizaje histórico Perspectiva histórica Valoración de estrategias

La primera sección pretende recoger algunos datos básicos del perfil del profesorado como el género, grado académico, principales niveles de desempeño y años de ejercicio docente. La segunda sección está formada por 12 preguntas. La primera parte contiene siete preguntas cuyo objetivo es indagar en las prácticas del profesorado, en función de:

- Uso de fuentes históricas y específicamente de fuentes orales (preguntas 1, 2 y 3);
- Tipo de actividades realizadas con historia oral (pregunta 4);
- En caso negativo, explicar las razones de no utilizar la historia oral (pregunta 5);
- Ventajas y desventajas de la historia oral en el aula (pregunta 6 y 7).

En la segunda parte se plantean cinco preguntas para reconocer las ideas generales sobre el concepto de EH. Para ello se les pide:

- Argumentar sobre el aporte del aprendizaje histórico en la vida del estudiante (pregunta 8).
- Posicionarse desde una perspectiva tradicional o crítica de la historia (pregunta 9).

- Valorar estrategias didácticas que permiten que el alumnado se sienta parte de la historia (pregunta 10, 11 y 12).

Según la tipología señalada por Rincón et al. (1995) las preguntas del cuestionario son de tipo mixto. La mayor parte de ellas son preguntas abiertas (preguntas 4, 5, 6, 7, 8, 11 y 12), cuatro son cerradas (preguntas 1, 2, 3 y 9) y una de opción múltiple (pregunta 10). Las preguntas abiertas permiten acceder a las reflexiones de los y las participantes sin límite preciso. La pregunta de opción múltiple es de valoración y jerarquización de diferentes modelos de situaciones didácticas relacionadas con la EH. Con las preguntas cerradas se obtienen datos cuantificables sobre la identificación del participante, lugar de trabajo docente y años de ejercicio. Una de estas preguntas es de tipo dicotómica (de acuerdo y en desacuerdo) en función de distintos enunciados.

Para el análisis de los datos obtenidos del cuestionario se ha seguido la propuesta de Miles y Huberman (citado en Simons, 2011) basado en la reducción, exposición, conclusiones y verificaciones de los datos. La reducción se relaciona con el proceso de selección y clasificación de los datos en unidades conceptuales básicas de significados o categorías a partir del cual se otorgan códigos. Por lo general, este procedimiento es mixto inductivo-deductivo, ya que se puede partir de categorías definidas a priori, pero a medida que avanza la investigación, se pueden ir consolidando, modificando o suprimiendo los tópicos basados en el análisis global de los datos de investigación.

Las preguntas cerradas y múltiples han sido precodificadas a partir del marco teórico y objetivos de investigación. Esto ha permitido anticipar las posibles alternativas de respuestas para realizar un análisis estadístico (específicamente porcentual), como herramienta de apoyo a la investigación cualitativa.

Una vez reducidos los datos, se ha procedido a exponerlos de manera visual, mediante diagramas o matrices. Como plantea Rodríguez et al. (1999) y Simons (2011), este tipo de análisis mixto es útil para tener una visión de conjunto de los datos descriptivos, reconocer tendencias y relaciones entre los elementos analizados. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los datos cuantitativos han tenido una utilidad complementaria al enfoque cualitativo de esta investigación.

Las preguntas abiertas han sido analizadas a través del análisis de contenido que permite hacer “inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de la característica específicas de los mensajes” (McCorminck y James, 1996, p.228). Se analizan los contenidos latentes que no se plantean literalmente y que requieren de un análisis en profundidad de las estructuras ocultas o no evidentes, incluso inconscientes (Van der Maner, 1995).

El tratamiento de estos datos ha consistido en sintetizar los enunciados recurrentes considerando la forma de argumentación, para interpretar los conceptos y proposiciones significativos. A partir de estos patrones se ha realizado el proceso de categorización mediante la agrupación de unidades similares. Estos indicadores han tenido un carácter flexible, que ha permitido ir adecuándolos según los temas emergentes surgidos del propio análisis (Álvarez-Gayou, 2002).

Luego, se ha procedido a la confirmación de los patrones, proposiciones o explicaciones que permitieron generar interpretaciones y conclusiones sobre los objetivos planteados y, mediante la toma de decisiones lógicas se ha podido establecer relaciones entre las variantes. En palabras de Rodríguez et al. (1999) realizar conclusiones es “ensamblar de nuevo los elementos diferenciado en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo” (p.213).

Los cuestionarios fueron aplicados entre los meses de febrero y mayo de 2018 a través de la plataforma virtual Google Forms. Para sintetizar y representar gráficamente los datos se ha utilizado el programa Excel. En cuanto a la identificación de los y las participantes, a cada uno se le ha asignado una denominación alfa-numérica utilizando la letra P seguida del número según el orden de los cuestionarios obtenidos.

5.4.2. Las entrevistas

Siguiendo a Rodríguez et al. (1999) la entrevista es una conversación guiada que permite conocer explicaciones, razones e interpretaciones de los informantes sobre un determinado problema. Entre las principales ventajas señaladas por Campenhoudt (1998) es que permite obtener un alto grado de profundidad de los datos recopilados, respetando el marco referencial tanto en su lenguaje como de sus categorías mentales. Además, como mencionan Rincón et al. (1995) y Simons (2011), las entrevistas permiten descubrir

aspectos que no son directamente observables como los pensamientos, emociones y valoraciones.

Considerando los criterios de selección planteados por Cohen y Manion (1990) y Simons (2011) la selección de los y las participantes de las entrevistas fue por conveniencia. Se eligieron 12 profesores y profesoras que tenían experiencias de aula utilizando la historia oral como estrategia didáctica, ya que podían aportar información clave para entender la realidad estudiada.

El diseño de la entrevista es de carácter semiestructurada. Siguiendo los criterios realizados por Cohen y Manion (1990), Álvarez-Gayou (2003) y Massot, Dorio y Sabariego (2004), este tipo de entrevista requiere de elaborar un guion previo de carácter estandarizado, pero no secuenciado, que cumpla la función de dirigirla en relación a los objetivos de la investigación. Se ha puesto especial cuidado en formular preguntas siguiendo los criterios de singularidad, claridad y neutralidad mencionados por McCorminck y James (1996).

Las preguntas de la entrevista se han agrupado en tres ámbitos temáticos respondiendo a los objetivos de la investigación (Anexo 2). La descripción de los bloques, cantidad de preguntas y objetivos se presentan en la siguiente tabla (6):

Tabla 6. *Descripción del guion de preguntas de entrevista*

Bloque temático	Nº Preguntas	Objetivos
I	7	Reflexión sobre su propia experiencia didáctica con historia oral: descripción de la secuencia, finalidades y evaluación de los resultados
II	7	Reflexión y valoración de la historia oral como estrategia didáctica y sus aportes en la formación del pensamiento histórico
III	5	Reflexión sobre el concepto de EH y aspectos relacionados a la EH en las prácticas de enseñanza y aprendizaje

Durante el desarrollo de las entrevistas se han considerado las sugerencias que plantea Simons (2011) sobre la importancia de mantener el carácter conversacional, dinámico y natural, aspectos fundamentales para generar un clima de confianza que permita que los y las entrevistadas compartan sus opiniones con libertad. Si bien se intentaron realizar las mismas preguntas para poder analizar comparadamente los datos, el orden y la

verbalización variaba dependiendo de las temáticas emergentes que iban surgiendo de la misma conversación por los propios entrevistados.

Además, se fue tomando nota de aspectos claves y relevantes para el posterior análisis e interpretación. Por ejemplo, se dejó constancia de anécdotas o situaciones que permitieron ilustrar el contexto en que se desarrolló la entrevista (Rodríguez et al., 1999). También se consideró relevante el lenguaje corporal de los y las participantes como comportamientos, tonos de voz, gestos y grado de comodidad que permiten profundizar o contextualizar los significados del profesorado (McCorminck y James, 1996; Simons, 2011).

Las entrevistas han sido analizadas a partir de su contenido latente. Esto implica interpretar el contenido explícito del lenguaje y la “dévoilement d’ une détermination, d’ une signification ou d’ une structure cachée, non évident voire inconscient” (Van der Maner, 1995, p.412). Para el tratamiento de estos datos se ha seguido la propuesta de Wolcott (citado en Simons, 2011) basada en tres procesos: la descripción, el análisis y la interpretación.

La descripción ha permitido un acercamiento a la temática tal y como se desarrolló originalmente. Para ello, las entrevistas fueron registradas en formato audio (Anexo 3) ya que es un mecanismo que asegura la precisión y veracidad en la recogida de datos y, a través de la transcripción, es posible realizar un análisis detallado y en profundidad. El análisis ha consistido en examinar sistemáticamente los contenidos latentes, identificando códigos o patrones claves. Por último, la interpretación se ha basado en establecer relaciones entre las categorías, los temas abordados y los marcos referenciales previos, para luego realizar abstracciones y reflexiones de mayor complejidad.

Las entrevistas fueron realizadas en su mayoría (nueve) entre los meses de abril y diciembre del 2018 y las restantes (tres) entre los meses abril y junio del 2019. Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa ATLAS-ti (versión 7.5.7) el cual ha permitido generar redes semánticas y presentar de manera visual las relaciones de los códigos obtenidos. En cuanto a la identificación del profesorado, a cada uno se le ha asignado un seudónimo y así tratar los datos de manera anónima y confidencial.

5.4.3. Las observaciones

Para Rincón et al. (1995) y Massot et al. (2004) la observación es una estrategia eficaz en las investigaciones de las ciencias sociales porque permite contemplar la realidad desde su entorno natural. Autores como Stake (1999), Álvarez-Gayou (2003) y Simons (2011) consideran que es una técnica de gran utilidad en el estudio de casos, porque permite generar una descripción rica en cuanto a sucesos observados y complementarse de manera cruzada con los otros datos obtenidos del estudio.

Siguiendo a Álvarez-Gayou (2003) la observación no solo consiste en obtener datos visuales, sino también captar las impresiones de todas las expresiones humanas. En palabras de Simons (2011) “es una potente herramienta para comprender y sacar a la luz los matices de los incidentes y las relaciones de la experiencia vivida de las personas en determinadas situaciones y contextos” (p.95). Además, para Massot et al. (2004), la observación directa es una manera efectiva de comprender la cultura y estilos de vida de las personas y captar la realidad desde el punto de vista de los y las protagonistas.

En esta investigación se ha realizado la observación de tipo participante señalada por Rodríguez et al. (1999), Álvarez-Gayou (2003), Sabariego y Bisquerra (2004) y Simons (2011). Durante el proceso de observación de las prácticas de aula de los profesores del estudio de casos, se participó en la experiencia educativa de cada uno de los grupos intentando interferir lo menos posible, con un cierto grado de distanciamiento, pero entendiendo que es una situación natural que puede describirse e interpretarse.

Rodríguez et al. (1999) sostiene que la observación, como estrategia de investigación, es un proceso deliberado y sistemático que lo diferencia de la acción cotidiana y espontánea. Para McCormick y James (1996) y Simons (2011) el procedimiento de observación puede ir desde lo estructurado a lo no estructurado, aunque siempre debe estar orientado a una pregunta, problema o supuesto de investigación. En esta investigación se adoptó la postura moderada mencionada por Corbetta (2007) ya que, si bien se utilizaron marcos referenciales previos que ayudaron a centrar o focalizar la observación, también se siguió un modelo inductivo, emergente y flexible que permitió descubrir la riqueza de la situación dentro de su ambiente natural.

El carácter semiestructurado estuvo determinado por los objetivos de la investigación. Se registraron los hechos e ideas de manera inmediata para su posterior análisis (Rodríguez et al., 1999; Simons, 2011). Se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de observación, los cuales se relacionan con el modelo teórico y explicativo del problema de investigación:

Figura 5. Criterios de observación de aula



Estos aspectos fueron la base para recoger las notas de campo, instrumento de gran utilidad para registrar las primeras impresiones de la observación, así como también las ideas, errores, confusiones o problemáticas que surgieron (Massot et al., 2004). Si bien se tomó nota de la información requerida según el problema y las preguntas de investigación, también se consideraron otros aspectos como el contexto, la disposición de los y las participantes o los comportamientos observados. Por lo tanto, la observación no se restringió exclusivamente a los indicadores o categorías anteriormente mencionadas, sino que también se puso atención en captar la esencia de la realidad tal y como se desarrolló en el escenario, generando descripciones que nos permitiesen “re-presentar nuestras interpretaciones de esas experiencias” (Simons, 2011, p.90).

A través de las notas de campo se recogieron sobre el terreno los datos observados describiendo los acontecimientos, opiniones, sensaciones y todo tipo de información. También se puso atención en las situaciones espontáneas o excepcionales que no estaban diseñadas con anterioridad, pero que podían ser significativas para la comprensión (McCorminck y James, 1996; Corbetta, 2007; Simons, 2011). De esta manera, fue posible

realizar una observación holística y considerar los eventos inesperados que podían modificar las preconcepciones o que podían constituirse como un sesgo limitante.

Para el análisis exhaustivo de los datos, se ha utilizado la grabación de audio en casi la totalidad de las observaciones (Anexo 4). Esto permitió contar con el registro preciso de las interacciones realizadas por los y las participantes. La única observación que no fue posible grabar corresponde a una salida pedagógica al Museo de Historia de la Inmigración de Cataluña (MhiC)⁵, ya que no se contaba con las autorizaciones correspondientes.

En cuanto al análisis de los datos es necesario señalar que es un proceso continuo, retroactivo y cíclico (McCorminck y James, 1996; Latorre et al., 2005; Corbetta, 2007). Por lo tanto, se inició en la recogida de datos y se prolongó de manera progresiva en la medida que se iban revisando. Los datos fueron analizados siguiendo la propuesta de Corbetta (2007) basada en tres etapas: descripción, clasificación e interpretación o conclusiones.

Las observaciones se realizaron en el mes de mayo de 2018 y entre mayo y abril de 2019. Fueron observaciones de períodos de tiempo breves, específicamente durante la realización de las actividades con historia oral. La cantidad de observaciones dependió de la planificación y la disponibilidad de cada profesor o profesora. La siguiente tabla (7) especifica el tiempo de observación realizada en cada uno de los casos:

Tabla 7. Número y duración de las observaciones

Profesor/a	Nivel	Nº observaciones	Duración
Juan	3º de ESO	2	135 minutos
Marta	3º de ESO	6	390 minutos
Daniela	4º de ESO	4	220 minutos

Para identificar a los y las estudiantes que intervinieron durante las clases observadas se ha utilizado una abreviatura alfa-numérica (E+Nº) seguido por la letra inicial de cada uno de sus profesores (Juan, Marta o Daniela).

⁵ A lo largo de la tesis el Museo de Historia de la Inmigración de Cataluña será presentado con la abreviatura MhiC.

5.4.4. Los documentos

Para Simons (2011) existe una variedad de documentos útiles para la investigación cualitativa y el estudio de casos, pudiendo incluir “no solo a los documentos políticos formales o los registros públicos, sino a cualquier cosa que se haya escrito o producido relativa al contexto o el escenario” (p.97). Para Rincón et al. (1995) estos materiales escritos son instrumentos quasi-observacionales, ya que nos acercan a elementos tangibles que surgen de la práctica.

Los documentos analizados pertenecen a los tres casos observados: las instrucciones y dossier utilizados por el profesorado y los materiales, respuestas o productos finales elaborados por el alumnado (Anexo 5). Por un lado, como esta investigación se enfoca en comprender las representaciones del profesorado sobre la EH, es indispensable indagar en la toma de decisiones en las actividades de aula. Analizando las actividades diseñadas de historia oral es posible reconocer coherencias y contradicciones entre el discurso y la práctica. Por otro lado, para abordar la complejidad de los casos se analizaron la producción de los y las estudiantes en las distintas actividades.

El análisis de estos documentos permite indagar en las evidencias que se generaron en las prácticas de aula. Para Massot et al. (2004) estas fuentes de información son de gran credibilidad debido a que “se generaron en el momento preciso en que sucedieron” (p.351), por lo que son un reflejo de las interpretaciones y creencias de quienes las producen.

La pauta de observación utilizada en el análisis de documentos responde a los objetivos de esta investigación y se consideraron los siguientes criterios:

Figura 6. Criterios de análisis de los documentos

Para el tratamiento de los datos se ha considerado la propuesta de Van der Maren (1995) basada en tres operaciones o etapas:

- I. Análisis del material: Se separa la información relevante y útil para la investigación.
- II. Examinación de los datos: Se expresan los datos en tablas o matrices sin realizar ninguna transformación de ellos y poniendo atención en los criterios que sirven para organizar su producción.
- III. Transformación de los datos: Se agrupan, relacionan y clasifican los datos en conjuntos símiles otorgándoles categorías. Luego se analiza la forma en que los resultados se relacionan para construir interpretaciones y síntesis de la información.

5.5. Validación de la investigación: credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y triangulación

Siguiendo a Simons (2011) toda investigación requiere de ser validada para “garantizar la calidad y aceptabilidad de las conclusiones del caso” (p.178). En esta investigación se consideraron como criterios de validez la credibilidad, la transferibilidad, la confirmabilidad y la triangulación.

Para Latorre et al. (2005) la credibilidad de una investigación cualitativa proviene de la rigurosidad metodológica, la veracidad de los datos obtenidos, la calidad del análisis de los datos y la profundidad en las conclusiones. Estos aspectos permiten asegurar que la investigación se ha realizado de manera pertinente y con rigor científico.

Siguiendo a Rodríguez et al. (1999) y Sabariego (2004b) para probar la credibilidad de una investigación se pueden utilizar dos criterios: la fiabilidad y validez. La fiabilidad se puede demostrar cuando es posible obtener la misma información independiente a quien realice el procedimiento de recogida de datos. En este caso, se ha intentado realizar una investigación rigurosa y sistemática para recoger, tratar y analizar los datos obtenidos. Sin embargo, es necesario considerar que en una investigación cualitativa no es posible obtener una fiabilidad perfecta debido a la complejidad de los fenómenos humanos estudiados. En todo caso, se recogieron todas las incidencias.

La validez se asocia a la calidad de la investigación que puede ser demostrada a través de la precisión en reflejar la situación. Además, los resultados deben ser comprensibles siguiendo criterios como la imparcialidad, la justicia y la democracia (Simons, 2011). En esta investigación se puede destacar la autenticidad de las opiniones que han manifestado los y las profesoras sobre la realidad estudiada, por lo que se puede afirmar que es una investigación que tiene concordancia entre las evidencias recopiladas y la interpretación realizada.

En relación a la transferibilidad, Dorio et al. (2004) sostienen que los resultados obtenidos en una investigación deben proporcionar conocimientos que pueden ser aplicados a otras realidades, siempre y cuando tengan escenarios parecidos. Si bien esta investigación no pretende lograr generalizaciones de la realidad -entendiendo que los fenómenos responden a un contexto particular- es posible establecer tendencias que sirvan como guía para realizar otras investigaciones similares o generar comparaciones con otras realidades. También es posible afirmar que los instrumentos de recogida de datos permiten obtener resultados estables y congruentes, por lo que podrían ser utilizados por otros u otras investigadoras en otros contextos parecidos (Álvarez-Gayou, 2003).

En cuanto a la confirmabilidad de la investigación, Dorio et al. (2004) sostienen que se debe generar una interpretación lo más consensuada y coherente posible. A pesar de que las investigaciones cualitativas son de carácter subjetivo, no por ello se deben considerar como conocimientos vagos. En esta investigación se ha explicitado la estrategia analítica seguida y se han diseñado categorías a partir de la información obtenida. También, todo el proceso de indagación se ha sustentado en un marco de referencia teórica y se han validado los instrumentos con profesores de aula y otros investigadores expertos.

Además, se ha utilizado la triangulación, la cual es considerada por Massot et. al (2004), Latorre et al. (2005) y Simons (2011) como una de las estrategias de validación más eficaces, porque contribuye a asegurar el rigor y la calidad de las interpretaciones. Para Stake (1999), la triangulación se relaciona con recoger datos desde puntos de vista distintos, lo cual permite contrastar o corroborar las interpretaciones mediante el análisis cruzado de los datos obtenidos de diferentes fuentes: informantes, metodología, documentos, instrumentos, momentos.

Siguiendo las diferentes modalidades de triangulación señaladas por Cohen y Manion (1990), Stake (1999), Latorre et al. (2005) y Simons (2011), en esta investigación se utiliza la triangulación de datos obtenidos de diferentes fuentes de información, diversos informantes y tres casos analizados en profundidad. Por lo tanto, se puede sostener que la triangulación de los instrumentos y técnicas de investigación permite verificar y dar validez y confiabilidad a las interpretaciones.

5.6. Dimensión deontológica

Desde la perspectiva de Simons (2011) la ética hace referencia al comportamiento de los o las investigadoras ante las personas que interactúan. Durante el proceso de investigación se ha tenido en cuenta la dimensión deontológica a través de dos aspectos: la ética del quehacer investigativo y el resguardo del respeto a la dignidad humana.

La primera dimensión se relaciona con garantizar la integridad de los resultados. Flick (2015) sostiene que en la investigación cualitativa los investigadores no pueden abstraerse de sus interpretaciones. Utilizando sus palabras:

Los investigadores cualitativos no actúan de manera neutral e invisible en el campo, sino que toman parte cuando observan (en la observación participante) o hacen que los participantes reflexionen sobre sus vidas (como en una entrevista biográfica, lo cual puede llevar a los entrevistados a nuevas maneras de entender su situación y el mundo que los rodea. (Flick, 2015, p.26)

No obstante, en el presente estudio se ha intentado realizar interpretaciones responsables y veraces sobre los resultados cualitativos obtenidos, realizando referencias adecuadas de las fuentes de información utilizadas y, a la vez, adquiriendo un compromiso moral con los y las informantes.

La segunda dimensión se relaciona con la preocupación por el respeto a las personas que han participado en esta investigación. Para ello, se ha intentado establecer un ambiente de confianza con el profesorado, lo cual ha permitido resolver diversas situaciones y tener en cuenta “tanto los intereses de los participantes como la obligación de producir conocimientos públicos” (Simons, 2011, p.140).

Se ha procurado mantener una actitud sincera y honesta con los y las participantes, respetando los acuerdos establecidos al momento de colaborar. Por esta razón, los datos personales son tratados de manera confidencial, protegiendo la privacidad y resguardando aspectos relacionados con la identidad del profesorado: se utilizaron denominaciones alfanuméricas y seudónimos cambiando los nombres de las personas y las instituciones. Además, se solicitaron autorizaciones del profesorado del estudio de casos para la observación, la grabación de sus prácticas de aula y para el uso de los materiales facilitados (Anexo 6).

Finalmente, esta tesis sigue los lineamientos del Código de Buenas Prácticas de la Escuela de Doctorado de La Universidad Autónoma de Barcelona, la cual se encuentra disponible en el siguiente enlace: <https://www.uab.cat/doc/codigo-buenas-practicas-es>

PARTE IV

LOS RESULTADOS DE LA

INVESTIGACIÓN

Capítulo 6

El Currículum de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de Cataluña

En el siguiente capítulo se realiza un análisis de contenido del Currículum de Ciencias Sociales de Educación Secundaria del ámbito social de Cataluña. Primero, se explica la importancia del análisis del currículum por ser el marco de referencia oficial para el profesorado. Luego, se analiza la presencia explícita e implícita y las referencias de distintos aspectos relacionados con la EH y la historia oral.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

1. El análisis documental del currículum para comprender el contexto
2. Aspectos de la experiencia histórica y de la historia oral en el currículum
3. Síntesis del capítulo

6.1. El análisis documental del currículum para comprender el contexto

Para Simons (2011) el estudio de casos requiere de la compresión del contexto o escenario sociocultural y político. Indagar en el currículum educativo permite entender la ideología, intereses, teorías y finalidades de la enseñanza en el contexto social y político donde se realiza la investigación. Por esta razón, se realiza un análisis de contenido del Currículum de Educación Secundaria Obligatoria del Ámbito social (Departament d'Ensenyament, 2015a) y las Competencias Básicas del Ámbito social (Departament d'Ensenyament, 2015b) de Cataluña, porque el currículum oficial también forma parte del contexto donde el profesorado toma decisiones, con un grado de influencia más o menos determinante.

Para Gazmuri (2013) el currículum es un documento eminentemente teórico que, si bien no refleja la realidad de aula, puede influenciar en las prácticas educativas al actuar como punto de partida en el diseño didáctico. Sin embargo, es el profesorado quien toma las decisiones de su aplicación, en función de su propio marco de referencia, sus necesidades y en base a su propia experiencia (Thornton, 1991; Pagès, 1998).

El análisis documental se ha centrado en la presencia y en las referencias de distintos aspectos que se relacionan con la EH y la historia oral. En este sentido, es necesario destacar que no se reconocen referencias explícitas sobre el concepto de EH. Tampoco se menciona de manera específica la historia oral como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Solo se puede reconocer que aparece el concepto *experiencia* sin un desarrollo particular del mismo y que se mencionan las *fuentes orales* como una de las fuentes de información que pueden ser analizadas e interpretadas por el alumnado.

A continuación, se analiza la presencia de alguno de los componentes definidos para cada una de las dimensiones de la EH, tal y como se han descrito en el marco teórico de esta investigación. También, se hace referencia a recomendaciones y sugerencias que se vinculan con la historia oral.

6.2. Aspectos de la experiencia histórica y de la historia oral en el currículum

El concepto de *experiencia* aparece en la competencia 11 de la dimensión ciudadana⁶. Se señala que, para desarrollar un criterio propio sobre la realidad social, es imprescindible fomentar el pensamiento crítico que permita “analitzar i interpretar els fets i fenòmens socials, a més del domini adequat dels coneixements, caldrà tenir en compte vivències i experiències de l’alumne” (Departament d’Ensenyament, 2015b, p.67). Por ello, se reconoce una vinculación de la noción de experiencia con las vivencias personales del alumnado, las cuales son consideradas como un aspecto importante en la construcción del conocimiento social y en el desarrollo del pensamiento crítico.

⁶ Competència 11: Formar-se un criteri propi sobre problemes socials rellevants per desenvolupar un pensament crític.

La competencia 4 de la dimensión histórica⁷ hace referencia a la comprensión por parte del alumnado de que los individuos son protagonistas históricos. Para ello, deben ser conscientes de su pertenencia a una realidad familiar y a un grupo social dentro de un ámbito territorial, formando así su identidad colectiva. Para trabajar esta competencia se menciona que es importante que “interioritzi que forma part d'un temps històric, d'una societat, d'un grup social i d'un país” (Departament d'Ensenyament, 2015b, p.29).

El protagonismo histórico de las personas se entiende desde la colectividad y no desde la individualidad, señalando que desde la acción colectiva se generan cambios históricos y transformaciones sociales. Uno de los contenidos a abordar se relaciona con las mujeres a lo largo de la historia y en la sociedad actual. Sin embargo, pareciera ser contradictorio que dentro de esta dimensión se de relevancia a conocer los aportes de los grandes personajes de la historia.

Además, se menciona la importancia de conectar el aprendizaje histórico con la realidad cercana del alumnado. En las orientaciones metodológicas de la competencia 3 de la dimensión histórica⁸ se considera que este aspecto es fundamental para la comprensión del mundo actual “perquè el que s'esdevé és una història viva que afecta de manera directa l'alumne” (Departament d'Ensenyament, 2015b, p.24). También, en las orientaciones metodológicas de la competencia 4 de la dimensión histórica, se afirma que la aproximación del contenido a la realidad del estudiante favorece la comprensión del tiempo histórico. Para ello, se menciona como metodología útil la transmisión de la memoria familiar, relato que debe ser situado en el contexto político, económico, social y cultural.

La memoria histórica también es mencionada en el Currículum de Educación Secundaria Obligatoria del Ámbito social (2015a), específicamente en el contenido clave 7 “La memòria històrica. L'intercanvi generacional. Memòria i historia”. En este documento se indica que una de las competencias que el alumnado debe desarrollar es:

⁷ Competència 4: Identificar i valorar la identitat individual i col·lectiva per comprendre la seva intervenció en la construcció de subjectes històrics.

⁸ Competència 3: Interpretar que el present és producte del passat, per comprendre que el futur és fruit de les decisions i accions actuals.

La preservació de les memòries plurals dels protagonistes del passat, i de totes aquelles evidències que faciliten comprendre millor com eren, com vivien, com pensaven els homes i les dones que ens han precedit en el temps i han tingut un paper en la construcció del present. (p.2)

También se sugiere que las ideas previas del alumnado son un marco de referencia inmediata que favorece a la construcción del conocimiento histórico. En la competencia 3 de la dimensión histórica se señala que las ideas previas son muy relevantes para abarcar los grandes temas de la actualidad, ya que son “objecte de debat a casa, entre els amics, o bé objecte d’una reflexió personal, i per tant s’han d’incorporar i aprofitar per fer més significatiu el procés d’aprenentatge” (Departament d’Ensenyament, 2015b, p.24). Incluso, en la competencia 7 de la dimensión geográfica⁹, el primer nivel de logro es que los y las estudiantes expongan sus propios puntos de vista (de origen intuitivo) sobre los contenidos trabajados. Además, en la competencia 12 de la dimensión ciudadana¹⁰, se menciona que el profesorado debe promover el dinamismo del pensamiento a través del intercambio de ideas y el debate. Este proceso permite que el alumnado reestructure y reformule sus ideas y opiniones a partir del razonamiento, al incorporar un lenguaje experto y al construir explicaciones argumentadas.

Las emociones y sentimientos son mencionados en la competencia 10 de la dimensión cultural y artística¹¹. El propósito señalado es “fomentar una actitud d’estima de la creativitat implícita en l’expressió d’idees, experiències o sentiments a través de diferents mitjans, llenguatges i recursos, com la música, la literatura, el cinema, les arts plàstiques i escèniques, o de les diferents formes que adquireix la cultura popular” (Departament d’Ensenyament, 2015b, p.61). En este sentido, se da importancia a que los y las estudiantes valoren distintas fuentes artísticas expresando sus ideas, experiencias y sentimientos. Cabe destacar que el objetivo se centra principalmente en valorar las manifestaciones de la identidad catalana, como las expresiones culturales, tradiciones y festividades, entendido como un mecanismo para generar sentimiento de pertenencia y cohesión social del

⁹ Competència 7: Analitzar diferents models d’organització política, econòmica i territorial, i les desigualtats que generen, per valorar com afecten la vida de les persones i fer propostes d’actuació.

¹⁰ Competència 12: Participar activament i de manera compromesa en projectes per exercir drets, deures i responsabilitats propis d’una societat democràtica.

¹¹ Competència 10: Valorar les expressions culturals pròpies, per afavorir la construcció de la identitat personal dins d’un món global i divers.

alumnado. Pero también, se menciona el respeto y empatía a otras culturas y costumbres, para enmarcar la identidad propia en el marco de un mundo global e interrelacionado.

En estos documentos oficiales se hace mención al desarrollo del pensamiento y conciencia histórica. El pensamiento histórico es considerado como fundamental para que el alumnado pueda pensar en los problemas sociales e interpretar la realidad actual. Además, se considera necesario establecer relaciones temporales asociadas a la conciencia histórica o conciencia temporal, entendida como “un seguit d’operacions mentals (emocionals, cognitives, consciènts-inconscients) que orienten el nostre dia a dia, ens permeten recordar determinats fets reclamen el passat per poder projectar-nos cap al futur” (Departament d’Ensenyament, 2015b, p.24). Sin embargo, la relación pasado, presente y futuro también se asocia al desarrollo de la empatía histórica, específicamente en el contenido clave 6 “Vincles entre el passat, el present i el futur. L’empatia històrica”.

La competencia del pensamiento histórico más mencionada en estos documentos oficiales es la interpretación de fuentes. En el Currículum de Educación Secundaria Obligatoria del Área social (Departament d’Ensenyament, 2015a) se destaca el desarrollo del conocimiento científico de la historia mediante el análisis crítico de diversas fuentes primarias y secundarias. Además, se establece como contenido clave 5 las “Fonts primàries i secundàries. Fiabilitat i idoneïtat de les fonts. Interpretació i contrast de les fonts històriques. Els arxius”. También se mencionan en la competencia 2 de la dimensión histórica¹², donde se sugiere que los y las estudiantes deben aplicar los procedimientos de investigación para identificar los tipos de fuentes, periodizarlas, extraer información básica, identificar su finalidad, diferenciar hechos y opiniones, valorar su fiabilidad y generar conclusiones.

Dentro de la gran variedad de fuentes de información se destacan las fuentes orales, pero no se especifica sobre el proceso de interpretación particular que requieren. En la competencia 2 de la dimensión histórica, se señala que “es fonamenta en el coneixement, l’ús i la interpretació de les diverses fonts (escrites, materials, visuals, orals...)” (Departament d’Ensenyament, 2015b, p.17).

¹² Competència 2: Aplicar els procediments de la recerca històrica a partir de la formulació de preguntes i l’anàlisi de fonts, per interpretar el passat.

Se pudo reconocer solo una propuesta de actividad de evaluación relacionada con este tipo de fuente. En la competencia 11 de la dimensión ciudadana se plantea la actividad “Els processos migratoris” (Departament d’Ensenyament, 2015b, p.69), que sugiere que el alumnado busque información de testimonios de personas migrantes, pero no se especifica si deben ser orales o escritas. Cabe destacar que el uso de testimonios no tiene ningún objetivo dentro de la actividad y no se indica ningún proceso de interpretación o reflexión crítica. La actividad apunta principalmente a que los y las estudiantes argumenten sus puntos de vista y se posicen sobre el tema de la migración europea. No se promueve establecer relaciones entre el contenido de migraciones y los testimonios de las personas migrantes.

En cuanto al desarrollo del pensamiento crítico, se considera fundamental la elaboración de opiniones propias, justificadas y argumentadas. En el Currículum de Educación Secundaria Obligatoria del Área social (Departament d’Ensenyament, 2015a), se señala la importancia de que el alumnado desarrolle la capacidad de interpretar los problemas sociales relevantes y cotidianos, justificando “amb raons els seus judicis i interpretacions sobre situacions de l’actualitat” (p.13). Este aspecto también es mencionado en el apartado introductorio de las Competencias Básicas del Ámbito Social (Departament d’Ensenyament, 2015b) al sostener que: “Això s’ha de fer en un ambient de classe afavoreixi l’intercanvi d’idees i que animi a la reflexió i a l’argumentació de les pròpies opinions amb raons del coneixement social, més que no pas en la cerca de respostes immediates” (p.8).

En la competencia 11 de la dimensión ciudadana se menciona que el alumnado debe actuar como ciudadano con criterio propio. Para ello, es imprescindible “promoure la construcció d’un pensament crític, que els permeti analitzar els fenòmens socials de manera sistemàtica i reflexiva, formar-se opinions pròpies fonamentades i esdevenir ciutadans responsables i compromisos” (Departament d’Ensenyament, 2015b, p.66).

También se sugieren distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje por su carácter interactivo como, por ejemplo, las entrevistas orales. En las orientaciones metodológicas de la competencia 4 de la dimensión histórica, se menciona que una forma de acercar el conocimiento a la realidad próxima del alumnado es a través de las entrevistas orales familiares porque:

(...) Aquesta metodologia permet, si més no, fer una aproximació directa a tres generacions familiars: la de l'alumne, la dels pares i la dels avis i, d'una manera indi-recta, pot arribar a una generació anterior gràcies a la transmissió de la memòria familiar dels avis. (Departament d'Ensenyament, 2015b, p.29)

Sin embargo, no se indica el proceso metodológico para realizar las entrevistas orales. Tampoco se menciona la interpretación crítica de la memoria histórica ni el tratamiento específico que debe tener la entrevista oral como fuente de información. Solo se hace referencia al proceso de contraste, señalando que el profesorado debe procurar pautas para que los y las estudiantes contrasten las fuentes orales y, de esta manera, objetivar el conocimiento y extraer conclusiones de la información que ofrece.

Otras estrategias didácticas interactivas que son destacadas en este documento son las visitas a museos, la dramatización de hechos históricos, los juegos de roles y la construcción de entrevistas ficticias a un personaje histórico. En las orientaciones metodológicas se señala que estas estrategias favorecen la participación y el protagonismo del alumnado en la construcción de su aprendizaje y que permiten desarrollar distintas competencias de la dimensión histórica, geográfica, y cultural y artística.

También, se considera que la participación social del alumnado es una acción fundamental para el ejercicio de la ciudadanía democrática. El Currículum de Educación Secundaria Obligatoria (Departament d'Ensenyament, 2015a) sostiene que el aprendizaje histórico escolar debe permitir “la participació en la vida democràtica d'un país, amb la conscienciació que això suposa en la transformació i la millora de la pròpia societat” (p.2). Para el desarrollo de la competencia 12 de dimensión ciudadana, se sugiere al profesorado propiciar situaciones de participación tanto en el ámbito escolar como local, por ejemplo, a través proyectos cooperativos o servicios comunitarios como los APS.

Por último, para el desarrollo de la competencia 5 de la dimensión geográfica¹³ se considera imprescindible realizar salidas a terreno, porque permite la observación directa del alumnado y porque promueve la interpretación, el análisis y la elaboración de propuestas de solución sobre distintos problemas locales, como, por ejemplo, los medioambientales. Se afirma que estas actividades de aprendizaje fuera del aula permiten

¹³ Competència 5: Explicar les interrelacions entre els elements de l'espai geogràfic, per gestionar les activitats humanes en el territori amb criteris de sostenibilitat.

“generar experiències i vivències insubstituïbles per activitats d’aula” (Departament d’Ensenyament, 2015b, p. 37).

6.3. Síntesis del capítulo

A pesar de que el currículum -como marco de referencia legal- no evidencia el pensamiento del profesorado ni es un reflejo de sus prácticas de aula, es un documento que permite entender el contexto de la investigación (Cataluña) y puede influenciar de alguna manera en la toma de decisiones educativas de los y las profesoras. Por ello, se consideró importante analizar el contenido de estos documentos, con el fin de reconocer las referencias que existen sobre la EH y la historia oral.

Se ha podido constatar que no existen referencias específicas tanto del concepto de EH como de la historia oral. No obstante, se mencionan aspectos que se vinculan con las tres dimensiones de la EH propuestas en el modelo conceptual de esta investigación y se señala la riqueza de las fuentes orales, pero sin profundizar mayormente en ellas.

Por un lado, como parte de la **dimensión vivencial de la EH**, se indican aspectos como las vivencias del alumnado, el protagonismo histórico de las personas en colectivo, la realidad cercana y familiar, la memoria histórica, las emociones y las representaciones sociales:

- El concepto de experiencia se vincula directamente con las vivencias personales del alumnado. Este aspecto se considera clave para la comprensión de la realidad social, formar pensamiento crítico y formar competencias ciudadanas.
- Se considera importante que el alumnado reconozca el protagonismo histórico de los individuos en sociedad. Sin embargo, también se da relevancia a identificar a los grandes personajes de la historia y conocer sus principales aportes.
- La conexión de los contenidos con la realidad del alumnado es considerado fundamental para la comprensión del mundo actual y para el aprendizaje del tiempo histórico. Esto implica lograr que el alumnado reconozca que los sucesos históricos pueden afectar directamente a la vida cotidiana. Además, conocer la historia familiar y cercana permite generar sentimientos de pertenencia y de identidad colectiva.
- La memoria histórica se valora como un contenido clave de las ciencias sociales. Se entiende que su preservación, mediante actividades de aprendizaje, permite que el alumnado conozca las vivencias y pensamientos de las personas del pasado y pueda

entender su rol en la construcción del presente. Se menciona la importancia de comprender los recuerdos desde su propio contexto político, social, económico y cultural.

- Las representaciones sociales se relacionan con las ideas previas del alumnado y se entienden como un marco de referencia inmediato en la construcción del conocimiento histórico y social. Estas ideas previas provienen de las reflexiones cotidianas y familiares y en el ámbito escolar, permiten hacer más significativo el aprendizaje.
- Las emociones y sentimientos son mencionadas como una forma en que el alumnado pueden expresar la valoración de distintas obras artísticas y expresiones culturales locales. Se menciona de manera implícita su vinculación con la empatía histórica, al hacer alusión al respeto por otras culturas y costumbres.

Por otro lado, con relación a la **dimensión cognitiva de la EH**, estos documentos oficiales hacen referencia a la importancia de favorecer el desarrollo del pensamiento histórico, la interpretación de fuentes, la disonancia cognitiva, el pensamiento crítico y la conciencia histórica:

- El pensamiento histórico es considerado como fundamental para interpretar la realidad y los problemas sociales.
- La interpretación histórica es la competencia más mencionada destacando que es un proceso que permite al alumnado construir conocimientos de carácter científico. Se sugiere el trabajo con diversas fuentes históricas (primarias y secundarias) y la importancia de someterlas a un análisis crítico, mediante la extracción de información, el contraste, la inferencia sobre su finalidad, la valoración y la diferenciación de hechos y opiniones, aspectos que se asocian a la literacidad crítica.
- Las fuentes orales y los testimonios son consideradas como evidencias de gran valor dentro de la gran variedad de fuentes de información. A pesar de que se sugiere trabajar con este tipo de recursos, no se menciona el proceso específico de análisis e interpretación que requiere.
- El pensamiento crítico se considera fundamental para que el alumnado pueda tener opinión propia basada en el análisis crítico de la información. De esta manera se

espera formar ciudadanos con criterios argumentados, responsables y comprometidos, aspecto que favorecen a la educación para la ciudadanía.

- Se considera que el aprendizaje -como proceso dinámico y de constante reflexión, debate, intercambio de puntos de vista y adquisición de saberes-, permite la reconstrucción y la reelaboración de las ideas y opiniones del alumnado, aspecto que se puede relacionar con la disonancia cognitiva.
- La conciencia histórica se describe como un mecanismo mental para establecer relaciones temporales entre el pasado, el presente y el futuro. En este aspecto se sugiere una vinculación entre las emociones y la cognición como parte de este proceso mental de los seres humanos. La orientación temporal también se asocia a la competencia de la empatía histórica.

Por último, en cuanto a los aspectos relacionados con la **dimensión aplicada de la EH**, se mencionan distintas estrategias de aprendizaje interactivas como las entrevistas orales, las visitas a museos, la dramatización, los juegos de roles, la construcción de entrevistas ficticias, las salidas a terreno y la participación ciudadana:

- Las entrevistas orales se consideran como una metodología útil de aproximación del conocimiento a la realidad cercana y familiar del alumnado. Sin embargo, no se especifica sobre el proceso y las técnicas historiográficas que se requieren para realizarlas.
- Las visitas a museos, la dramatización, los juegos de roles y la construcción de entrevistas ficticias, son consideradas estrategias didácticas interactivas que fomentan la imaginación, aspecto que se puede asociar al desarrollo de la empatía histórica.
- La participación social es entendida como un ejercicio activo de formación de ciudadanos, que actúan de manera responsable y comprometida en favor de la democracia y de la transformación social. Como ejemplos de actividades se mencionan los servicios comunitarios como APS y los proyectos de cooperación.
- Las salidas a terreno son descritas como estrategias que permiten el contacto directo del alumnado con la realidad y el entorno y fomenta su compromiso con resolver y proponer soluciones a distintos problemas locales. Se reconocen como actividades de aprendizaje que generan experiencias de vida para el alumnado.

Capítulo 7

Las concepciones del profesorado sobre la historia oral y el desarrollo de la experiencia histórica

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados a 33 profesores y profesoras de ciencias sociales de Cataluña y de distintos niveles educativos. El objetivo de este capítulo es realizar un primer acercamiento sobre las ideas de este profesorado sobre el concepto de EH, conocer los aspectos que se valoran al reflexionar sobre la historia oral como estrategia didáctica, comprender sus concepciones sobre el aporte del aprendizaje histórico en la formación del alumnado y sobre las estrategias que permitirían desarrollar la EH.

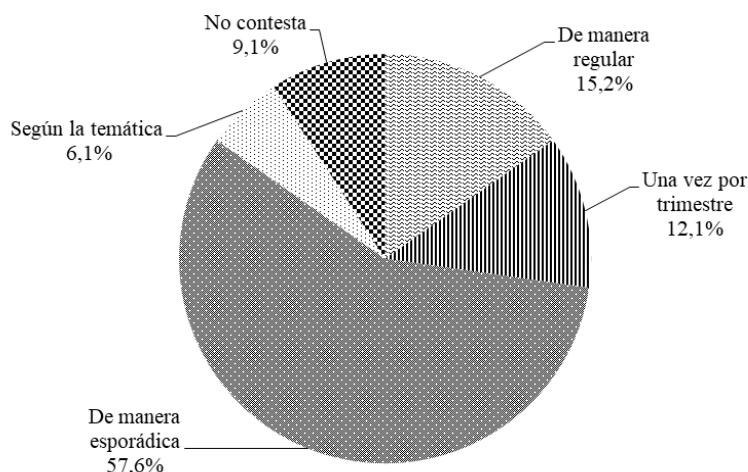
El capítulo está organizado en los siguientes apartados:

1. Los aportes de la historia oral para la enseñanza y el aprendizaje de la historia
2. Los propósitos de las actividades con historia oral
3. Los aportes del aprendizaje histórico en la formación del alumnado
4. Las estrategias didácticas que favorecen la experiencia histórica
5. Síntesis del capítulo

7.1. Los aportes de la historia oral para la enseñanza y el aprendizaje de la historia

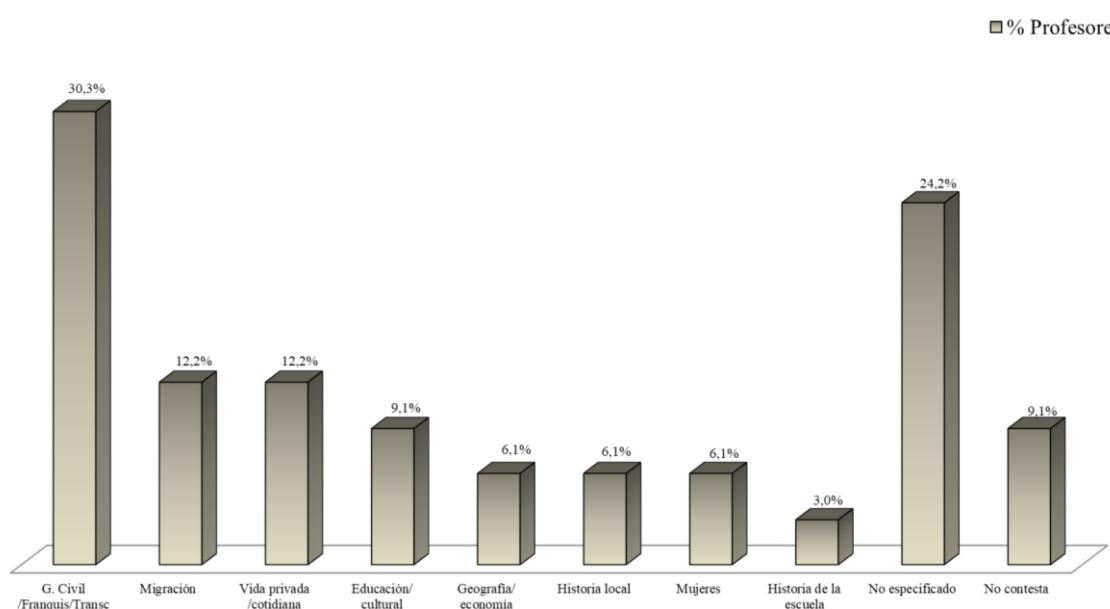
La mayor parte del profesorado encuestado afirmó haber utilizado la historia oral en sus prácticas de enseñanza (90,9%). Solo tres de estos profesores (9,1%) señalan no haber realizado este tipo de actividades, aludiendo a la falta de oportunidades o por desinterés en esta estrategia educativa. El siguiente gráfico (4) representa la frecuencia del uso de la historia oral por parte del profesorado:

Gráfico 4. Frecuencia en el uso de la historia oral (profesorado encuestado)



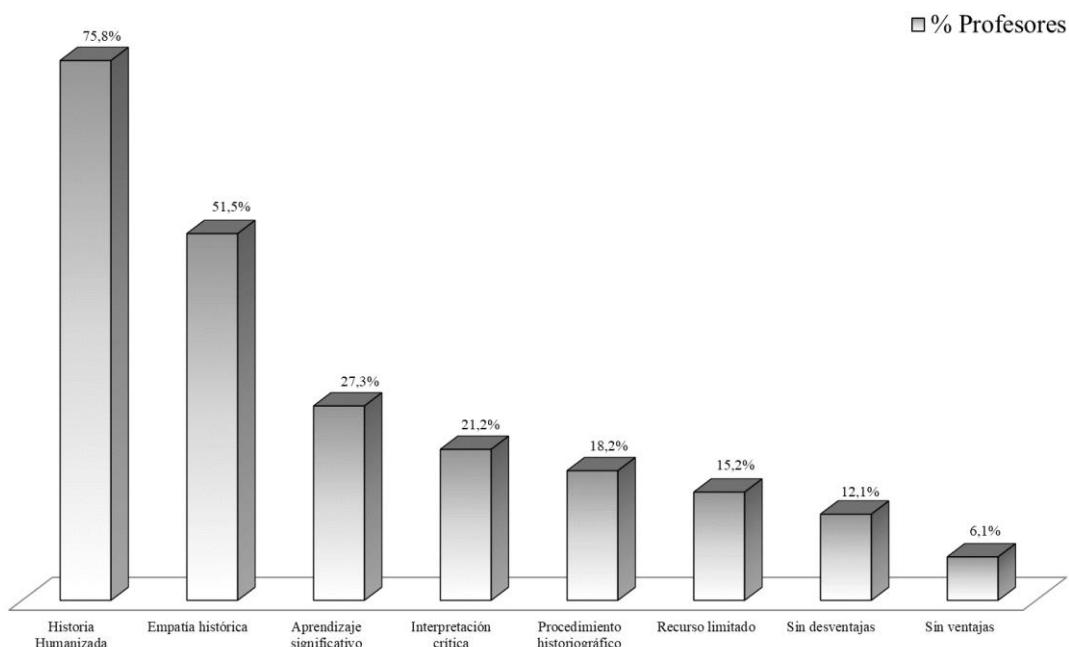
Se puede reconocer que solo una minoría de estos profesores y profesoras (15,2%) utiliza de manera regular esta estrategia educativa. La mayor parte del profesorado encuestado recurre a la historia oral de manera esporádica (57,6%), el 12,1% solo la ha utilizado una vez por trimestre y el 6,1% menciona que dependía de la temática histórica. Como se observa en el gráfico 5, los temas abordados con historia oral son principalmente la Guerra Civil, Franquismo y Transición, seguido por la migración y la vida cotidiana o privada.

Gráfico 5. Temáticas abordadas con historia oral (profesorado encuestado)



Al reflexionar y valorar la historia oral como estrategia didáctica se reconocen distintas consideraciones sobre sus aportes al aprendizaje histórico. El siguiente gráfico (6) presenta los porcentajes de cada uno de los aspectos mencionados y, posteriormente, se exponen algunos argumentos y reflexiones planteados.

Gráfico 6. Aportes de la historia oral al aprendizaje histórico (profesorado encuestado)



Uno de los principales aportes destacados fue la posibilidad de presentar la historia con una **perspectiva humanizada**. El 75,8% de los y las profesoras valoran la posibilidad de abordar los contenidos históricos desde las vivencias del pasado de personas reales y cercanas al entorno del alumnado. Por ejemplo, P17 afirma que la historia oral “*les permite acceder a la historia viva*” y P13 considera que es posible “*conectar la historia de los libros con la realidad. Es la mejor manera de humanizar la historia*”. El carácter humanizador es considerado de gran motivación para el aprendizaje o como señala la profesora P26, “*hace que los conceptos de aprendizaje aparezcan muy vividos y reales*”. Para la profesora P24 la historia oral permite conectar la historia con la propia vida del alumnado porque:

Permite abordar algunos contenidos vinculados a las experiencias y vivencias personales de los estudiantes. No es lo mismo estudiar el Franquismo a partir del libro de texto o de las explicaciones del profesor, que estudiarlo a través de las vivencias de tus propios familiares o personas que narran sus propias experiencias.

Destacan algunos comentarios relativos a que la historia oral permite trabajar temáticas ocultas por la historiografía tradicional y que no son consideradas por el currículum oficial. Para P2 la historia oral “*facilita l'estudi d'aspectes sovint oblidats en la historiografia tradicional*”. Y para P12 su principal cualidad es que “*apropa realitats que la història escrita no abraça*”. Sin embargo, algunos profesores y profesoras (15,2%) también señalaron que es un recurso limitado, porque permite acceder solo a algunos temas asociados a la historia reciente. Así lo plantea P2 cuando señala que “*no disposem de totes les èpoques (per motius obvis)*”. Y P20 menciona que “*es un recurso didáctico que permite abordar una pequeña parte de los contenidos del currículo*”. Además, aludieron a las dificultades de acceder a los testigos vivos y representativos de cada temática como menciona el profesor P25 “*no siempre puedes tener fuentes orales de lo que estamos trabajando en clase*”. Y P15 señala que “*buscar testimonios no puede ser una tarea fácil*”.

También valoran la visibilización de diversos actores o protagonistas históricos, lo cual se ve reflejado en la respuesta de la profesora P18 quien afirma poder “*hablar de otra historia, la de las personas corrientes que no aparecen en la mayoría de los libros*”. Y P16 señala que “*tiene la ventaja de desvelar cómo la gente común vive los eventos históricos*”. En este sentido, destacan la posibilidad de que el alumnado tome conciencia de su propio protagonismo como sujeto histórico. Por ejemplo, P21 considera que la historia oral nos permite “*veure que tots fem història*”. P25 señala que nos permite “*ver que la historia la construimos nosotros*”. Y P22 considera que la historia oral “*ayuda a que el alumno pueda verse como sujeto histórico*”.

El desarrollo de la **empatía histórica** fue otra de las valoraciones más mencionadas por el profesorado encuestado (51,5%). La mayor parte de estos profesores y profesoras mencionan que la historia oral permite que el alumnado genere sentimientos de solidaridad con las personas entrevistadas. Por ejemplo, P14 afirma que “*oír de boca de los protagonistas un testimonio facilita la empatía con la situación de las personas que lo explica, a la vez esto puede ayudar a generar un vínculo emocional que mejora la experiencia de aprender*”. Solo una minoría de este profesorado hace referencia a la empatía como una habilidad del pensamiento histórico al afirmar que permite comprender de manera contextualizada la temática histórica o como sostiene P21, la historia oral “*trebballar la història en context*” y P30 enfatiza en que “*ayuda a entender mejor el contexto*”.

El componente emocional es valorado por estos profesores y profesoras estableciendo relaciones con la empatía, los vínculos afectivos y la adquisición de aprendizajes significativos. La profesora P15 señala que “*la proximidad por el hecho de sentir a los protagonistas históricos en primera persona (les aproxima a los acontecimientos) y la empatía (emocional y cognitiva)*” y P7 considera que “*los testimonios orales son siempre más sentidos y vivenciales desde el punto de vista emocional*”. El profesor P23 considera que cuando existe una vinculación emocional aumenta “*la posibilidad de construir ellos el conocimiento como alumnos*”. La historia oral permite una conexión humana que impacta positivamente en el alumnado. Por ejemplo, P3 enfatiza en “*la vinculación afectiva con personas concretas que tienen rostro y voz propias porque ejercen de testimonios*”. Y P17 destaca los vínculos intergeneracionales entre los y las estudiantes y las personas entrevistadas, ya que “*recuperar la memoria histórica es un medio de contacto inmejorable entre distintas generaciones*”.

Otro de los aportes señalados por el 27,3% del profesorado encuestado es que la historia oral permite generar **aprendizajes significativos**. Consideran que la humanización, el componente emocional y la empatía generan conocimientos que perduran en el tiempo. Por ejemplo, la profesora P19 relaciona las emociones con la obtención de aprendizajes significativos cuando señala que “*el impacto emocional para los niños es mucho mayor y por tanto el aprendizaje más permanente y significativo*”. También se mencionó que permite la apropiación del conocimiento en un sentido práctico para la vida o, como menciona el profesor P9, les entrega la posibilidad de aprender habilidades para la vida cotidiana como por ejemplo “*aprender a escuchar*”.

El desarrollo de la habilidad de **interpretación crítica** fue destacado por el 21,2% del profesorado. Para estos profesores y profesoras la historia oral permite que el alumnado pueda contrastar diversos tipos de fuentes. Por ejemplo, la profesora P2 considera que con este tipo de actividades los chicos y chicas pueden “*entendre com es construeix el discurs històric, facilita eines a l'alumne per 'llegir' de manera crítica la informació sobre temes actuals*”. La profesora P33 menciona que cuando los testimonios orales “*es contrasten amb els documents escrits és molt efectiu i es fan una idea molt precisa i completa de l'època estudiada*”.

También mencionaron la posibilidad de entender la relatividad de la interpretación histórica y de contrastar diversas perspectivas de un mismo hecho histórico. Por ejemplo, P3 destaca:

La posibilidad de contrastar distintos testimonios del mismo hecho histórico. La posibilidad de comprobar como la memoria se "reinventa" no es algo que quede permanentemente fijado. La posibilidad de percibirse de cómo se puede construir historia a partir del contraste de testimonios, documentos, vestigios, etc. y con lo "ya escrito", la historiografía.

Para P6 la historia oral permite “*dar riqueza de matices y ver las diferentes miradas*” y P17 destaca que es “*un medio inmejorable para comprender los puntos de vista diversos respecto a los mismos hechos, la mayoría de las veces en función de los intereses o ideología de las personas con las que entran en contacto*”.

Sin embargo, también reflexionaron sobre la complejidad que implica trabajar con la memoria histórica. Por ejemplo, para P5 la historia oral “*es efímera y es la interpretación de una persona*” y P30 señaló que “*podría ser, que alguna persona s'inventi una part de la història i que no sigui prou fiable*”. El carácter subjetivo también es señalado por el profesor P7 cuando plantea que “*la oralidad puede distorsionar los datos y hasta la realidad*”. Este aspecto es considerado complejo cuando el alumnado tiende a no cuestionar la información. Por ejemplo, para P4 los y las estudiantes “*se lo creen todo. Hace falta contrastar la información*” y para P12 el problema es que “*el valoren d'una forma poc científica, a l'hora de ser plantejat com una experiència individual*”. Por su parte, P17 afirma que la única desventaja que le puede otorgar a la historia oral es que se realice una “*generalización abusiva de las conclusiones con pocos testimonios. Cabe ser muy cauto, como docente, con las conclusiones que los alumnos sacan y hacérselo ver a ellos a lo largo del proceso*”.

A pesar de los sesgos ideológicos y la fragilidad del recuerdo, la subjetividad también es vista como una riqueza para el aprendizaje. Por ejemplo, para P14 la subjetividad es parte integral de la disciplina y de cualquier vestigio histórico. Y en este sentido, “*la historia oral, como muchas otras fuentes de información no es objetiva. Se puede considerar como una desventaja, aunque es compartida con otras fuentes y si se es consciente de ello, no*

tiene por qué ser un problema”. Por ello, destaca la importancia de que se fomente la interpretación crítica de la fuente oral.

Para la profesora P33 la fuente oral -como cualquier tipo de fuente histórica- debe analizarse críticamente de lo contrario se genera un “*aprenentatges superficials si no s'usa amb el rigor requerit*” y la profesora P27 sostiene que el alumnado “*debe ver que la historia oral es una fuente histórica más de información y que debe ser vista con espíritu crítico. Debe contrastar esta información con otras fuentes como, por ejemplo, con la consulta bibliográfica*”.

En menor medida, solo el 18,2 % del profesorado comenta que la historia oral permite que los y las estudiantes apliquen **procedimientos historiográficos**. Por ejemplo, la profesora P18 señala que “*puedes poner en marcha recursos como la entrevista, la transcripción, la búsqueda de testimonios*” y P33 afirma que:

La historia oral obliga al alumnado a emplear una metodología y a ser rigurosos en el trabajo: hacer guion entrevista, grabarla, pedir autorización al informante mediante firma para usar la entrevista, transcripción de la entrevista, contraste de los datos facilitados con lo que dicen los libros sobre la época, sacar conclusiones.

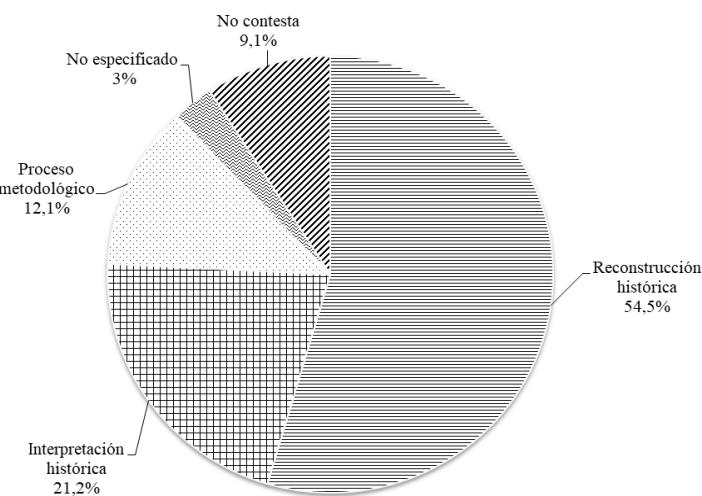
Para potenciar la indagación histórica es necesario enseñar previamente las técnicas de la historia oral. Para la profesora P15, al no ser habitual su uso en el aula existe un “*desconocimiento de las técnicas de recogida de datos que permitan la extracción de la información oral que queremos obtener*”. En este sentido, P29 señala que los alumnos deben “*aprender a diseñar entrevistas, cuestionarios, etc., para conseguir información de sus fuentes orales*”. Sin embargo, algunos profesores y profesoras consideran como limitante la rigurosidad de la técnica porque implica un mayor tiempo de preparación y ejecución. La profesora P2 afirma que existe una “*necessitat de ser rigurosos en la metodologia emprada per l'obtenció i el tractament de la informació*” y P3 plantea que “*la lentitud del procedimiento va muy mal con las etapas educativas de gran presión por los resultados*”.

Por último, el 12,1% del profesorado manifiesta de manera explícita que la historia oral no tiene ninguna desventaja. Solo una minoría (6,1%) sostiene que es una estrategia que no tiene ninguna cualidad especial o que no realiza ningún aporte significativo para el aprendizaje histórico del alumnado, pero no justifican en profundidad esta apreciación.

7.2. Los propósitos de las actividades con historia oral

En las descripciones realizadas por el profesorado sobre sus actividades de aula con historia oral, se pueden distinguir tres finalidades principales: la reconstrucción histórica del pasado, la interpretación de la fuente oral y el desarrollo del proceso metodológico de la historia oral. Los resultados son posibles de observar en el siguiente gráfico (7):

Gráfico 7. Finalidades didácticas de la historia oral (profesorado encuestado)



Por un lado, la mayor parte del profesorado (54,5%) menciona que sus actividades se centraban en la **reconstrucción histórica** del pasado. Así, la historia oral es utilizada para poder ejemplificar e ilustrar los contenidos a partir de las vivencias narradas, sin dar relevancia al desarrollo de la técnica o al proceso de interpretación crítica de la fuente. A modo de ejemplo, el profesor P4 afirma que su actividad busca “*conocer la historia de la familia a través de los abuelos y los bisabuelos*”. La profesora P11 señala que su actividad pretende “*recaudar información de la historia reciente entre diferentes estratos de la población*”.

En esta categoría también se incluyen aquellas ideas asociadas a recuperar el recuerdo de diversos protagonistas del pasado. Así lo señala P23 cuando afirma que ha utilizado la historia oral “*para estudiar las migraciones internas y externas. He recopilado la memoria de las familias y para explicar los sectores económicos y he pedido a los alumnos entrevistar a sus padres*”. Por su parte, P6 destaca que el objetivo de su actividad es dar protagonismo a la gente común cuando señala que “*reconstruir la historia a partir dels relats dels que han format part de la història*”. Para P22, la memoria histórica es

considerada un aspecto fundamental en la construcción del conocimiento histórico. Su actividad consiste en:

(...) preguntar a personas de su entorno (familia, amigos, profesores) de edades diversas sobre cuál es el primer acontecimiento histórico que recuerdan, cuándo tuvo lugar, en qué consistió, etc. Cada alumno busca a 10 personas y anota las fechas de nacimiento y el primer recuerdo histórico. Se ponen en común en la clase y da pie a tratar el alcance de la memoria, las memorias individuales y generacionales, la memoria en función del origen del individuo, el tipo de hechos que se recuerdan y la diferencia entre la memoria y la historia.

Estos profesores y profesoras consideran que trabajar con la memoria histórica de personas cercanas genera una gran motivación para el aprendizaje. Por ejemplo, la profesora P27 utiliza la historia oral para que sus estudiantes conozcan los recuerdos de sus familiares, abuelos o conocidos sobre el Franquismo “*con el objetivo de que les expliquen cómo vivieron el periodo, qué conocimiento tenían sobre el tema de la represión*”.

El segundo propósito mencionado por un porcentaje menor de profesores y profesoras fue la **interpretación histórica** (21,2%). En sus descripciones se puede reconocer que la historia oral es utilizada con el objetivo de interpretar la fuente oral, analizar críticamente la subjetividad de la memoria histórica, contextualizar o profundizar las vivencias relatadas, comparar diversas perspectivas del pasado y/o contrastar fuentes históricas diferentes. También se consideran aquellas reflexiones que mencionan la construcción de significados y el aprendizaje de conceptos históricos.

A modo de ejemplo, el profesor P3 afirma que utiliza la entrevista realizada a personas mayores para que sus estudiantes puedan “*contrastar sus recuerdos de hechos concretos de la II República española, Guerra Civil i/o los primeros años del Franquismo con la historiografía clásica o la de uso más generalizado en nuestro entorno*”. La profesora P2 se enfoca en el análisis de la subjetividad y el tratamiento de la fuente oral al mencionar que el objetivo de su actividad es:

(...) analitzar la fiabilitat de la font per tal de copsar la informació que ens dona realment, més enllà de la que ens ofereix la seva resposta o explicació oral. I veure com els mateixos fets poden ser explicats de diverses maneres que es poden complementar però que, de vegades, poden ser fins i tot contradictoris.

La actividad del profesor P25 consiste en que sus estudiantes se enfrenten y contextualicen históricamente los recuerdos y las historias de vida durante el Franquismo. Señala que “*para realizar la actividad tienen que hacer entrevistas a familiares para obtener la información del contexto de la fuente familiar*”.

Algunos de estos profesores y profesoras se enfocan en la construcción de narrativas, en sintetizar la información obtenida y en la construcción de explicaciones históricas. Por ejemplo, P28 afirma que la interpretación de las fuentes orales es utilizada para:

(…) contrastar les informacions del llibre de text amb les entrevistes a pares i avis. D'aquesta manera també millorem la lectura comprensiva, organitzem els termes en un mapa conceptual, reflexionem sobre quines són les qüestions pertinents i redactem un qüestionari, organitzem els aspectes polítics, econòmics, socials i vida quotidiana, moviment obrer, catalanisme i condició femenina en un quadre de múltiple entrada.

La profesora P27 afirma haber utilizado la historia oral para que sus estudiantes aclaren las dudas conceptuales y los aprendizajes vistos en clase. La actividad la realiza al finalizar la secuencia didáctica de la Guerra Civil y Franquismo por lo que “*ya saben muchas cosas sobre el tema y saben plantear las preguntas para obtener respuestas a sus dudas*”.

Por último, el propósito menos mencionado por el profesorado encuestado es utilizar **procedimientos metodológicos**. Solo el 12,1% afirma que sus actividades se enfocan en desarrollar proyectos de investigación, en aplicar la técnica de la entrevista y en construir una fuente histórica. El profesor P17 menciona que imparte un ramo optativo llamado Historia Oral, en el cual “*los muchachos y muchachas formulan una hipótesis de investigación sobre un tema y tratan de hallar una respuesta mediante tres entrevistas en profundidad a tres personas que consideran idóneas para facilitar su experiencia*”.

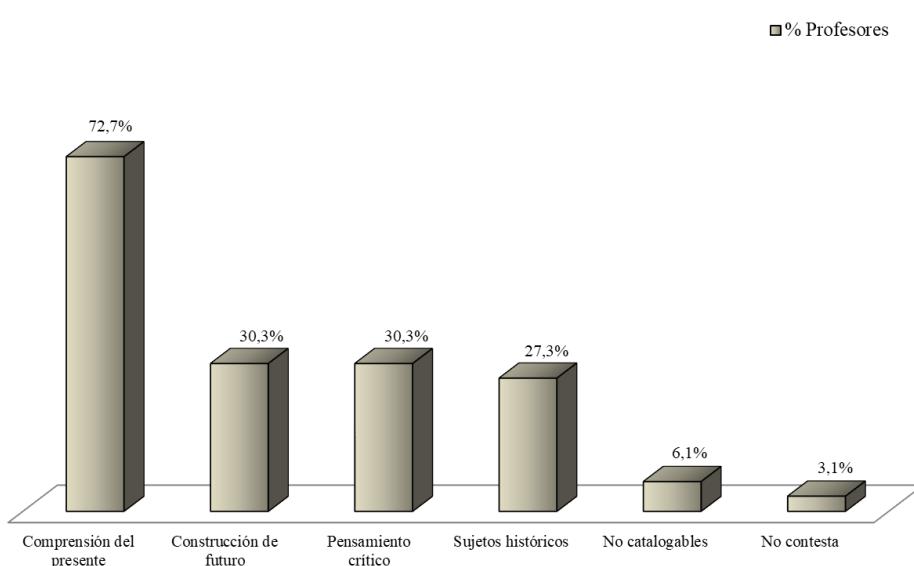
La profesora P15 le otorga importancia a la realización de la técnica historiográfica ya que sus estudiantes deben realizar la “*entrevista y registro de voz de personas mayores que han vivido ciertos episodios de nuestra historia contemporánea y que nos dan su testimonio*”.

La profesora P27 afirma que utiliza la historia oral para que sus estudiantes puedan generar un documento para su propio archivo personal y familiar y les pide que “*lo guarden como un tesoro y que, el día de mañana, se lo enseñen a sus hijos para que conozcan a sus bisabuelos y tengan una explicación directa de cómo sus familiares y amigos vivieron el periodo*”.

7.3. Los aportes del aprendizaje histórico en la formación del alumnado

El siguiente gráfico (8), presenta los porcentajes de las categorías obtenidas sobre la pregunta del cuestionario: *Si tuvieras que explicar a tus alumnos qué les puede aportar el aprendizaje histórico a su vida cotidiana ¿Qué les dirías?* Posteriormente, se presentan las reflexiones realizadas por el profesorado:

Gráfico 8. Aportes del aprendizaje en la formación del alumnado (profesorado encuestado)



La gran mayoría del profesorado (72,7%) entiende que el aprendizaje histórico otorga las herramientas necesarias para la **comprensión del presente**, desde la dimensión de su realidad personal y social hasta una perspectiva más global. A modo de ejemplo, P16 sostiene que “*la historia te ayuda a entender cómo y por qué la sociedad funciona así*” y P25 considera que permite “*una mirada crítica a la actualidad, a los problemas globales de la humanidad y también a los problemas más cercanos, de su barrio, de su ciudad*”. Para P17 “*el aprendizaje histórico permite comprender la complejidad de los problemas sociales relevantes del presente en su causalidad y ver su dimensión estructural para facilitar la resolución de conflictos*”.

En cuanto a la comprensión de la realidad desde una dimensión personal, la profesora P26 afirma que “*los conocimientos históricos aportan un contexto para poder interpretar la vida cotidiana*”. Y la profesora P20 considera que el aprendizaje histórico sirve para que puedan comprender “*quienes son, donde viven y de la forma que sienten, porque antes lo hicieron otros*”.

En menor medida se concibe una aportación a la construcción del futuro (30,3%), al desarrollo del pensamiento crítico (30,3%) y a la concepción del alumnado como sujeto histórico (27,3%).

Por un lado, para el 30,3% del profesorado el aprendizaje histórico permite la **construcción del futuro** desde el ámbito social y personal. Por ejemplo, P19 considera que el aprendizaje histórico “*nos proporciona pistas para afrontar el futuro de una forma mejor*”; y a partir de ello se puede evitar “*cometer los mismos errores del pasado*”. La perspectiva social de la construcción de futuro se puede reflejar en la respuesta de P5, ya que “*nos permite desarrollar la conciencia histórica, que nos permitirá construir nuestro futuro*”. Desde una perspectiva personal, P1 señala que el aprendizaje histórico es “*la base para la construcción de su futuro*”. P6 menciona que “*la reflexió del passat els fa més atents als fets del pressent capaços d'imaginar els canvis pel futur que volen*”.

Por otro lado, el 30,3% del profesorado considera que el aprendizaje histórico permite al alumnado **pensar críticamente** la realidad. Proporciona las herramientas necesarias para constituirse como sujetos que cuestionan todo tipo de información y toman decisiones argumentadas. P27 considera que los y las estudiantes:

Aprenden a preguntar: qué, por qué, dónde, cuándo, quien. Si se plantean preguntas sobre el pasado, aprenden a hacer preguntas sobre la actualidad y la ven desde un punto de vista crítico. Si aprenden a entender y a interpretar documentos históricos (tablas de datos, mapas, gráficos, noticias de prensa, documentos orales...) aprenden a interpretar y a entender la información que hoy día les bombardea desde diferentes fuentes (TV, internet, redes sociales...) y las miran con ojos críticos. Por ejemplo, se preguntan por qué sobre un mismo hecho hay versiones diferentes según el medio de comunicación que consultan. Se preguntan a qué responde esa diferencia, etc.

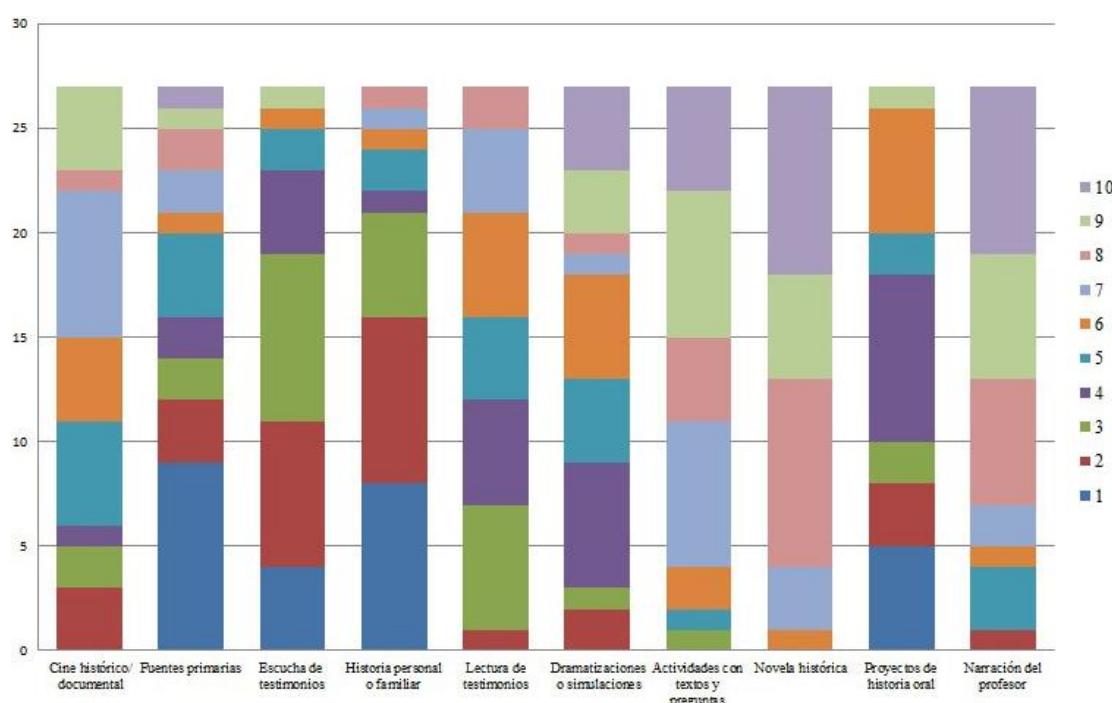
Desarrollar pensamiento crítico es considerado como un aspecto indispensable para evitar manipulaciones y actuar de manera consciente en la sociedad. La profesora P2 afirma que “*aprendre a pensar per entendre què passa i minimitzar el perill de que t'entabanin*”. A partir de ello, es posible formar ciudadanos conscientes y responsables, o como señala la profesora P33, con el aprendizaje histórico se puede “*tenir criteri a l'hora de prendre decisions com votar els seus representants polítics*”.

Finalmente, el 27,3% del profesorado sostiene que el aprendizaje histórico sirve para que las y los estudiantes puedan tomar conciencia de su propio protagonismo como **sujetos históricos**, permitiéndoles entender el impacto de las acciones humanas en la transformación social. A modo de ejemplo, P22 señala que “*los lleva a valorar su papel en el presente y su capacidad para construir un futuro*” y P24 enfatiza en que “*nosotros somos un producto del legado de nuestros antepasados y si no tenemos conciencia de ello no podemos entender el presente. De la misma forma, nosotros tenemos la responsabilidad de legar un mundo más justo y sostenible*”. Para la profesora P16 el aprendizaje histórico te ayuda a entender “*cómo puedes defender tus derechos y los de l@s más débiles*”.

7.4. Las estrategias didácticas que favorecen la experiencia histórica

Los y las profesoras valoraron diferentes estrategias a partir de la pregunta: *¿Cómo podemos hacer que el alumnado se sienta parte de la historia? Enumera (ordena) del 1 al 10 los siguientes enunciados (siendo 1 el más importante y 10 el menos importante) según las estrategias que te parecen efectivas para la experiencia histórica del alumnado.* Cabe señalar que esta pregunta no fue contestada por todo el profesorado, por lo que solo se obtuvieron 26 respuestas. Los resultados son posibles de visualizar en el siguiente gráfico (9):

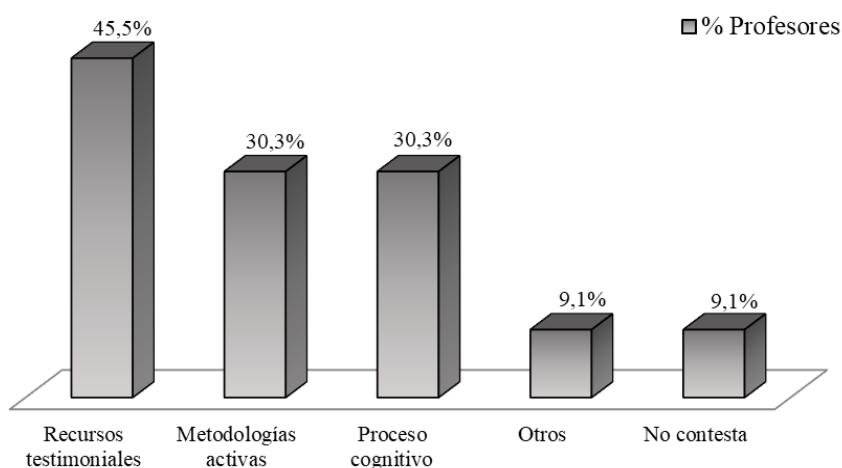
Gráfico 9. Valoración de estrategias para favorecer la EH (profesorado encuestado)



Del gráfico anterior se puede reconocer que las estrategias más valoradas por el profesorado son: la historia personal o familiar, escuchar testimonios, los proyectos de historia oral y las fuentes primarias. Las estrategias con una valoración intermedia son las dramatizaciones o simulaciones, la lectura de testimonios y el cine histórico o documental. Y las estrategias menos valoradas son la novela histórica, las actividades de texto y preguntas y la narración del profesor.

Al justificar el orden jerárquico realizado se pudo reconocer en sus argumentos que el profesorado valora las estrategias en función de la posibilidad de generar aprendizajes significativos y las agrupa en tres tipos de estrategias. El siguiente gráfico 10, presenta los porcentajes obtenidos en las tres tipologías. Posteriormente, se presentan algunos extractos de las justificaciones realizadas por el profesorado:

Gráfico 10. Tipos de estrategias que favorecen la EH (profesorado encuestado)



Los **recursos testimoniales** son destacados por el 45,5% del profesorado señalando que el carácter vivencial favorece el desarrollo de aprendizajes significativos. Por ejemplo, P17 considera que al “*aportar testimonios al aula o proyectos de historia oral, creados por los estudiantes, el grado de motivación aumenta de forma relevante*”. La profesora P21 sostiene que “*a la vida tot allò que aprenem per vivència personal no s'oblida mai, però si les narracions són correctes i amenes ajuden a fer que t'interessis més per aquell tema*”. También se destaca la respuesta de P22 quien considera que “*los testimonios directos o indirectos de los hechos ayudan a los alumnos a vivenciar la historia y a ponerse en la piel*”.

Se considera que este tipo de recursos permiten conectar el aprendizaje histórico con el entorno y la realidad del alumnado, generando mejores aprendizajes. P13 destaca la historia de la familia o un testimonio oral sobre el relato del profesor o una novela histórica, afirmando que “*la validez de la actividad es directamente proporcional a la cercanía de la realidad histórica con la realidad del alumno*”. P16 cree que “*el alumnado aprende más (y está más interesad@) cuando se empieza con algo que el/ella ya conoce, como la realidad de su familia o de alguien muy cercano*”. Se destaca la respuesta de P26 quien prioriza aquellas actividades que “*permiten conectar con las propias vivencias de los estudiantes*”. Y P30 quien señala “*la importància de conèixer primer la pròpia història (personal i familiar), per poder saber qui soc i d'on vinc*”.

Además, afirman que los recursos testimoniales impactan emocionalmente a alumnado por lo que tienen gran riqueza para el aprendizaje. Por ejemplo, P7 señala que ha “*intentado seleccionar primero las experiencias que apelan a las emociones de los alumnos*” y P19 justifica esta elección porque considera que “*todo lo que tenga mayor impacto emocional y sea más próximo a los alumnos es mejor para el aprendizaje*”.

Un menor porcentaje de profesores y profesoras da mayor importancia a las estrategias que favorecen los **procesos cognitivos** (30,3 %). Destacan aquellas actividades que implican la interpretación de fuentes históricas, así como las que conllevan la elaboración de narraciones históricas. Por ejemplo, P23 considera que “*lo más importante en la historia es trabajar con fuentes primarias y que los alumnos construyan sus propias conclusiones*”. Para la profesora P2 “*el treball amb fonts primàries i secundàries, analitzant i contrastant la informació que ofereixen i donant eines a l'alumne per construir el seu propi discurs (entenc una petita activitat que introduceix metodologia de recerca)*”. La lectura crítica de evidencias del pasado también es destacada por P27 al señalar que:

Lo que no puede faltar nunca son las fuentes históricas, las que se considere más adecuadas, que permitan plantear preguntas y que el alumnado se las plantee. No puede faltar un cuestionario que obligue al alumno a pensar, a razonar, a definir, a relacionar, a comparar, a expresar, a resumir, a sacar conclusiones.

Algunos destacan el rol que cumple el profesor o la profesora en la construcción del aprendizaje. Por ejemplo, P27 considera que “*muchas veces conviene que el profesor empiece clarificando los conceptos clave para iniciar el aprendizaje*” y P3 sostiene que es fundamental “*la intervención mediadora del profesor para dotar al alumnado de las claves necesarias para avanzar en el conocimiento*” y P17 señala que:

Cualquier estrategia me parece interesante si contribuye al aprendizaje. Así, aunque esté casi al final, una buena narración de los hechos con preguntas que inciten a los alumnos a dar su punto de vista y su valoración, puede ser igual de buena estrategia para generar pensamiento social y crítico (...) todo dependerá del trabajo del docente.

Por último, el 30,3 % justifica su valoración destacando las estrategias con **metodologías activas**. Para estos profesores y profesoras el desarrollo de la EH del alumnado implica protagonismo y autonomía en la construcción de su propio aprendizaje. Por ejemplo, P15 priorizó “*toda actividad que tenga como protagonista al alumnado, será de mucha más significatividad para su aprendizaje histórico*”. P4 valora principalmente aquellas estrategias en donde existe una participación activa, ya que considera que “*la intervención es imprescindible para crear conciencia histórica*”. P24 destaca “*los recursos que implican de forma activa a los estudiantes a construir sus propias interpretaciones históricas*”.

De manera más específica, el profesor P1 destaca como estrategia la importancia de la historia oral porque permite “*desarrollar adecuadamente una metodología de aprendizaje por descubrimiento guiado*”. También menciona las dramatizaciones porque fomentan la empatía histórica y porque “*permiten un trabajo cooperativo, de investigación altamente motivador y significativo para sus vidas*”.

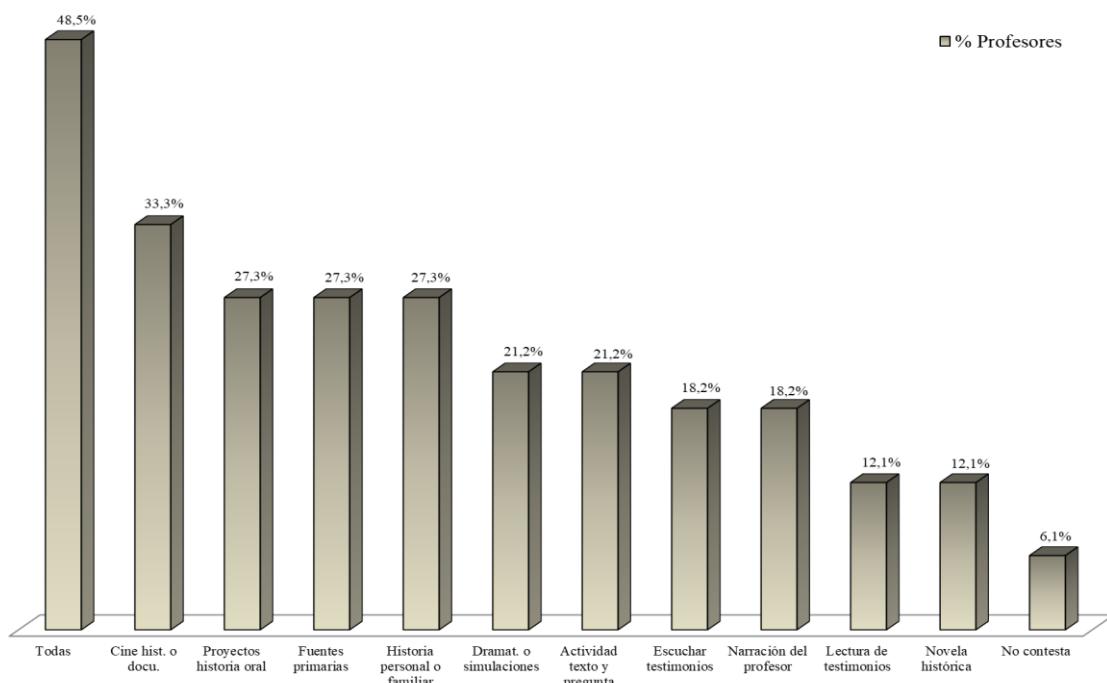
La profesora P2 también destaca positivamente la historia oral porque permite realizar un “*projecte de recerca realitzat per alumnes, sota la guia d'un docent, permet que treballi i contrasti diferents tipologies de fonts i aprengui història fent d'historiador/a. (entenc un projecte de recerca ampli)*”. Pero también afirma haber valorado otras estrategias como:

(...) la realització artística, literària, teatral, etc. inspirada en la història. (pot servir de motivació, aproximació, font per a l'anàlisi de com es transmet la història, etc.) De vegades, els alumnes poden fer una obra de creació per a sintetitzar o explicar allò que han après (la de síntesi entesa com a part de l'aprenentatge).

Es interesante mencionar que un 9,1% del profesorado señala que las valoraciones realizadas responden simplemente a su experiencia y trayectoria docente. Por ejemplo, P12 da mayor valoración “*en base a la frecuencia de uso*” y P28 lo justifica en función de “*l'experiència docent personal i d'altres companys*”.

Al consultarles cuáles son las estrategias que más utilizan en sus clases se obtienen los siguientes resultados:

Gráfico 11. Estrategias utilizadas en sus prácticas de enseñanza (profesorado encuestado)



Del grafico anterior se puede señalar que:

- El 48,5% del profesorado afirma haber utilizado todas las estrategias didácticas durante su trayectoria. Por ejemplo, P19 señala haber adaptado “*los recursos a los distintos momentos, objetivos de aprendizaje y al grupo clase*” y que ha diversificado “*las fuentes, recursos y métodos también porque permite adaptarte al estilo de aprendizaje de cada alumno*”.
- El 33,3% señala específicamente haber utilizado el cine histórico y documental, como lo afirma P10, porque “*els alumnes són més visuals i per això poso per davant els suports visuals i després els textos*”.

- El 27,3% destaca haber utilizado la historia oral, la historia personal o familiar y las fuentes primarias. Para P14, la historia personal y familiar la ha utilizado para “*fomentar que se pongan en la piel de los otros colectivos y exploren opciones diferentes a las que tomarían normalmente*”. P16 menciona que recurre a la historia oral para que sus estudiantes realicen “*entrevistas a l@s ancian@s en casas de cura hablando de la guerra civil*”. Y P30 destaca sus actividades donde los y las estudiantes han “*buscado información en fuentes diversas*”.
- El 21,2 % señala las dramatizaciones o simulaciones y las actividades con textos y preguntas. P10 afirma haber utilizado las dramatizaciones porque “*el protagonista es el alumno, se implican y es más vivencial*”. P14 señala que combina las dramatizaciones o simulaciones o los proyectos de historia oral con actividades de comentario de texto, ya que asegura que “*combinadas ayudan a trabajar la información apelando a las diferentes capacidades del alumnado*”.
- El 18,2% menciona de manera específica la escucha de testimonios y la narración del profesor como estrategias recurrentes en sus prácticas de enseñanza. Por ejemplo, P14 explica que las actividades donde los y las estudiantes escuchan testimonios las ha utilizado “*porque quería fomentar la empatía con el hecho de emigrar/inmigrar a través de los lazos familiares*”. Y P5 señala que recurre a su narración porque “*le permiten trabajar diferentes aspectos*”.
- El 12,1% del total del profesorado destaca entre sus prácticas de enseñanza la lectura de testimonios y la novela histórica. P13 señala que utilizó la lectura de testimonios porque “*aunque eran ficticios son representativos de la realidad*” y P14 recurrió a la novela histórica porque “*sirve para complementar y estructurar lo que trabajamos con las otras estrategias*”.

7.5. Síntesis del capítulo

Los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios han permitido distinguir diversos aspectos relacionados con la EH: las valoraciones del profesorado sobre la historia oral; sus propósitos para la educación histórica; sobre el aprendizaje histórico; sobre distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Primero. Se pudo reconocer que los aportes y limitaciones atribuidas a la historia oral se vinculan con aspectos vivenciales, interpretativos y procedimentales, que se pueden relacionar con las tres dimensiones de la EH. La siguiente tabla (8) sintetiza la relación entre las valoraciones, los indicadores señalados por el profesorado y las dimensiones de la EH:

Tabla 8. *Valoraciones de la historia oral y su vinculación con la EH (profesorado encuestado)*

Valoraciones	Indicadores	Dimensión de la EH
Historia humanizada	Vivencias del pasado Testigos vivos	Vivencial
	Temáticas ocultas (reciente-presente) Protagonismo histórico Conexión con el entorno y la realidad cercana	Vivencial /Cognitiva
	Estudiante como sujeto histórico	Vivencial/Cognitiva/ Aplicada
Empatía histórica	Emociones y afectos	Vivencial
	Contextualización	Cognitiva
Aprendizajes significativos	Conocimiento permanente en el tiempo	Cognitiva
	Habilidades para la vida	Vivencial/Cognitiva /Aplicada
Interpretación crítica	Subjetividad de la memoria histórica Comparación de diversas perspectivas	Vivencial /Cognitiva
	Contraste de diversas fuentes Construcción de significados	Cognitiva
Procedimientos historiográficos	Técnica de la historia oral	Aplicada
	Rigurosidad metodológica	Cognitiva/Aplicada

La historia humanizada fue una de los principales aspectos positivos señalados por el profesorado (75,8%), relacionado principalmente con la dimensión vivencial de la EH, ya que incluye indicadores como conocer las vivencias del pasado de testigos vivos. Pero, además, señalan que son necesarios procesos interpretativos para construir conocimientos históricos, para visibilizar históricamente a la gente común y para poder conectar con la realidad cercana, por lo cual también se puede relacionar con la dimensión cognitiva de la EH. Sumado a lo anterior, se menciona que la historia oral favorece la toma de conciencia del estudiante como sujeto histórico, lo cual favorece las tres dimensiones de la EH porque implica auto reconocerse como sujeto histórico (vivencial), propicia la realización de acciones conscientes e informadas (cognitiva) y conlleva ser conscientes de su rol como agentes de transformación (aplicada).

También se destaca que la historia oral favorece el desarrollo de la empatía histórica (51,5%), lo cual implica aspectos vivenciales y cognitivos de la EH. La mayor parte de las reflexiones se relacionan con desarrollar sentimientos afectivos o emociones y solo algunos mencionan la comprensión empática como una forma de llegar a entender el contexto histórico.

En cuanto al logro de aprendizajes significativos a través de la historia oral (27,5%), estos profesores y profesoras afirman que permite generar conocimientos que perduran en el tiempo, lo cual se vincula con la dimensión cognitiva de la EH. Pero también consideran que el alumnado puede adquirir habilidades y conocimientos útiles para ser aplicados en su propia vida, lo cual se puede relacionar con las otras dos dimensiones de la EH.

En menor medida se destaca que la historia oral propicia el desarrollo de la competencia de la interpretación crítica (21,2%), la cual se puede relacionar con la dimensión cognitiva porque requiere de procesos analíticos de lectura de la fuente oral, y su contrastación con otras fuentes, así como la elaboración de su propio discurso histórico. También se evidencian relaciones con la dimensión vivencial, al mencionar la importancia de analizar la subjetividad de la memoria histórica ante las diversas perspectivas y vivencias que pueden tener las personas del pasado.

Un número menor de profesores y profesoras encuestadas (18,2%) destaca las posibilidades de utilizar procedimientos historiográficos. Este aspecto favorece principalmente el desarrollo de la dimensión aplicada de la EH, ya que permite experimentar la disciplina a través de la construcción de una fuente histórica. Pero también se menciona la necesidad de ser rigurosos con la metodología y con el tratamiento de la información, reflexiones que se vinculan a la dimensión cognitiva de la EH.

Segundo. Con las descripciones realizadas por el profesorado sobre sus propias actividades con historia oral se ha podido distinguir tres propósitos que se pueden relacionar con las tres dimensiones de la EH. En la siguiente tabla (9) se señalan la relación entre las finalidades didácticas, la dimensión de la EH y sus principales indicadores:

Tabla 9. *Indicadores de la EH en los propósitos de la historia oral (profesorado encuestado)*

Finalidades	Indicadores	Dimensión de la EH
Reconstrucción histórica	Ilustrar el pasado a partir de vivencias Otorgar protagonismo histórico a la gente común	Vivencial/Cognitiva
	Reivindicar la memoria histórica	Vivencial
Interpretación histórica	Lectura de la fuente oral Contrastar diversas fuentes Aprendizaje conceptual	Cognitiva
	Analizar la subjetividad de la memoria Contextualizar recuerdos y vivencias Comparar diversas perspectivas del pasado	Cognitiva/Vivencial
	Construir narrativas/representaciones	Cognitiva/Aplicada
Proceso metodológico	Realizar proyecto de investigación	Aplicada/Cognitiva
	Realizar entrevista oral Construir una fuente histórica	Aplicada

La mayor parte de profesorado (54,5%) señala que sus actividades pretenden la reconstrucción histórica del pasado, que se puede relacionar con la dimensión vivencial, porque incluye reflexiones sobre cómo conocer el pasado mediante las vivencias y el recuerdo de la gente común. Pero también se relaciona con la dimensión cognitiva, porque son utilizadas para la construcción del conocimiento histórico.

En menor medida (21,2%) el profesorado señala que las actividades tienen como propósito la interpretación histórica, la cual favorece el desarrollo de la dimensión cognitiva de la EH. Incluye las referencias sobre la lectura de la fuente oral, la comprensión contextualizada de las historias de vida, el análisis de la subjetividad de la memoria histórica, la comparación de fuentes y contraste entre diversas perspectivas del pasado. Además, se mencionan como objetivos la construcción de representaciones históricas y la aclaración de conceptos y saberes. En este sentido, también se puede identificar relaciones con la dimensión vivencial de la EH, en cuanto se sustenta el saber histórico en las vivencias y en las diferentes perspectivas de las personas sobre el pasado. Y se puede vincular con la dimensión aplicada, al expresar las representaciones históricas en forma de narración.

Solo el 12,1% centra su actividad con historia oral en el desarrollo del proceso metodológico de la fuente oral, la cual se puede relacionar a la dimensión aplicada de la EH, porque incluye la elaboración de un proyecto de investigación, la utilización de la técnica de la entrevista y la construcción de una fuente histórica. También requiere de aspectos de la dimensión cognitiva de la EH, porque implica procesos reflexivos propios de la disciplina histórica.

Tercero. En las reflexiones sobre los aportes del aprendizaje histórico a la formación del alumnado, la comprensión del presente es señalada por el 72,7% de los y las docentes, quienes sostiene que la historia les permite entender su propia realidad. En menor medida aparecen las visiones asociadas a la construcción del futuro (30,3%) porque permite hacer relaciones temporales entre pasado, presente y futuro, por lo cual favorece el desarrollo de la conciencia histórica.

También se menciona el rol fundamental de la educación histórica para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico. Este aspecto es mencionado por el 30,3% del profesorado, quienes conciben que el aprendizaje de la historia ofrece las herramientas para leer la información, cuestionarla y hacerse preguntas sobre la realidad. Además, el 27,3 % del profesorado sostiene que el aprendizaje histórico favorece el reconocimiento del alumnado como sujeto histórico, en la medida que propone ejemplos reales de participación y protagonismo de distintos actores históricos.

Cuarto. Las estrategias más valoradas por el profesorado para desarrollar la EH del alumnado son las de carácter vivencial e interpretativa y que implican metodologías activas como escuchar testimonios, la historia personal o familiar, los proyectos de historia oral y el trabajo con fuentes primarias. Las menos valoradas son la novela histórica, la narración del profesor y las actividades con textos, las cuales tienen un carácter pasivo por parte del estudiante y no involucran necesariamente aspectos vivenciales.

Se puede reconocer que el profesorado vincula la EH a la adquisición de aprendizajes significativos y que las estrategias se pueden relacionar con las tres dimensiones de la EH. La siguiente tabla (10) presenta la tipología, la relación con las dimensiones de la EH y las concepciones del profesorado:

Tabla 10. *Estrategias didácticas que favorecen la EH (profesorado encuestado)*

Tipo de estrategia	Concepciones	Dimensión de la EH
Recursos testimoniales	Conexión con el entorno y realidad Historia viva y cercana	Vivencial/Cognitiva
	Componente emocional	Vivencial
Proceso cognitivo	Interpretación de fuentes históricas Construcción del discurso histórico Aprendizaje conceptual	Cognitiva
Metodologías activas	Autonomía y rol activo del estudiante Técnicas de investigación histórica Producción o creaciones artísticas y literarias	Aplicada/Cognitiva
	Intervención y participación social	Aplicada/Vivencial

Los recursos testimoniales son las más valorados por el profesorado (45,5%). Se destaca la historia personal o familiar y se considera que escuchar y leer testimonios favorece la motivación, permite presentar una historia viva y cercana y conectar con la propia historia del alumnado. Además, tiene un fuerte componente emocional que favorece el aprendizaje y la empatía histórica. Estos recursos se pueden vincular principalmente con la dimensión vivencial, pero también con la dimensión cognitiva de la EH.

Otros profesores y profesoras (30,3%) valoran las actividades de interpretación de fuentes, la construcción de narraciones históricas y el aprendizaje conceptual, porque son estrategias que permiten aprender a pensar y razonar desde una lógica histórica. Estas estrategias favorecen el desarrollo de la dimensión cognitiva de la EH en el alumnado.

El 30,3% de las y los profesores encuestados valoran las metodologías de aprendizaje de carácter activo como los proyectos de historia oral y las dramatizaciones. También destacan la adquisición de aprendizaje a través del descubrimiento, la realización de investigaciones, la creación de producciones artísticas o literarias y las actividades de participación del alumnado. Este tipo de estrategias se vincula a la dimensión aplicada de la EH porque implica un mayor protagonismo en su aprendizaje, pero también favorece algunos aspectos cognitivos y vivenciales.

Por último, casi la mitad del profesorado afirma haber utilizado todas las estrategias a lo largo de su experiencia docente señalando la importancia de diversificarlas y complementarlas. Cabe destacar que el cine histórico y documental fue mencionado como de uso recurrente, a pesar de que no tuvo una importante valoración como estrategia para favorecer la EH.

En cuanto a la historia personal y familiar y los proyectos de historia oral, señalan que son utilizadas porque permiten promover la empatía y abordar la memoria histórica. Además, el uso de diversas fuentes primarias favorece la competencia de la interpretación histórica. Las dramatizaciones y simulaciones y actividades de comentario de texto son las menos mencionadas. Pero quienes afirman utilizarlas en sus clases destacan el rol activo del alumnado en la construcción de su conocimiento y porque permiten diversos estilos de aprendizaje.

Capítulo 8

Los significados que da el profesorado a la experiencia histórica en sus reflexiones sobre la historia escolar

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas realizadas a 12 profesores y profesoras de ciencias sociales de Cataluña, de los cuales seis son considerados expertos (Paz, Laia, Natalia, Ricard, Ana y Pedro) y seis informantes (Paula, Claudia, Juan, Marta, Daniela y Pablo). El objetivo es conocer los significados que otorgan al concepto de EH y los aspectos vivenciales, cognitivos y aplicados que son mencionados al reflexionar sobre la enseñanza de la historia.

El capítulo está organizado en los siguientes apartados:

1. Las concepciones del profesorado sobre la noción de experiencia histórica
2. Los aspectos vivenciales en las reflexiones del profesorado
3. Los aspectos cognitivos en las reflexiones del profesorado
4. Los aspectos aplicados en las reflexiones del profesorado
5. Síntesis del capítulo

8.1. Las concepciones del profesorado sobre la noción de experiencia histórica

El profesorado reflexiona y realiza definiciones sobre la noción de EH a partir de la pregunta planteada en la entrevista: *Mi investigación trata sobre el desarrollo de la experiencia histórica en los estudiantes. Cuando menciono este concepto de “experiencia histórica” ¿qué es lo que te sugiere o a qué crees que me estoy refiriendo?*

Por un lado, dos profesores expertos, Natalia y Pedro y cuatro profesores informantes, Paula, Marta, Daniela y Pablo, relacionan el concepto con las vivencias personales sobre un acontecimiento o hecho histórico. Natalia señala que “*es la idea de: yo he vivido un*

momento histórico determinado, es mi propia experiencia de este hecho que ha sucedido (...) yo he tenido experiencia de este hecho que ahora es historia". Pedro entiende que la EH es "*la vivencia del alumno y del entorno más próximo del alumno y a partir de aquí construimos la historia*".

Pablo sostiene que el concepto de EH le sugiere a una historia que hay que "*vivirla, entenderla desde una parte vivencial, significativa y relevante. Experiencia histórica es algo que vives, que lo encarna, que lo sientes tuyo, que no es externo, que no viene desde fuera, si no que formas parte*". Y Paula considera que la EH es la idea de vivir acontecimientos históricos y conectar la historia con la propia vida y "*que vivas tú en tus sentimientos y que te afecte lo que en un libro leerás*". Por esa razón valora la historia oral en el desarrollo de la EH, ya que sostiene que "*es muy importante y la tenemos que aprovechar sobre todo en la historia contemporánea, porque es las que nos puede ayudar*".

Por otro lado, dos profesores expertos, Laia y Ricard y dos profesoras informantes, Marta y Daniela, señalan que el aprendizaje histórico puede ser considerado como una EH para el alumnado, mencionando la interpretación de fuentes, la construcción de significados históricos y el aprendizaje de contenidos y conceptos claves. Laia muestra cierta incomodidad en responder a la pregunta planteada en la entrevista, lo cual puede reflejar la complejidad del concepto. Sin embargo, luego de reflexionar un momento sostiene que la EH puede relacionarse con la construcción de significados: "*¿La experiencia histórica? pues no lo sé la verdad, ¿será la experiencia que él [estudiante] tiene de la historia, de lo que es la historia para él?*". En cambio, Ricard se muestra seguro al responder esta pregunta y afirma que la EH "*es como vivir la historia, pero como no tenemos la máquina del tiempo creo que la única manera es a través de la interpretación histórica de las fuentes y básicamente de las fuentes orales*".

Por último, dos profesoras expertas, Paz y Ana, y cuatro profesores informantes, Claudia, Juan, Marta y Daniela, consideran que la EH son todas las acciones o experimentaciones que realiza el alumnado en las clases de sociales, así como también sus intervenciones o participaciones en la comunidad. Para Claudia y Ana, la EH se desarrolla a partir de los métodos activos de aprendizaje. Claudia comenta: "*debo decir que me suena un poco como algo de aventura. El concepto experiencia me suena como recrear algo, como si debiese de hacer algo, como una especie de teatro inmersivo o alguna cosa así*". Y Ana

concuerda en este aspecto al afirmar que la EH “*puede ser por ejemplo los juegos de simulación. Puede ser un instrumento para tener experiencia histórica. La dramatización, los juegos de roles, de ponerte en un personaje. Y en esta edad, además, en los adolescentes, esto les va mucho*”. En cambio, para Paz y Juan la EH es la participación e intervención del alumnado como ser social. Paz señala que:

¿La experiencia histórica? Es a partir de cómo tú intervienes en tu ciudad, en tu ámbito no estrictamente privado, sino un poco más público. Entonces haces historia e intervienes en la historia. Por lo tanto, es llamar a la gente a la participación, a la actividad política, social y cultural, es decir, a intervenir. Claro, tú tienes que construir tu experiencia de manera que sea útil a los demás. Esto para mí es importante. Además, es una fuente de felicidad, porque puedes quedarte en el ámbito privado, pero es mucho más estéril, es mucho más árido y mucho menos gratificante desde el punto de vista de darte felicidad, aunque puede que sea más cómodo.

A pesar de que la respuesta de Juan también evidencia la complejidad del concepto, este profesor informante asocia la EH a la participación social del estudiante y a la construcción de futuro:

Para mí la experiencia.... mmmmm.... es difícil de interpretar. Pero para mí es ser consciente de lo que está pasando forma parte de la historia y esto es lo más importante. O ser consciente que la destrucción del medio ambiente, la estamos ejecutando nosotros y pasará a la historia. A veces les digo: “imaginaos, a lo mejor cuando tengáis mi edad, mirad que el petróleo se ha acabado ¿qué haréis?”. Y también es una manera de hacer preguntas de futuro para que sean conscientes de cuál es el presente y qué actitud han de tener en el presente. Si no se proyectas hacia el futuro, la historia cuesta mucho más de entrar. Entonces intentamos que todo tengo una proyección futura hacia los valores. Por ejemplo, el reciclar o la separación de residuos en casa, etc. La semana pasada fuimos a ver un Ecopark, que es una planta donde llegan las bolsas de basura y separan allá lo que no hemos separado nosotros. Entonces, la reflexión en parte fue: “bueno ¿tu trabajarías aquí con este mal olor?” ...pues no... Pero lo han de vivir, les ha de afectar, sino no hay conciencia histórica.

Es importante destacar las respuestas de las profesoras informantes Marta y Daniela, quienes incluyeron las tres dimensiones al definir la EH. Marta plantea la siguiente reflexión:

Yo te diría que por una parte me sugiere lo personal, lo personal en el sentido de mi experiencia con el entorno, con mi vida. A mí me da mucha gracia porque con los chicos de cuarto de la ESO firmamos una cosa donde hablaban cuando se van de la escuela y decían “es que es mi vida, es que la escuela ha sido mi vida, porque es lo que yo he vivido hasta ahora, no he vivido nada más”. Para mí, eso es experiencia histórica. Y la otra es introducir determinados conceptos, desde el experimentar, desde el escuchar, desde el interpretar. O lo que te decía de las salidas, ir al tren [en el MhiC]. O cuando vamos a Calafell que es una visita a un poblado ibérico, un barrio reconstruido que entras dentro de las casas. O cuando vamos al refugio 307 y tú estás dentro del refugio y ves que ahí había personas y estuvieron los vecinos del barrio. Para mí eso también es experiencia.

En el extracto anterior se mencionan las vivencias del alumnado, el aprendizaje conceptual y el proceso interpretativo. Marta también sostiene que la EH se desarrolla a través de la experimentación con actividades educativas como las salidas a museos, lugares históricos, patrimoniales o espacios de memoria.

Por su parte, Daniela define el concepto en función de las vivencias personales de un hecho histórico y por la participación política del estudiante. Sin embargo, da énfasis a la adquisición de conocimientos a partir de la interpretación y a las experiencias de aprendizaje por descubrimiento como, por ejemplo, al realizar entrevistas orales:

¿Experiencia histórica? Que ellos sean protagonistas del hecho histórico de alguna manera. Y cuando ellos están analizando fuentes históricas, cuando ellos están haciendo una entrevista a su abuelo, están siendo no protagonistas directos, pero están participando de ese hecho histórico. Cuando analizamos la Constitución del año 78, donde aparece lo que es un derecho al trabajo, ellos dicen “¡esto no lo sabía!”, también es protagonista. A lo mejor tienes que ir a algún partido político y decir “empieza a luchar para que esto sea un derecho real” (...) Cuando el alumno está compartiendo una experiencia con su abuelo está generando conocimiento y eso me parece muy importante. No solo se va a quedar con la entrevista porque a lo mejor dentro de un mes, ese niño se va acordar de la entrevista y le va a decir a su abuelo “¿sabes lo que he aprendido en clases? He aprendido esto... ¿tú te acuerdas de esto?”, y sigue aprendiendo y sigue generando conocimiento (...) Ellos están generando conocimiento y eso es experiencia histórica, y dicen: “¡mira lo que he descubierto!”. Lo que has descubierto lo han escrito 18 autores antes que tú, pero esta vez no te lo ha contado a nadie, lo has descubierto tú y has tenido esa experiencia de descubrir.

8.2. Los aspectos vivenciales en las reflexiones del profesorado

La memoria histórica, las vivencias personales, las emociones y las representaciones sociales fueron parte importante de las reflexiones del profesorado. La memoria histórica fue destacada por todos y todas en las entrevistas, como por ejemplo Paz, quien considera que es un aspecto fundamental para trabajar diversas temáticas históricas, muchas veces no incluidas en el currículum oficial:

Son aspectos que quizás no salen en los libros de historia, porque es vida cotidiana y claro, hay que darle un cierto relieve, porque al final es la vida de cada día, es lo que la gente recuerda. Porque los grandes hechos políticos caen muy por arriba de la vida de la gente y para nosotros la historia son las vivencias también. Y aquí todavía teníamos gente que recordaba esta época [Franquismo] a partir de su vida y era importante recogerlo.

Se destaca la importancia de trabajar con los recuerdos de personas cercanas o de familiares para dar sentido al aprendizaje histórico. Por ejemplo, Paula, Daniela y Pablo consideran valiosa la transmisión del recuerdo generacional, o como señala Paula “*a veces esos padres [hablan] de lo que comentaba sus abuelos*”. Pablo menciona que no siempre se puede acceder al recuerdo de testigos vivos de la historia, pero considera que también es válido recoger y analizar las vivencias personales transmitidas entre generaciones. Dice que “*la mayor parte de las veces es la historia que nos explica sobre un familiar que ha vivido la historia (...) no siempre las fuentes que analizamos son directamente vividas por las personas que se están entrevistando*”.

Juan afirma que gran parte de sus actividades se inician con “*preguntar algo a los abuelos, a los tíos, a los padres, a los vecinos, para que se obliguen a introducirse a todo esto que estamos hablando, en todos los temas*”. Natalia concuerda en este aspecto y señala que regularmente en sus clases solicita a sus estudiantes preguntar por el recuerdo de sus familiares sobre los contenidos históricos. Les preguntaba “*¿sabes que recuerdan tus papás de tal hecho?... 'Pues no, no les he preguntado nunca'... Pero pregúntaselo. Y así luego lo conversamos en clase*”. Esta informante experta hace una reflexión muy interesante sobre la importancia de realizar ejercicios de memoria en clase:

Si tú no entrenas a los niños en el recuerdo “¿te acuerdas de cuando fuimos a?” Si no lo entrenas no existes o es como si no existieras (...) Pienso que eso es muy importante jugar con el recuerdo, ¿Por qué recuerdas unas cosas y no te acuerdas de otras? El olvido, el silencio. (...) Yo creo que esos ejercicios de memoria son muy buenos, no solo para la construcción histórica, para la didáctica, sino que para la construcción la personalidad humana. Yo creo que es muy interesante.

Pedro afirma que ha utilizado como recurso educativo su propia memoria histórica para abordar el periodo franquista y, sobre todo, para despertar la conciencia del alumnado sobre cómo la historia que se aprende afecta en la vida cotidiana e íntima de los seres humanos. Con una evidente emoción, este profesor experto sostiene que la memoria histórica ha sido muy importante en su vida, porque gracias a los relatos de su abuela decidió estudiar pedagogía en historia:

Mi abuela me habló de que mi abuelo estuvo en la frente, de que se tuvo que exiliar, de que estuvo en la cárcel, de que estuvo en un pelotón de trabajos forzados, que fue condenado por rebelión militar por luchar con la República Española. Y esto yo se los explico [a los estudiantes] (...) Pues yo le hablo de mi experiencia (...) Porque cuando hablo de la Guerra Civil yo puedo hablar de la Guerra Civil en mi familia. Yo utilizo este ejemplo para que puedan llegar a entender que está la guerra oficial, pero está la guerra que vivió cada uno de los españoles, cada uno de los catalanes, independientemente del bando que lucharan, que vivieron una guerra y esa es la que a mí me interesa.

Se pudo reconocer que todo el profesorado entrevistado dio gran importancia al aprendizaje histórico a partir de vivencias humanas. Ana afirma que cuando los contenidos históricos se trabajan desde las experiencias de vida, los y las estudiantes manifiestan mayor interés por el aprendizaje. Señala que “cuando un alumno está indagando sobre un tema y lo hace a través de vivencias, la respuesta de ‘no es mi problema’ es mucho menos frecuente, porque te metes en la historia, te implicas más”.

Paz considera que es necesario enseñar un nuevo tipo de historia en la escuela y hacer entender a los jóvenes que no solo es una línea de hechos sucesivos, porque “también hay una parte muy afectiva de cómo se había vivido desde la gente. Entonces, hablar de la historia, pero desde un aspecto muy vivencial es muy bueno para el concepto de historia”. Por ello, afirma que trabajar con las vivencias personales es de gran utilidad para aprender sobre los hechos del pasado:

Viendo que aquello que le pasó a esa persona coincide con lo que luego dicen los libros de historia. Y dicen “ay mira sí, esto lo explica mi abuela, fíjate que estuvo ahí”. Claro, esto puede ser simplemente una ilustración, pero es importante también ir de aquí [vivencias] a la historia general y de la historia general ver los casos en particular.

Claudia cree que la enseñanza histórica tiene que visibilizar a la gente común dando importancia a sus vivencias personales:

Desde las clases de historia, también desde geografía y desde las ciencias sociales, tenemos que remarcar mucho a la gente olvidada. Yo creo que es básico. No podemos seguir reproduciendo la historia que nos han explicado a todos, no podemos seguir reproduciendo esta historia de la gente que ha ganado. También tiene que salir la gente que ha perdido y no hablo de una guerra, sino que socialmente.

Incluso, esta profesora informante afirma que algunas de las temáticas históricas (como las migraciones) pueden ser abordadas desde las vivencias de los propios estudiantes, porque muchos son inmigrantes o provienen de familias migrantes. Señala que en su actividad “descubrieron cosas que ni se les había pasado por la cabeza, cosas de su familia o de gente que tienen alrededor y que ni siquiera se había planteado”.

Marta, Paz y Pablo concuerdan en este aspecto, o como plantea Marta, es importante que los y las estudiantes “descubran su propia historia. Muchas veces lo que nos encontramos es que no sabían cosas de sus abuelos o de esta gente que tiene más cercana, lo desconocen y para ellos no existía”. Paz comparte esta visión y señala que ahondar en las vivencias de sus estudiantes es fundamental para la comprensión de la realidad y la proyección hacia el futuro:

Nosotros le dábamos mucha importancia, porque a partir de esto, los niños se pueden hacer preguntas, pueden conectar esta etapa [histórica] con su vida y entender la historia (...) intentamos hacer historia con cosas que ellos pueden tener tangible de su vida. A veces es muy difícil, pero intentamos hacer no solo una conexión de hechos, sino unos hechos que se relacionan y que tienen unas causas que se relaciona con su vida y con el proyecto de futuro que ellos tengan. Y que le den elementos de análisis de la realidad. Y aparte, que les ayuden a proyectar, a pensar a “esto no se puede repetir o esta fue una buena etapa”. Este es el concepto de historia, porque si la historia no la haces así muy conectada a su vida se aburren mucho.

Pablo considera que es muy efectivo utilizar fuentes familiares para abordar los contenidos históricos. Señala que “*puedo hacer la historia a partir de artículos de la Constitución del 31 o podemos coger una fotografía de un bisabuelo o de alguien de la clase, y a partir de aquí explicar lo que ha pasado*”. Esta idea es compartida también por Pedro, Juan y Daniela quienes consideran que se debe hacer conscientes a los y las estudiantes que sus vivencias son parte de la historia. Juan afirma que deben “*ver que la historia lo es todo, han de ver que una parte importante de la historia es lo que a ellos les afecta y le afecta a su familia*”. En la misma línea Pedro sostiene que es necesario que el alumnado reflexione sobre su relación con la historia:

Es una cosa que hay que trabajarla. Por ejemplo, yo habitualmente empiezo el curso reflexionando “¿Qué es un hecho histórico? ¿Cuántos hechos históricos has vivido? ¿Qué diferencia hay entre un hecho histórico y un hecho importante para ti?”. Pues muchas veces ellos son conscientes que han vivido un hecho histórico porque ha salido por televisión. Trabajar esto es complicado. Pero yo les diría que dentro de 50 años habrá imágenes o vídeos donde se explicará el 1 de octubre en Cataluña y el Referéndum (...) y tú les dices “¿eres consciente que esto lo podrás explicar tú algún día?”.

Para estos profesores y profesoras el aspecto vivencial puede favorecer la toma de conciencia del alumnado sobre su protagonismo histórico y social. Por ejemplo, Paz realiza un trabajo de indagación sobre las experiencias de vida de personas que han participado activamente en su barrio, para mostrar ejemplos concretos de participación ciudadana:

Encontraban gente que era estable en actividades de voluntariado, porque la mayoría de estas cosas eran actividades absolutamente voluntarias. Entonces les hacía ver que existen este tipo de actividades, esta habilidad de la gente, por ejemplo, el liderazgo, de proyección o de crecimiento, pues les hacía pensar.

Daniela también cree que favorece su compromiso social al comprender que pueden ser agentes de cambio. Señala que “*si la gente hubiese dicho que sí al Golpe de Estado no hubiera habido Guerra Civil, pero la gente se reveló. Si queremos desarrollar ese espíritu crítico, tienes que decirle que todos juntos forman parte de este hecho histórico*”. Ana afirma que cuando se incorporan experiencias de vida en el aprendizaje se genera una “*concepción de la historia diferente, de que la historia la hacemos todos, donde los protagonistas de la historia están presentes*”.

Paula, Claudia y Juan sostienen que abordar la historia desde una perspectiva humana favorece la educación en valores democráticos. Para Paula lo importante no es que el alumnado aprenda datos o fechas, “*lo que me interesa es que seas buena persona, que tengas valores y cuando crezcas seas sensible en las cosas que pasan y que la historia es importante y que tú haces historia, y por lo tanto es un valor*”. Claudia explica que trabaja la migración desde las vivencias personales, para que sus estudiantes puedan comprender que existen distintas realidades y puedan trabajar el respeto y la tolerancia:

Porque al final yo creo que la historia nos tiene que ayudar a entender el mundo en el que vivimos y a pensar un mundo mejor. Creo les hacen entender un poco más el mundo más allá de su círculo inmediato y a mí me gustaría que les ayudase a ser más tolerantes (...) hemos trabajado un tema en el que hemos buscado ver diferentes visiones, diferentes experiencias y además con un tema que por desgracia hay mucha gente que es muy racista, que es muy “los inmigrantes que vienen a robarnos el trabajo”. Entonces que ellos piensen que al final, dentro de todas las familias hay gente inmigrante y que hay muchas razones (...) Hay un refrán que dice “en todas las casas cuecen habas”. Y ver esto, que hay situaciones que ellos ven en la tele y que les parecen como muy de otro planeta, pues de una u otra forma ellos la han vivido o algún compañero de clase, algún abuelo o algún familiar.

A pesar de la importancia de las vivencias personales para la comprensión histórica, tres profesoras expertas, Paz, Ana y Laia y cuatro profesores informantes, Claudia, Marta, Daniela y Pablo, recalcaron la importancia de vincularlas con procesos generales. Por ejemplo, Claudia sostiene que “*podemos partir de las historias individuales para construir una historia global*” y Ana cree que “*se tiene que establecer una conexión entre la vivencia personal y el contexto*”. Paz afirma que las vivencias se tienen que relacionar dentro de un entramado contextual porque si no se reducen solo a anécdotas y Laia afirma que:

Los eventos individuales no tienen sentido para mí en la educación, si no es para generalizar después, para sacar conclusiones. El evento individual, igual que cualquier caso individual, te puede servir como ejemplo, como práctica, pero el objetivo tiene que ser después algo más general.

Ricard, Paula, Claudia y Juan expresan una idea diferente, ya que también validan las vivencias humanas desde su particularidad e individualidad. Juan señala que “*nosotros en 3º de ESO solo trabajamos la individualidad y en 4º de ESO sirve para reconstruir hechos generales. Por lo tanto, trabajamos los dos aspectos, el individual y el hecho histórico colectivo*”. A Claudia le interesa que conozcan las historias de vida, sobre todo familiares, porque genera un mayor impacto y puede transformar esa “*sensación que tiene de que no importan sus historias (...) de que esto no es importante, ¿cómo que no es importante? es importante y que lo conozca sus nietos, vale la pena*”. A pesar de que Daniela cree que las vivencias históricas tienen valor cuando coinciden con el relato histórico general, también destaca sus aportes desde el punto de vista familiar e íntimo, porque:

Es tu historia, no es la historia, es tu vivencia. Y si tu vivencia la puedo enmarcar en un contexto más general porque coincide, porque hay aspectos que coinciden, eso nos permite llegar a conclusiones. Pero de momento es tú historia. Igual tiene valor, aunque sea tu historia, para tu historia familiar o historia personal.

El componente emocional también es valorado por todo el profesorado experto y por los profesores informantes Paula, Juan, Claudia y Marta. Por ejemplo, Ricard destaca que al abordar las vivencias de las personas en la historia se genera “*esa motivación extra que es el sentimiento, la emoción que puedes llegar a sentir de alguien que ha vivido de primera mano hechos que tú no has vivido*”. Para Paula las emociones son un aspecto importante para el aprendizaje de las ciencias sociales “*sobre todo la parte más emotiva, más de vida cotidiana. La parte emocional les sorprende mucho (...). Esto pues en un libro difícil lo pueden apreciar (...) a veces en la escuela se trata la parte más emocional, pero cuesta*”.

Natalia valora el componente emocional que generan las historias de vida porque dejan una huella en el conocimiento del alumnado. Incluso, cree que los y las estudiantes deberían poder expresar sus propias emociones y sensaciones del aprendizaje. Recuerda una actividad donde sus estudiantes debían realizar un panel informativo que:

(...) permitía ver cómo se pasaba del blanco, al negro, al color descolorido, al color con mucho colorido. O sea, visualmente también era así. Y cómo la historia del color negro era también una historia negra, cómo la historia de color descolorido era eso, el pasar de un momento a otro y no saber lo que va a suceder y cómo su historia era de todos los colores posibles. Bueno, era algo como muy bonito, muy visual.

Una perspectiva diferente fue señalada por Daniela. Esta profesora informante destaca el componente emocional en el aprendizaje, pero considera que se debe ser cuidadoso y no perder la objetividad:

Yo siempre les digo que el investigador debe ser objetivo y que nuestras sensaciones, pensamientos y emociones deben quedar al margen. Lo que pasa es que a veces es inevitable (...) los sentimientos no son científicos y a mí no me sirven, porque yo quiero generar este espíritu crítico, generar ese modelo de persona que no se conforman con lo que le dicen antes de tomar una decisión.

Sin embargo, Daniela considera que las emociones favorecen el desarrollo de la empatía porque genera “*esa conexión y ese sentimiento de solidarizarse con el otro o de terminar de entenderlo, aunque no estés de acuerdo. Entonces se crea ese nexo qué es muy humano, que es propio de los seres humanos*”. Piensa que la empatía es importante para comprender la realidad de los otros y afirma que “*los historiadores también debemos ser empáticos. Empático no quiere decir que porque esa persona llora yo llore, sino que esta persona se expresa de esta manera por lo que le pasó*”.

La importancia de tener en cuenta las representaciones sociales del alumnado fue mencionado por todo el profesorado experto y por dos profesores informantes, Marta y Pablo. Por ejemplo, Natalia comenta que en sus prácticas de aula suele preguntarles a los y las estudiantes sobre sus opiniones o ideas: “*la verdad es que yo creo que, de manera informal y poco metódica, casi siempre le pregunté al alumnado su opinión o las referencias que tenían, por sus abuelos, padres, o quien fuera*”.

Paz también considera que “*si tienen abuelos con los que han hablado, ya tienen una referencia porque se lo ha explicado (...) Ellos ya venían con unas ideas previas. Todo el mundo tiene ideas previas de su contacto con gente mayor*”. Estas ideas previas le permiten realizar comparaciones con la realidad estudiada. Por ejemplo, afirma que, al interpretar fuentes orales, sus estudiantes tienden a hacer comparaciones con lo transmitido por sus propios familiares, “*después de la experiencia repasan sus ideas previas respecto a aspectos [relatados] por su abuelo. Eso era curioso*”.

Laia, Ana, Ricard y Pablo también piensan que las representaciones sociales del estudiante tienen un rol fundamental para la interpretación del conocimiento. Por ejemplo, Laia dice que:

Los constructores que tú tienes previamente están condicionando a la interpretación. Naturalmente todas las personas estamos condicionados por estos constructos previos que tenemos. Y en la media de lo posible, como docentes, primero tenemos que hacernos conscientes de nuestros propios constructores y enseñarles a los alumnos también hacerse conscientes de los suyos.

Ana señala que “*el punto de vista del alumno es ‘clavísimo’, interviene a la hora de juzgar y a interpretar lo que está viviendo aquella persona o lo que le está explicando aquella persona*”. Ricard afirma que cuando se trabaja con historia reciente es más evidente que los y las estudiantes tengan “*un sesgo ideológico que viene de sus familias*”, lo cual le permite dar un determinado sentido a la realidad. Para Pablo, los preconceptos son determinantes en el momento de interpretar el pasado:

Hay unos preconceptos que vienen determinados sobre todo por su entorno social o familiar. Y ese entorno familiar o social marca en esos preconceptos, sobre todo en el ámbito más sociopolítico y esto, seguramente, determina la manera de analizar las fuentes y analizar el pasado. Esto seguro tiene una influencia.

Pedro considera necesario diferenciar las opiniones del pasado con las vivencias personales. Por ejemplo, comenta que al relatar en clases su propia experiencia familiar en el Franquismo sus estudiantes señalaron “*esto que explicas es tu opinión*”, a lo cual respondió “*no es mi opinión, es como yo lo viví*”. También menciona que en sus clases hace reflexionar a sus estudiantes sobre cómo las vivencias personales generan una determinada perspectiva de dar sentido a la realidad. Recuerda que cuando estaban abordando la historia del barrio les decía:

Este señor es constructor y dice que le es fantástico el cambio que ha habido en el municipio. Pero claro, este señor es constructor y, por lo tanto, su opinión ¿en qué está basada? En que gracias a que se parceló él hizo grandes negocios. Pero siempre hay que evitar lo bueno y lo malo, huir del maniqueísmo e ir a la argumentación crítica. Para un constructor, es fantástico que se parcele el territorio y se construyan casas, porque habrá negocio. Para el señor que vive acá, que nació en un municipio verde y rural, aquello no le gusta y te va a decir que antes se vivía mucho mejor porque él iba a todas partes a pie.

Ricard comparte esta visión y señala que es necesario enseñar a los y las estudiantes que en la “*la historia no hay ni buenos ni malos*”, sino que existen “*visiones distintas de una misma realidad*”. Considera clave que la escuela favorezca el desarrollo de la empatía histórica, es decir, “*la capacidad de ponerse en el lugar de un personaje histórico en cada momento*”, ya que es la única forma de entender que “*la realidad es histórica, la realidad misma depende de quién eres y del punto de que tú tienes*”.

Solo Daniela señala una perspectiva diferente. Considera que las ideas o creencias del alumnado deben ser excluidas del análisis histórico, porque lo que se pretende es la objetividad en la historia. Para ello, se debe desarrollar la empatía histórica, la cual permite comprender las acciones humanas en su propio contexto:

Si hablamos de la expulsión de los jesuitas, y les digo “los expulsan” pero vamos a ver el contexto del año 31, no lo mires desde tu punto de vista de un alumno de una escuela jesuita o como miembro de una familia católica y practicante, verlo desde el contexto histórico que se genera ese documento. Entonces cada cosa en su momento, cada documento en su contexto y míralo de una manera objetiva. A veces en los exámenes dicen “y esto no me parece bien”, y yo le digo “no te pido tu opinión, no me interesa tu opinión, si quieres en otro momento tú me dices lo qué opinas, pero estamos haciendo ciencia histórica. Te pido empatía para que entiendas por qué se genera ese documento en ese momento.

8.3. Los aspectos cognitivos en las reflexiones del profesorado

La interpretación histórica, las representaciones históricas y la disonancia cognitiva son consideradas de gran importancia por todo el profesorado entrevistado, al reflexionar sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

La interpretación de las fuentes históricas es entendida como una experiencia educativa, que permite formar personas capaces de leer en profundidad todo tipo de información y opinar de manera argumentada. Se puede destacar a la profesora experta Laia porque la mayor parte de sus reflexiones se centran en profundizar y reflexionar en este aspecto en particular. Considera que la interpretación es una habilidad intrínseca del ser humano, que debería ser desarrollada en las clases de historia de todos los niveles educativos y la manera de potenciarla es “*animarlos es hacerse preguntas y a pensar. Entonces a partir de estas preguntas, irles haciendo ver la lógica de su pensamiento e ir encausando un poco*

para que vayan dándose respuestas”. Cree que la interpretación debe practicarse generando desafíos intelectuales y experiencias educativas para que el alumnado pueda:

(...) ver que es capaz de hacer, de interpretar, de analizar y de sacar sus propias conclusiones (...) Es decir, todo lo que represente hacerse nuevas preguntas y verse capaz de aprender a ser y puede llegar interpretar y no hace falta que se lo cuenten. Incluso, lo puede sacar de la vida.

Para esta profesora es importante hacerles ver que el propio discurso histórico es una construcción subjetiva y para ello “*tenemos que aproximarnos a las diferentes interpretaciones que puedan haber*”. Afirma que en sus clases incita a sus estudiantes a que hagan preguntas para que así puedan aprender “*cómo analizar, para que después ellos sean capaces de analizar, no solamente aquel hecho sino otras cosas que puedan surgir*”. Considera que lo más importante es enseñar a interpretar, contrastar y analizar la información: “*nosotros siempre intentamos que los alumnos se den cuenta de la importancia de contrastar las fuentes. Entonces contrastar la validez de los datos, por un lado, pero contrastar también en el sentido de ver cuál es la posición del otro*”.

Los profesores expertos Pedro, Laia y Paz y las profesoras informantes Claudia, Paula y Daniela, afirman que las actividades de interpretación generan la experiencia necesaria para que el alumnado pueda desarrollar pensamiento crítico y, por lo tanto, son indispensables para evitar manipulaciones de la información y posicionarse ante los problemas. Por ejemplo, la profesora Daniela sostiene que “*la idea es que hagan de historiadores y generar en ellos ese espíritu crítico*” a través de aprendizajes competenciales útiles para sus vidas:

Yo les digo a los niños “a lo mejor en el mes de agosto ya no te acuerdas cuáles son las etapas de la República (...) Pero lo que sí te va a quedar es la manera de analizar el hecho histórico. Entonces el modelo de cómo estamos analizando el hecho histórico, tú lo vas a poder trasladar al análisis de cualquier hecho que tú vivas, de tu vida privada y personal (...) eso es la metodología de análisis de buscar el cómo, el porqué, el quién, el cuándo, el dónde, las consecuencias. (...) es trasladar ese modelo a la vida y a lo que nos rodea, y a no conformarnos con la primera explicación que nos dan, que es el espíritu crítico y generar criterio.

Desarrollar experiencias educativas de interpretación en las clases de historia es destacado por los profesores expertos Paz, Ricard, Laia y Ana y por las profesoras informantes Paula, Claudia, Marta y Daniela. Por ejemplo, Laia afirma que se deben realizar actividades donde interpreten todo tipo de fuentes y que, además, el proceso de contrastación es fundamental debido a que “*cada tipo de fuentes aporta un tipo de información diferente y no solamente esto, sino una visión diferente*”. Y de esta manera, cree que es posible dar fiabilidad histórica a los documentos del pasado:

La importancia de la contrastación de las fuentes, de tipologías de fuentes diferentes, no solamente de fuentes diferentes, sino de tipologías diferentes es grande, porque es lo que te permite aproximarte a lo que es el análisis más certero, más ecuánime de lo que son los hechos, más completo de los hechos que tú quieras estudiar o de las preguntas que tú te has hecho.

Paula considera que las experiencias educativas de interpretación ayudan a los y las estudiantes a generar opinión y a tomar decisiones conscientes. Recuerda haberles dicho en clases: “*dentro de poco tendrás que votar, y, por tanto, tenéis que saber y buscar la información. Es un deber como ciudadanos*”. Marta sostiene que la labor del profesor es favorecer esta conciencia crítica y señala que “*en secundaria se debe acompañar, es el momento que aprendan a hacerlo. Yo creo que hay gente que tendrá más dificultades que otras, pero nosotros tenemos que enseñar a poder interpretar y poder sacar conclusiones*”. Ricard reflexiona sobre la importancia de enseñar a leer de manera crítica todo tipo de fuentes y entender la relatividad histórica, ya que de esta manera pueden:

(...) ver quién los han escrito y por qué, o cuáles son las finalidades. Ver si son opiniones, si no son opiniones, sino que son hechos, si son verdades. Analizamos desde anuncios de televisión a periódicos de todo tipo y cualquier declaración política para ver si realmente lo que está diciendo se ciñe a una a la verdad o a su verdad.

Laia afirma que es necesario ir practicando el desarrollo de esta habilidad en la escuela “*desde cuanto más joven mejor. Es decir, ver las fuentes no como verdad sino como fuentes*”. Para ello, es fundamental enseñar a cuestionar todo tipo de información porque:

Si un abuelo te explica algo de la guerra parece que lo que te explica ya es la verdad porque él lo ha vivido. O si ves un documento, por el simple hecho de que es antiguo los chicos ya tienen tendencia a pensar que lo que dice ahí es la verdad (...) Entonces para interpretar una fuente lo primero que te tienes que preguntar es ¿Qué me dice? ¿Por qué me lo dice? ¿Cómo me lo dice? ¿Por qué me lo quiere decir así y no de otra manera? Es decir, qué intencionalidad hay.

Por su parte, Claudia opina que todas las fuentes históricas deben ser interpretadas porque son construcciones humanas subjetivas y, en el caso de las fuentes orales, realiza la siguiente reflexión:

No creo que [las fuentes orales] sean menos válidas que cualquier otro tipo de fuente. Creo que son muy válidas, pero, al igual que cuando leemos un texto de historia del siglo XVI, tenemos que tener en cuenta quién lo ha escrito y que hay una ideología detrás. Pero también, cuando escuchamos una fuente oral debemos entender que hay una persona con sentimientos que te está explicando su historia y que habrá cosas que no te va a querer contar. Pero es que eso nos pasa con todas las fuentes, en todas se necesita contrastar. No necesita más contraste una fuente oral. Todas las fuentes primarias lo necesitan y las secundarias también. Hay fuentes secundarias que uno dice “¡Dios mío!, alguien tuvo la poca vergüenza de escribir esto”. Entonces, no me parece una fuente menos válida que cualquier otra.

También, los profesores expertos Paz, Laia, Ricard, Ana y Pedro y los profesores informantes Claudia, Juan y Daniela, valoran los ejercicios de construcción narrativa en las clases de sociales. Para Laia, el aprendizaje basado en actividades de interpretación permite que los y las estudiantes generen explicaciones autónomas: “*a nivel de concepción de lo que es la historia (...) yo puedo entender, ya no me hace falta que me expliquen qué es la historia y para qué sirve la historia. Puedo entender, puedo hacer, puedo actuar*”.

Daniela afirma que todas sus actividades finalizan con la construcción de narrativas porque así ejercitan su capacidad de síntesis, de relacionar conceptos y el análisis crítico de la información. Les comenta a sus estudiantes:

Una vez que hemos puesto en común toda la información, vamos a escribir el relato como si tuviéramos que publicar una noticia. A ti te han explicado muchas cosas y ahora tienes que gestionar toda esta información. Tú la has ido trabajando producidamente, poco a poco. Ahora que tienes toda la información ordenada, cuéntame en un par de folios, como si tuvieras que publicar un artículo de una revista, en un diario o un libro de historia. Cuéntamelo todo de manera ordenada. Explícame todo lo que has descubierto, pero de manera razonada, relacionando ideas e introduciendo conceptos que no pueden faltar. Que cuando acabes, tú entiendas y cualquiera que lo lea sepa.

Por último, las profesoras expertas Paz y Laia y la profesora informante Marta, reflexionan sobre cómo los conocimientos formales pueden modificar las ideas del alumnado. Marta afirma que el aprendizaje les “*da la posibilidad de abrir ventana a otras cosas, a otras maneras de ver y hacer, que pueden interesarnos, que podemos estar de acuerdo o no, pero que están ahí*”. Laia reflexiona sobre sus actividades con historia oral y señala que uno de los grandes aportes para el o la estudiante es que le permite “*plantearse cuestiones y cambiar estructuras, cambiar preconcepto, cambiar maneras de ver. Esto es muy importante para mí*”.

8.4. Los aspectos aplicados en las reflexiones del profesorado

Las profesoras expertas Paz, Laia, Natalia y Ana y casi todos los profesores informantes, exceptuando Pablo, se refieren al uso de procedimientos historiográficos, al aprendizaje activo y a la participación en la comunidad, porque permiten que el alumnado aplique los aprendizajes adquiridos. Las profesoras expertas Paz, Laia, Natalia y Ana y los profesores informantes Paula, Juan y Daniela profundizan en el desarrollo de procedimientos historiográficos. Para Paula:

El trabajo científico es lo que tenemos que trabajar mucho más porque ellos no saben (...) porque hasta ahora hacemos un aprendizaje muy memorístico y el hecho de saber relacionar todos los conceptos, buscar información, ver qué información es veraz, saber escoger y despreciar otras fuentes, quedarse con lo importante y sacar las conclusiones. Bueno si saben hacer esto, saben investigar.

Al reflexionar sobre sus actividades con historia oral, estos profesores y profesoras destacan el uso de las técnicas de investigación como una experiencia motivadora y significativa. Por ejemplo, Laia considera que uno de los objetivos de la enseñanza histórica es “*que el alumno aprenda una metodología que pueda aplicar después en otros*

“casos”. Comenta que este tipo de actividades implica adoptar un rol de historiador que es valorado por el alumnado y señala:

Yo creo que [los estudiantes] incorporan mucho más el modelo del investigador que está más relacionado con solucionar un enigma o un caso. Los modelos que tenemos de investigador ahora son los casos policiacos, novelas. Entonces, en la medida que les puedes poner una cuestión que tenga que resolver, enseguida tiene una parte también lúdica y son capaces entonces de trabajar un montón, de involucrarse.

Ana reflexiona sobre los aportes de este tipo de actividades y señala: “*¿pero tú sabes lo que aprenden los alumnos haciendo estos trabajos?*”. Destaca una mayor implicación en el aprendizaje y la experiencia vital que les genera. En el caso de las técnicas de la historia oral, esta profesora experta afirma que la realización de entrevistas les permite adquirir valores como aprender a conversar con personas mayores, a ser respetuosos, a hacer buenas preguntas y desarrollar sensibilidad y empatía:

Les decíamos “tenéis que respetar los silencios y hay algunas preguntas que pueden incomodar a la persona porque a veces es muy duro recordar una situación”. Por ejemplo, personas que les contaban que habían perdido hijos. El lenguaje no verbal y además el respeto, porque los están haciendo participe de cosas muy personales y muy íntimas y, por lo tanto, tenemos que entrar hasta donde nos deje la persona. Y entonces, esto es desarrollar en el alumno una sensibilidad y una delicadeza con el informante que yo creo que también les educa mucho.

Natalia considera que se logran aprendizajes significativos: “*porque ahí sí que tienen que utilizar procedimientos de investigación típicos del historiador*”, permitiendo que “*un contenido determinado quede fijado*”. Esta profesora experta recuerda un trabajo de investigación realizado por una de sus estudiantes, para reconstruir la historia de vida de un abuelo vecino que había vivido en un orfelinato:

Entonces toda la trayectoria que tuvo que hacer [la estudiante] para descubrir qué había pasado con la mamá del señor, la llevó a utilizar procedimientos típicos del investigador. En este caso, creo que lo que estás poniendo en funcionamiento son procedimientos complejos y muy afinados (...) Pues entregó el trabajo habiendo hecho el recorrido procedural (...) que tienes que utilizar procedimientos de investigación histórica.

El profesor Juan también destaca este tipo de actividades que requieren de procedimientos de investigación histórica, porque permiten hacer “*atractiva la historia*” y porque permiten el desarrollo de competencias útiles para la vida:

Hay dos puntos: que no sea aburrida y que encuentren algo útil. Porque a veces a mí me dicen “¿y de qué nos servirá aprender esto?” y tú le dices “bueno hay un procedimiento que nos servirá, no el contenido [histórico]”. Por eso nosotros lo que hacemos en geografía y en historia es intentar que se adecuen a las competencias básicas, competencia lingüística, competencia de comunicación oral, análisis de documentación.

La participación del alumnado en diferentes instancias comunitarias forma parte de las reflexiones de las profesoras expertas Paz, Natalia y Ana y por el profesor informante Juan. Paz afirma que el aprendizaje requiere de la interpretación y el análisis crítico de la realidad, pero sobre todo debe permitir una implicación en la sociedad. Señala que el aprendizaje:

(...) sirve para tener un conocimiento cultural o al menos saben qué pasó, pero tiene que llegarles en implicaciones personales, en cambiar o proyectar a su futuro (...) tienen que atar a su vida, sino no sirve para nada. (...) Pero hay que intervenir en la ciudad (...) Es que la acción es importante, sino ¿para qué todo esto? Pues para participar y hacer un mundo mejor (...) Y la acción de ellos [estudiantes] no la acción de los otros. Ellos tienen que implicarse. Esto es básico. El problema que tienen es que no saben cómo a veces. O sea, no saben en dónde intervenir (...) no es necesario que sean culturalmente muy ricos, pero que estén en alguna asociación de vecinos, y que se monten la fiesta mayor y que estén en una ONG.

Por esta razón, considera que el aprendizaje histórico debe orientarse a la participación social. Afirma que constantemente motiva a sus estudiantes diciéndoles: “*implicarlos con vuestras ideas, las que sean, hay que actuar en la ciudad, hacer que la ciudad sea mejor y trabajar. Esto para mí sí que era importante*”.

Por último, la profesora experta Ana y los profesores informantes Claudia, Juan y Marta, hacen alusión a diversas técnicas interactivas de aprendizaje. Las profesoras Ana, Marta y Claudia destacan los juegos de simulación o dramatizaciones. Marta señala que este tipo de actividades favorece la empatía histórica “*de ponerse en el lugar del otro. Yo creo que hay ejercicio que son muy competenciales como cuando tú te sitúas como un personaje de ese*

momento, como con las dramatizaciones". Ana considera que desarrollar este tipo de estrategias permite un mayor compromiso del estudiante y menciona que:

En geografía habíamos hecho cosas sobre la inmigración. Y entonces hacíamos debates, haciendo simulaciones. Cada grupito tenía que ponerse en el papel de las personas que no querían inmigrantes, que tenían prejuicios. Luego la administración, cómo tenía que gestionar este fenómeno para favorecer realmente la convivencia. Y entonces se ponían en el papel. Yo creo que son experiencias muy positivas.

Marta afirma que las actividades experimentales son fundamentales para que el estudiante pueda vivir la historia, pero son estrategias poco habituales en las clases:

Es lo que te decía del laboratorio, cuando hacen tecnología, cuando hacen ciencias naturales, se van al laboratorio y preparan sus experimentos y ven cómo lo hacen. En historia y en ciencias sociales nos es difícil plantearlas y no estamos acostumbrados y tendríamos que plantear más ese trabajo.

Juan menciona que realiza salidas pedagógicas como una forma de experimentación para sus estudiantes. Marta y Claudia destacan los museos, siempre y cuando estén diseñados para interactuar, experimentar o vivenciar la realidad. Por ejemplo, Marta comenta sobre la salida al MhiC que realiza al iniciar su actividad de migración:

En la misma salida al museo, el hecho de subirse al tren, de vivirlo, eso marca mucho (...) yo creo que ellos vivieron una experiencia fuerte: sentarse y pensar en la gente [migrantes de principios de siglo XX] (...) por lo tanto ahí han podido conectar (...) Cuando hago salidas de sociales, me gusta que sean salidas que tengan ese punto de realidad. Yo les decía "los museos también hablan de cosas reales y tienen restos". Pero cuando haces alguna cosa que tocan sobre el terreno, que ellos ven como real, yo creo que ahí entramos mucho más, es decir, que recuerdan, que integran. Yo creo que el experimentar en ciencias sociales es difícil o por lo menos para mí lo es. Por lo tanto, tenemos que buscar otras estrategias y para mí está es una y la historia oral también. Es recuperar algo que tengamos cercano, que a veces es desconocido, pero que es sobre todo una parte vivencial.

Otro ejemplo que comenta esta profesora es el proyecto que realiza con sus estudiantes de 4º de ESO, quienes deben prepararse para actuar ellos mismos como guías de un museo. Marta considera que:

Ahí es un poco de experimentar “soy yo el que tendré público y es un público general, porque es el Día Internacional de los Museos, las entradas son gratis y ahí tengo que explicar yo”. Lo que han hecho hasta ahora es informarse y ahora deben escoger un centro de interés y con la ayuda de la gente del museo, vamos a ver qué paradas vamos a hacer en el recorrido. Es una experiencia, porque son ellos los que hacen de divulgadores científicos.

8.5. Síntesis del capítulo

Las reflexiones realizadas por el profesorado sobre sus propias prácticas de enseñanza han permitido entender los significados que puede tener la EH, así como también distinguir diferentes aspectos que se pueden relacionar con sus tres dimensiones.

El profesorado manifiesta una cierta inseguridad sobre el significado de la EH que se puede reconocer en sus gestos, así como también al intentar explicarla o definirla. Sin embargo, generan asociaciones conceptuales basadas en la intuición que se pueden relacionar con las tres dimensiones de EH propuestas en esta investigación. La siguiente tabla (11) sintetiza las concepciones identificadas, la relación con cada dimensión de la EH y con el profesorado según su categoría experta o informante:

Tabla 11. *Concepciones de la EH (profesorado entrevistado)*

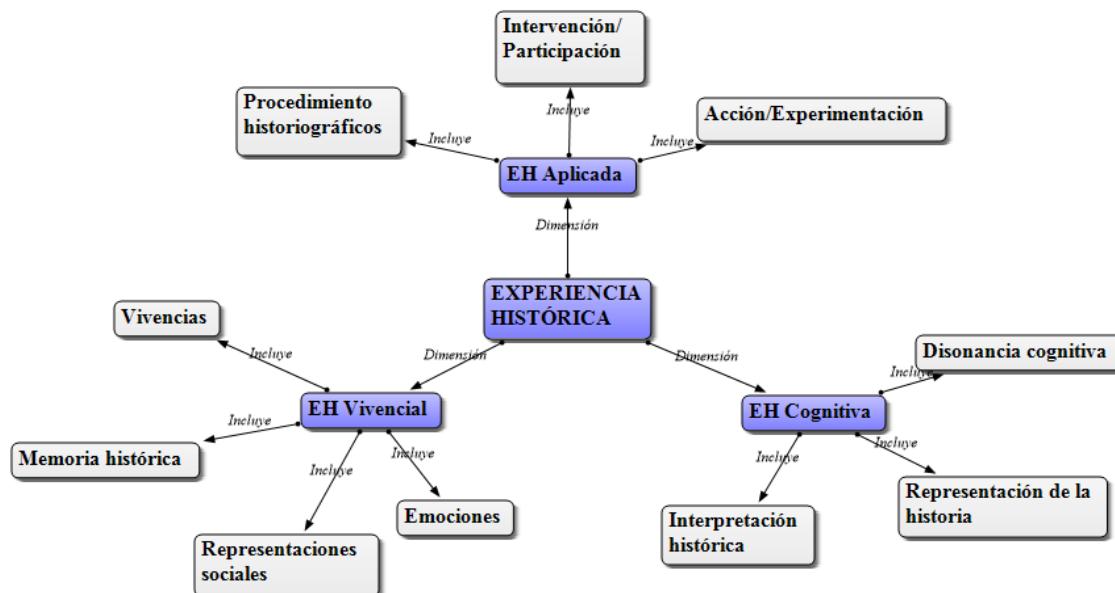
Dimensión de la EH	Concepciones	Expertos/as	Informantes
Vivencial	Vivencias personales e históricas Comprensión de la historia a partir de las vivencias humanas	Natalia, Pedro	Paula, Pablo, Marta, Daniela
Cognitiva	Interpretación de fuentes Aprendizaje conceptual Construcción de significados	Laia, Ricard	Marta, Daniela
Aplicada	Intervención social Métodos activos de aprendizaje	Paz, Ana	Claudia, Juan Marta, Daniela

Como se puede observar en la tabla 11 no se evidencia un predominio significativo de una de las dimensiones sobre otra. Sin embargo, las concepciones más mencionadas son la dimensión vivencial y aplicada, y en menor medida la dimensión cognitiva.

Algunos de estos profesores, sobre todo informantes, entienden la EH como la historia vivida, es decir, las vivencias personales de cualquier sujeto. Se menciona que es posible comprender la historia abordando las experiencias vitales de las personas. Otros, sobre todo informantes, consideran que la EH se adquiere cuando los y las estudiantes aprenden de manera autónoma, mediante experimentaciones o cuando participan en la comunidad. En menor medida aparecen referencias a la interpretación, el aprendizaje de conceptos y la construcción de significados históricos.

También se pueden distinguir diferentes aspectos de la EH en sus reflexiones sobre la educación histórica. La siguiente figura (7) sintetiza los componentes de la EH mencionados por el profesorado:

Figura 7. Componentes de la EH en las reflexiones (profesorado entrevistado)



Fuente: Red semántica ATLAS-ti

Por un lado, todo el profesorado hace referencia a aspectos vivenciales:

- La memoria histórica se señala como un recurso importante porque permite abordar temáticas no oficiales u ocultas. Trabajar con el recuerdo del pasado de las personas cercanas, familiares, transmitidas generacionalmente y las del propio estudiante, es de gran riqueza para el aprendizaje, ya que permite generar una mayor conexión de los contenidos históricos con la realidad.

- El profesorado afirma que las diversas temáticas deben ser abordadas desde las vivencias personales de cualquier sujeto histórico incluido el propio estudiante, lo cual permite dar sentido al conocimiento. Sin embargo, también se considera que deberían estar orientadas hacia la comprensión de una historia global.
- Mencionan que, al trabajar con ejemplos reales de participación de personas en la historia, favorece la toma de conciencia del alumnado como agente histórico y social.
- El trabajo con la memoria histórica y desde distintas vivencias personales es considerado como un mecanismo eficaz para entender el carácter no neutral de la historia y comprender que nuestra propia realidad es determinante en nuestra interpretación.
- Se destaca el componente emocional en el aprendizaje al abordar experiencias de vida, porque favorece el desarrollo de la empatía histórica y la adquisición de aprendizajes significativos. Por ello, se considera importante incluir las emociones de los seres humanos en el estudio de la historia y las ciencias sociales, pero sometidas a un proceso crítico.
- Se insiste en la importancia de recoger y considerar los recuerdos transmitidos por la familia, porque influencia en las formas en que el o la estudiante representa el mundo. Además, se afirma que estas ideas a priori son determinantes para interpretar el pasado y el presente.

Por otro lado, todo el profesorado destaca las experiencias educativas de tipo cognitivo como la interpretación, la construcción de narrativas o la disonancia cognitiva:

- La interpretación histórica permite adquirir las herramientas para leer y cuestionar la información como proceso de formación del pensamiento crítico.
- Se menciona la importancia de la construcción de significados históricos complejos, que implica generar explicaciones razonadas e integrar o relacionar conceptos y hechos históricos.

- Se menciona el proceso de disonancia cognitiva cuando destacan la autorreflexión del alumnado sobre los aprendizajes adquiridos y los cambios en sus representaciones sociales.

Por último, la mayor parte del profesorado insiste en la importancia del aprender con métodos interactivos:

- Utilizar técnicas de investigación o procedimientos historiográficos se considera como una forma de implicación del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje y porque permite desarrollar competencias útiles para la vida.
- Se considera que una de las finalidades de la historia escolar es generar instancias de participación social, aspecto que favorece la educación para la ciudadanía democrática.
- Se valoran las experiencias activas de aprendizaje como las salidas a lugares patrimoniales, de memoria o museos interactivos. También se destacan los juegos de simulación o las dramatizaciones históricas.

Capítulo 9

Reflexiones, descripciones y valoraciones del profesorado sobre sus prácticas con historia oral

En el siguiente capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas a los seis profesores y profesoras expertas (Paz, Laia, Natalia, Ricard, Ana y Pedro) y a los seis profesores y profesoras informantes (Paula, Claudia, Juan, Marta, Daniela y Pablo) sobre sus prácticas relacionadas con la historia oral. El objetivo es distinguir las aportaciones de esta estrategia didáctica al desarrollo de la EH del alumnado.

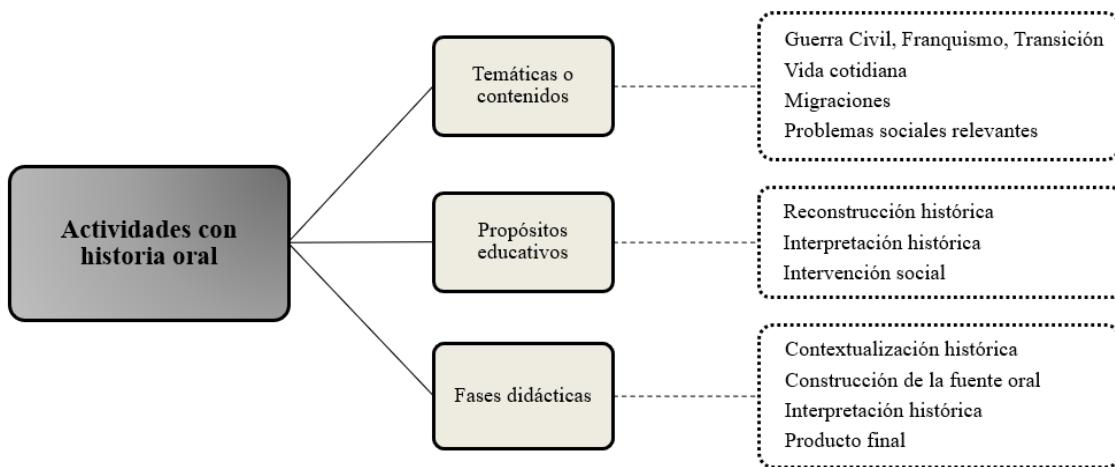
El capítulo está organizado en los siguientes apartados:

1. Descripción de sus actividades con historia oral
2. Valoraciones de la historia oral como estrategia de enseñanza y aprendizaje
3. Síntesis del capítulo

9.1. Descripción de sus actividades con historia oral

La figura 8 presenta relaciones conceptuales a partir de las descripciones realizadas por el profesorado sobre sus actividades con historia oral, pudiendo distinguir temáticas, propósitos educativos y las fases didácticas. Posteriormente, se analiza cada uno de estos aspectos.

Figura 8. Descripción de sus actividades con historia oral (profesorado entrevistado)



9.1.1. Las temáticas o contenidos

La totalidad del profesorado experto y casi la totalidad del informante, exceptuando a Claudia y Marta, afirma haber trabajado con la historia oral en temáticas como la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición, centrándose en aspectos de la vida cotidiana, el rol de las mujeres, cultura, movimientos sociales y políticos y la memoria histórica. Ana ha utilizado la historia oral como estrategia para la comprensión de diversos aspectos del Franquismo como, “*por ejemplo, algunos hacían la represión, las condiciones de vida, los movimientos de oposición y otros la condición femenina*”. Daniela realiza una actividad para abordar la Guerra Civil y el Franquismo y comenta:

A mí me gusta trabajar este tema porque quiero que vean las consecuencias de las guerras. Es decir, que las guerras no solo son cuatro tanques que dispararon y los soldados que se matan, sino que cuando acaba una guerra hay vencedores y vencidos, y las consecuencias que supone para unos o para otros. Y luego, que después de tantísimos años que se ha acabado la guerra, aún es una temática que tenemos pendiente y ellos que son ciudadanos del futuro (...) Es un conflicto sin resolver. Cuando los partidos políticos dicen que ya ha pasado. ¡Pues pregúntale a la familia!

Otro de los contenidos históricos más abordados por el profesorado desde la historia oral es la migración, tema citado por dos profesoras expertas, Natalia y Ana, y tres profesores informantes, Claudia, Juan y Marta. Por ejemplo, Claudia indica que utiliza la historia oral para abordar diversos contenidos de las ciencias sociales como “*geografía, porque al final también bebe del tema de las migraciones*”.

También se menciona que la historia oral ha servido para comprender históricamente aspectos de la vida cotidiana, según la profesora experta Ana y tres profesores informantes, Paula, Juan y Marta. Por ejemplo, la actividad que realiza Juan consiste en entrevistar a personas mayores de una residencia para conocer:

(...) la historia del abuelo, su historia personal, desde que nació, si es inmigrante de pueblo desde donde nació, la ciudad, los estudios que tienen, la escuela donde cursó los estudios, aficiones, el trabajo, vida familiar, estudio, por qué están en Barcelona, por qué están en la residencia, proyectos, Hobby. Es decir, han de ver la generalidad de la vida de este abuelo.

Trabajar sobre la historia local, del barrio y del entorno del alumnado son temáticas abordadas por los profesores expertos Natalia, Ricard y Pedro. Ricard afirma que “*alguna vez creo que también he hecho relación con la historia local, por lo tanto, vinculado un poco al patrimonio*”. Pedro señala que “*a partir las fuentes orales y entrevistas a abuelos, intentan reconstruir por grupos la historia local a partir de las masías*”.

Finalmente, la historia oral es utilizada por Ricard para trabajar un problema social relevante, específicamente “*sobre los conflictos en África subsahariana, por lo que vino una hermana Dominica a explicarnos la vida diaria en Ruanda. Estaba en el contexto de la Guerra de Hutus y Tutsi*”.

9.1.2. Los propósitos educativos

Una de las sugerencias realizadas por el profesorado experto Laia, Natalia, Ana, Pedro y el informante Claudia, Juan, Marta y Daniela, es plantear propósitos concretos al trabajar con historia oral. Natalia enfatiza en que “*no hay que hacerlo por hacerlo, sino pensar en qué es lo que quieras movilizar en los alumnos. Porque de eso va a depender hacia donde orientes lo que vayas a hacer, la finalidad qué buscas*”. Y Marta también sostiene que se deben “*tener los objetivos claros, que es lo que se quiere conseguir con esta actividad (...) con qué objetivo estamos haciendo esto, qué queremos, qué conclusiones queremos que saquen*”.

El análisis de las reflexiones y descripciones de sus prácticas permite distinguir tres propósitos educativos en las actividades realizadas con historia oral: la reconstrucción histórica, la interpretación histórica y la intervención social.

La **reconstrucción histórica** la señala todo el profesorado entrevistado, mencionando que la historia oral es utilizada para describir el pasado a través de las vivencias personales, conectar el aprendizaje con la realidad cercana del alumnado, recuperar la memoria histórica o analizar históricamente los recuerdos personales o familiares.

Cuatro profesores expertos, Natalia, Ricard, Ana y Pedro y cuatro profesores informantes, Paula, Marta, Claudia y Pablo, indican que las vivencias relatadas en los testimonios son utilizadas para hacer un retrato del pasado. Claudia afirma que para abordar el tema de las migraciones “*nuestro camino ha sido directamente preguntándole a la gente sobre su vida (...) y lo que explicaban era esto, un relato de vida, en este caso un relato de migración de la vida de estas personas*”.

Recuperar la memoria histórica es un aspecto señalado por las profesoras expertas Paz, Natalia, Ana y Laia y por los profesores informantes Paula, Juan y Daniela. Por ejemplo, Ana menciona que “*recuperar la memoria, ese es el objetivo a través de fuentes escritas y orales*”. Natalia pretende que sus estudiantes contribuyan a la comunidad local recuperando el recuerdo de testigos que hubieran vivido la Guerra Civil:

(….) como Granollers es una ciudad bombardeada, está señalizado los lugares donde cayeron bombas con un símbolo que es típico de la memoria histórica de Granollers, Entonces, la idea era: “vamos a buscar a alguien que recuerde como estaba eso, ese edificio que está aquí antes que cayera la bomba. Hacemos la fotografía actual, buscamos una fotografía antigua, y solo en los momentos que hemos encontramos las dos fotografías vamos a preguntar a alguien sí recuerda el tránsito o qué recuerda de este espacio en el que cayó una bomba.

Paula busca que sus estudiantes recuperen la memoria histórica de testigos de la Guerra Civil y el Franquismo porque “*nos va quedando [menos informantes] por cuestión generacional y no hay más testimonios*”. Considera que se debe hacer reflexionar al alumnado sobre la importancia de la recuperación de la memoria histórica: “*valorad y darles el tiempo, dedicar vuestro tiempo a hablar con vuestros abuelos, porque es una información importantísima y que esta generación se muere y se pierde. Es una riqueza que vale la pena aprovechar*”.

Conectar la historia con la propia vida del alumnado es mencionado por el profesor experto Pedro y por tres profesores informantes, Claudia, Marta y Pablo. Pedro realiza una actividad de historia oral para que sus estudiantes conozcan la historia de su propia localidad a partir de testimonios. Para ello, deben buscar gente de una determinada edad que pueden contarles recuerdos sobre los orígenes y la evolución de su lugar de residencia:

Tuvimos la idea de hacer un estudio de ordenación del territorio, a partir de las antiguas explotaciones agrarias e indagar también qué hay detrás de la urbanización. Detrás de la urbanización hay una estructura familiar (...) la idea que tuvimos era que servía para conseguir dos cosas, geografía e historia, lo que nosotros le llamamos ciencias sociales. Es decir, vamos a conocer el territorio donde vivimos y vamos a conocer un poco el pasado de dónde viene el territorio donde vivimos. Y los estudiantes que son de allí decían “mejor, porque puedo conocer la historia de mi familia”.

Para Marta y Claudia, entrevistar a personas migrantes cercanas o de la familia es fundamental para comprender el fenómeno histórico y su relación intrínseca todos los seres humanos. Marta afirma que:

Porque cuando yo me planteo el objetivo de hablar de migración con los chicos y chicas, pienso que la idea básica que yo quiero transmitir es que todos somos migrantes, por lo tanto, es necesario buscar en sus mismas raíces. Y en los resultados de estas actividades hay algunos que han dicho “he descubierto, he visto que a todo el mundo le puede pasar”. Sobre todo, eso, que todos podemos llegar a hacerlo, o lo somos en el fondo, o sus parientes lo son. Yo creo que el tema vivencial es fundamental porque si no se ve como algo que pasa lejos de nosotros, que vemos en las noticias.

Pablo señala que utiliza este recurso para acercar la historia a la vida de los y las estudiantes, ya que es la manera de que puedan sentirla suya. Les permite entender “*que ellos forman parte de la historia, que sus familiares forman parte de la historia, que la historia no es algo que está en un libro, sino que es algo que pasa y nos pasa a nosotros*”.

Por otro lado, la **interpretación histórica** es otro de los propósitos educativos mencionados en las descripciones que realiza el profesorado. La totalidad de los profesores expertos y cinco profesores informantes, Paula, Claudia, Marta, Pablo y Daniela, mencionan como aspecto central la contextualización histórica a partir de los recuerdos y las vivencias, la extracción de información histórica, la comparación de diversas perspectivas del pasado o el contraste de diversas fuentes históricas. Solo el profesor Juan

no dan prioridad a la interpretación de la fuente oral, al afirmar que su interés principal es el aprendizaje de valores a través de la realización de un APS.

La profesora Natalia utiliza el recuerdo de sus abuelos para indagar sobre las características del periodo histórico del relato transmitido:

Lo que hacían era buscar una fotografía de los abuelos y contextualizar el momento de lo que decían los abuelos (...) Los abuelos contaban algo alrededor del hecho que mostraba la fotografía. Entonces ellos buscaban el contexto histórico de la historia oral, de la narración vida. Por decirlo de algún modo, como la historia más objetiva.

La extracción de información histórica o la construcción de conceptos históricos es un propósito mencionado por todos los profesores expertos y por las profesoras informantes Paula, Claudia y Marta. Laia señala que el análisis de los testimonios permite obtener datos históricos y para ello había que “*deconstruir estas cosas [fuentes orales] y fijarse ¿de qué te informan realmente? Una cosa es lo que dice, pero ¿qué es lo que te informan?*”.

Ricard comenta que, para abordar el conflicto de Ruanda, invitó a una mujer subsahariana al aula para que entregara su testimonio de vida. Luego, sus estudiantes extraían información mediante “*una cierta puesta en común de todo lo que habíamos extraído, como si estuviésemos analizando una fuente textual. Lo pusimos en común y lo discutimos y posteriormente pasamos a otra parte del tema hasta la evaluación*”. Marta y Claudia utilizan las entrevistas realizadas por sus estudiantes a una persona migrante para extraer información y construir conceptos históricos. Marta menciona que los y las estudiantes completan un cuadro de síntesis a partir del análisis de las fuentes orales elaboradas:

De los vídeos van sacando si son migraciones internas, externas, motivos de la migración. Eso para mí también son conceptos porque son los que hemos estudiado, que estaban en el dossier, los que aparecen ahí y por lo tanto ahí yo también recuperé. Me interesa la actividad no solamente por lo vivencial sino por estoy recuperando conceptos que hemos leído, que también hay otras maneras de ponerlo en juego que no solo hacer el ejercicio que con lo típico del libro texto.

Claudia pretende que sus estudiantes aprendan sobre el fenómeno migratorio mediante el análisis de los testimonios de vida y señala “*hicimos el proceso al revés en cierta manera*”, porque en vez de partir de clases teóricas sobre el tema, parten del análisis de las entrevistas. Afirma que logran construir los conocimientos de la unidad al interpretar las fuentes orales:

Estuvimos planteándonos qué debía ser la migración y cómo funcionaba. Entonces el alumnado preparó preguntas que creía que valían la pena hacérselas a una persona que había migrado en algún momento de su vida (...) cada alumno buscó alguien de su familia, vecinos de su entorno, qué habían migrado en un momento dado (...) Yo tenía el esquema claro de la información que necesitaba rescatar de las entrevistas. Entonces, lo que les dije fue “vale, de todos estos casos que hemos visto ¿razones para emigrar? “Que no tenían trabajo, porque huían de una situación complicada de conflicto o lo que sea, por ocio, por estudios” Pues hicimos una lista de razones (...) yo les iba diciendo los diferentes ítems, pero sí que habían extraído la información y pudieron sacar muy bien la información sobre cómo son las migraciones, como una clasificación muy de libro.

La actividad de Paz tiene como finalidad realizar un aporte a la comunidad con la construcción de registros archivísticos de testimonios sobre la Guerra Civil. Sin embargo, aprovecha estas fuentes orales para que los y las estudiantes obtengan información de las organizaciones y movimientos sociales antifranquistas. Señala que:

Una vez entrevistada, veíamos el vídeo y entonces analizábamos un poco los datos históricos que nos había aportado esta persona (...) Intentar un poco sacar de los datos, de esta experiencia, que no sirviera tanto como anécdota, sino que se relacionara con algún conocimiento histórico un poco más general.

El contraste de diversas fuentes históricas es una parte fundamental de las actividades de tres profesores expertos, Natalia, Paz y Pedro y de tres profesoras informantes, Paula, Claudia y Daniela. Pedro sostiene que su actividad consiste en “*recoger esto [fuentes orales] y compararlas, qué es lo que dicen los libros, qué hemos encontrado, qué dicen las fuentes. Intentamos reconstruir un relato*” . Y Daniela afirma que utiliza diferentes tipos de fuentes como “*la legislación española y la catalana, noticias de prensa, documentales, de vídeos, fuentes orales, y ellos tienen que hacer su proposición, tienen que hacer su relato*” .

Natalia recuerda que, para introducir su actividad con historia oral, comenta a sus alumnos: “*como hemos estado hablando en clase, siempre vamos a buscar la forma de contrastar la*

información con otra fuente, de otra manera, con alguien más”. Y para Paz el trabajo de contraste con otras fuentes es fundamental, ya que como trabajo previo han trabajado la temática con referencias de la historiografía “*y sabíamos lo que había pasado en esta época, entonces veíamos si coincidían*”.

Paula afirma que una parte importante de su actividad de historia oral es el proceso de contraste a partir del cual los y las estudiantes pueden dar validez histórica a la fuente oral:

(...) porque el trabajo es hacer una entrevista y después contrastar la entrevista con la información que le sale en las fuentes secundarias, primarias, libros, otros materiales, para ver si es cierto o no. Hay que contrastar la información o lo que se ha explicado en clases y ver qué información obtiene realmente, una información que a lo mejor no salen los libros.

La comparación de diversas perspectivas de reconstrucción del pasado es señalada por la profesora experta Natalia y por los profesores informantes Claudia, Pablo y Marta, como uno de los propósitos más importantes de sus actividades. Claudia cuenta que la idea es que sus estudiantes comparen diferentes testimonios sobre las migraciones “*porque la gracia era verlo desde otras perspectivas*”. Para Natalia, trabajar con historia oral les permite reflexionar sobre la idea de ciudadano o ciudadana, ya que se enfrentan a diversas realidades y experiencias de vida:

(...) es muy importante que los chicos miren otras edades. Y qué no solo miren otras edades y otras personas de otras edades, sino que miren otras personas de otras culturas (...) Bueno, yo creo que la finalidad es encontrarte en la ciudad a ciudadanos distintos, ver de otra manera la historia y fijar conocimientos.

Por último, la **intervención social** es señalada como el principal propósito educativo de las actividades con historia oral por las profesoras expertas Natalia, Paz y Ana y solo por el profesor informante Juan. Las profesoras Paz y Ana y el profesor Juan utilizan la historia oral en proyectos APS, para que sus estudiantes se involucren en su propia comunidad y realicen entrevistas orales. Ana explica que, como la mayor parte de sus estudiantes son migrantes, no tienen abuelos directos que les puedan hablar del Franquismo. Por este motivo, acudieron a una residencia de ancianos cercana al instituto. Recuerda que “*fue una experiencia preciosa (...) Era genial porque los alumnos aprenden a hacer un servicio,*

porque después del trabajo, los alumnos iban a jugar al dominó con los abuelos con los que habían establecido una relación”.

Natalia, Ana y Paz pretenden que sus estudiantes contribuyan a la comunidad con la construcción de un archivo histórico y actúen en favor de la recuperación de la memoria histórica de los testigos vivos del Franquismo. Paz comenta que colaboraron con un grupo de historiadores en un proyecto de recuperación de la memoria histórica sobre la Guerra Civil española. En esta experiencia educativa, sus estudiantes realizaron entrevistas grabadas a las personas mayores de la comunidad por el “*riesgo a que las perdiéramos pronto (...) Entonces, la manera de nosotros colaborar era mediante un proyecto de Aprendizaje Servicio auténtico. Digamos, nosotros aprendemos, los niños aprenden y además hacemos un servicio a la ciudad*”.

Ana recuerda la actividad realizada por una estudiante sobre “*La dona a la Segona República del franquisme*” quien logró contactar y entrevistar a Enriqueta Gallinat, secretaria de Lluís Companys, ex presidente de la Generalitat de Catalunya del periodo. Con esta entrevista pudo contribuir con un archivo histórico de gran valor y logró demostrar que uno de los principales hechos históricos de la Segunda República fue el voto femenino. Destaca que esta alumna “*se encuentra con un testimonio que era la figura ideal porque demostraba que era una persona [mujer] que participaba en política*”.

La actividad de Juan con historia oral se enmarca en un APS donde los y las estudiantes acompañan por un semestre a una persona mayor de una residencia cercana a la escuela. Producto de estos encuentros, entrevistas y conversaciones, les solicita reconstruir la vida del abuelo o abuela considerando el contexto histórico de su relato. Este profesor asevera que su objetivo no se centra en el aprendizaje histórico sino en el aprendizaje en valores:

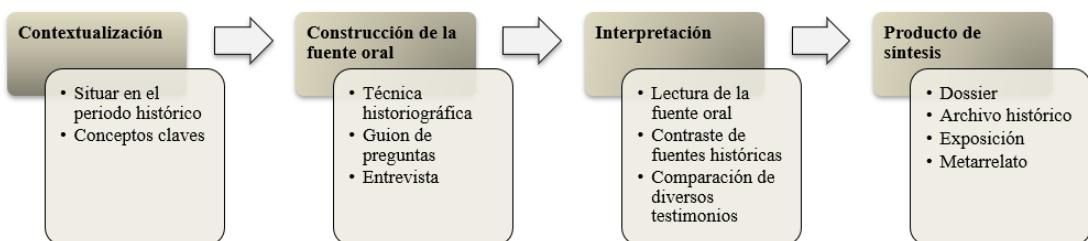
Nos gusta mucho más asociarlo un proyecto de valores como el nuestro, es decir, que la historia oral sea un vehículo para conseguir otro objetivo (...) es un proyecto de valores más que de aprendizaje, que también hacemos (...) porque el objetivo final es hacer compañía a los abuelos y eso es lo que más valoran: que unos chicos de 14-15 años -que para ellos son jóvenes fantásticos y fantásticas- decidan dar unas horas de sus vidas a unas personas mayores que no conocen (...) lo que realmente valoramos es un valor, el valor de hacer compañía a unas personas que lo necesitan.

9.1.3. Las fases del trabajo de historia oral

Uno de los aspectos mencionados por el profesorado es el tipo de modalidad en sus actividades con historia oral. La mayor parte señala haber realizado trabajos colaborativos, a excepción de Laia, Ana, Claudia y Pablo, quienes realizaron proyectos de investigación de carácter individual.

También se puede reconocer en sus descripciones cuatro fases de este tipo de actividades. La siguiente figura presenta las fases y sus respectivas descripciones. Posteriormente, se abordan las descripciones realizadas por el profesorado sobre cada una de ellas:

Figura 9. Fases del trabajo de historia oral (profesorado entrevistado)



La primera fase corresponde a la **contextualización**, señalando la necesidad de situar el periodo histórico o aprender conceptos históricos claves. Los profesores expertos Paz, Pedro, Ricard y Laia y los profesores informantes Claudia, Paula, Marta y Daniela, afirman que son ellos los que presentan estos aspectos a sus estudiantes. Ricard señala la importancia de contextualizar el trabajo con todas las fuentes, pero sobre todo cuando se trabaja con las fuentes orales:

Para mí la historia oral es un recurso y al igual que utilizo la historia material con algunos objetos de la misma época, yo creo que tiene que tener la misma preparación que con otra fuente. Por lo tanto, vamos hacer una preparación previa. Creo que eso es fundamental porque si no se convierte en una suma de anécdotas. Vamos a tener que contextualizar a la persona que nos va a ser la historia oral, de qué tema, de qué problema social relevante y de qué situación vamos a explicar y prepararlo.

Pedro cree que este proceso puede realizarlo el propio estudiante, pero que también es labor del profesor contextualizar previamente el tema para poder realizar preguntas adecuadas en la entrevista:

La contextualización en el periodo puede ser a base de investigar, pero también puede ser a partir de ver unos vídeos de una clase (...) yo creo que básicamente para contextualizar aquellos impulsos que tú has recibido oralmente necesitas atarlo a un corpus más teórico. Aquí es donde el trabajo del profesor es básico, porque les dices: “estoy hay que relacionarlo, o sea, esto está pasando aquí porque pasaron determinadas cosas”. Yo creo que esa es la parte del docente.

Claudia coincide en este aspecto y afirma que, para poder preparar buenas preguntas en la entrevista, es fundamental manejar información básica del contexto, porque “*si viene alguien a contar una cosa y yo no me informo o no tengo idea de qué va, vale, me contará la historia, pero se queda ahí*”. Como introducción de la actividad de migración, trabaja con sus estudiantes “*estadística, demografía, vocabulario y había salido la migración dentro del vocabulario demográfico*”. Luego les comenta que mediante las entrevistas orales “*nos vamos a centrar en cómo funciona esto de la migración. Hemos visto los números, hemos visto la definición, ahora vamos a ir a ver cómo se vive*”.

Otra forma de contextualización es la que menciona Ana y Pablo, señalando que son los propios estudiantes quienes analizan el contexto histórico de manera previa a la entrevista. Solo Natalia y Juan mencionan que este proceso lo realiza el alumnado de manera posterior a la entrevista y en función de las temáticas históricas mencionadas en los testimonios orales.

La segunda fase es la **construcción de la fuente oral** que incluye la enseñanza de la técnica historiográfica, la elaboración del guion de preguntas y la realización de la entrevista. Por un lado, los profesores expertos Laia, Natalia, Pedro y los profesores informantes Paula, Claudia, Marta y Juan, afirman que se debe enseñar la metodología de indagación en la historia oral de manera previa a la actividad. Laia considera que, como los y las estudiantes no están acostumbrados a realizar entrevistas, es fundamental:

(...) tener unos protocolos muy claros y una metodología muy clara. (...) Tener unos modelos no tanto de cuestionarios sino de cómo construir un cuestionario, qué tengo que tener en cuenta el momento de construir un cuestionario, qué técnicas, cómo debo trabajar estas fuentes, en tanto qué fuentes, cómo puedo valorar la fiabilidad, cómo las puedo contrastar.

Juan señala que los y las chicas tienen dificultades para desarrollar este tipo de estrategias “*porque no tienen muchas experiencias de historia oral. Y claro, para poder hacerlo se necesita práctica*”. Para Natalia, enseñarles metodología permite seguir cierto rigor científico y comenta: “*era cómo dibujar lo que íbamos a hacer (...) Porque si no va a ser como muy divertido pero muy poco sistemático y, por lo tanto, poco fiable*”. Marta, en la misma línea, considera que como no están acostumbrados a este tipo de actividades, tienen que saber primero “*cómo se trabaja con estas fuentes y en qué consiste esto de la historia oral, cómo se recogen toda esa información, la metodología es importante*”.

Por otro lado, la mayor parte del profesorado afirma que la elaboración del guion es una parte importante, a excepción de Pedro quien no especifica nada sobre este aspecto y Pablo quien sostiene que “*no hacemos algo estructural, no damos un modelo de entrevista y no estructuramos la entrevista, sino que es algo abierto*”. En cambio, para los otros profesores y profesoras, el guion de preguntas es fundamental para guiar la entrevista y obtener información de calidad. A modo de ejemplo Laia afirma que:

Lo segundo era preparar el cuestionario, también preparábamos bien la metodología de cuestionario, qué tipo de preguntas, cómo las hacíamos, cómo lo podíamos hacer. Y teníamos en cuenta también cómo haríamos después el vaciado. Entonces, dependiendo del trabajo, se preparaban entrevistas más intensivas o más extensivas, por lo que el sistema de vaciado podía ser diferente. Pero había que preparar muy bien la entrevista.

Sin embargo, la mitad del profesorado no menciona si es necesario grabarla en formato vídeo o transcribir las fuentes orales. Solo los profesores expertos Paz, Ana y Pedro y las profesoras informantes Claudia, Marta y Daniela dan prioridad a la grabación. Y solo Ana y Daniela mencionan que el alumnado debe transcribir los testimonios para realizar un análisis exhaustivo.

En cambio, la profesora experta Paz señala que no se debe ser muy exigente, ya que no debemos pretender convertir al alumnado en pequeños historiadores. Y en este sentido, considera que la transcripción es innecesaria porque “*la actividad tiene que ser agradable del principio al fin y tiene que ser para ellos muy positiva y hay que sacarle todas las presiones de que tiene que ser un trabajo súper riguroso*”.

La tercera fase mencionada en las descripciones del profesorado es la **interpretación de la fuente oral** a través de la lectura de la fuente, el contraste de fuentes y la comparación de diversos testimonios. Si bien, no todo el profesorado afirma haber realizado estos tres procedimientos en sus propias actividades, hacen sugerencias y reflexiones interesantes sobre estos aspectos.

Laia comenta que lo primero que se debe enseñar es que las fuentes orales son el fruto de los recuerdos de personas “*que no necesariamente mienten, aunque también, pero que te dan su visión o su interpretación. Además, con el paso del tiempo la memoria también se vuelve a reconstruir*”. Esta profesora experta afirma que el análisis crítico de la fuente es fundamental sobre todo por el fuerte carácter emocional que tiene, por lo que “*no hay que quedarse en lo que es esta parte sentimental, porque si no hacemos una historia muy parcial y no estamos ayudando tampoco a esta formación crítica del alumno*”.

El profesor experto Ricard considera fundamental trabajar de manera previa a la actividad aspectos de literacidad crítica, lo cual les permite analizar de manera fiable la fuente oral:

Yo creo que, si tú has trabajado con chicos y chicas de esta edad y has puesto encima de la mesa el pensamiento crítico, la literacidad crítica, y pones en duda aquello que se nos dice como un hecho histórico, porque todo es interpretable, entonces estos chicos probablemente tendrán la capacidad para ver si lo que se está diciendo es subjetivo, es objetivo, es opinión, es un hecho.

Cree que la función de las escuelas debe estar siempre orientada a la formación del pensamiento crítico, ya que no es una capacidad que se va desarrollando con el tiempo de manera espontánea, sino que requiere de la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, sostiene que los y las estudiantes solo podrán interpretar críticamente fuentes orales cuando “*se les ha enseñado ver, a pensar y a mirar la realidad*”. Afirma que: “*yo creo que eso solo se puede ver cuando hay un trabajo previo, cuando se les ha enseñado a mirar no solo entre líneas, sino que detrás de las líneas y eso es un trabajo muy lento y progresivo*”.

La mayor parte del profesorado experto, Ricard, Paz, Ana, Laia, Natalia y Pedro, y las profesoras informantes Paula, Claudia, Marta y Daniela, mencionan la extracción de información histórica de la fuente oral. Por ejemplo, Ricard detalla que:

Hay un tercer momento que es posterior a la explicación que nos ha hecho de las preguntas que hemos desarrollado: llegar a una determinada conclusión grupal de aquello que nos ha podido aportar y profundizar en aspectos que creamos que deberíamos de trabajar más.

Ana señala que una vez extraída la información se debe poner en común en un debate o plenario para compartir los aprendizajes adquiridos. Comenta que “*los alumnos que habían trabajado un tema exponían y los otros tenían que tomar notas y también apúntalo en su trabajo. Esta es otra modalidad, porque la información de los otros grupos se revertía en el trabajo propio*”.

Además, se menciona que el proceso de contraste de la fuente oral con fuentes de otra naturaleza es fundamental para la interpretación. Los profesores expertos Ana, Natalia y Pedro y las profesoras informantes Paula, Claudia y Daniela, indican distintos tipos de fuentes como documentos historiográficos, fotografías, información de internet, audiovisual, fuentes materiales, iconografía, prensa, libros textos, estadística y datos cartográficos. Por ejemplo, Claudia señala que en su actividad de migración “*contrastamos con temas estadísticos o lo contrastamos con las diferentes historias (...) vale la pena contrastarle ya sea con estadística en determinados casos o con relatos históricos que también pueden ser escritos u otros testimonios*”.

También, la comparación de testimonios diferentes sobre hechos del pasado es parte de la actividad de Natalia, Marta y Claudia. Por ejemplo, para Marta es necesario contrastar otras perspectivas del pasado:

Depende del tema de que se esté tratando, pero pienso que puede haber fuentes que sean contradictorias, que tengan puntos de vista distintos. Por lo tanto, tendríamos que ver los hechos con objetividad y ver cómo los interpreta la gente y a partir de ahí construir. Y también depende de la historia que se nos presenta, la oficial. Y que muchas veces esta historia oral nos puede permitir matizar esa historia oficial. Una cosa es lo que nos llega por la historiografía tradicional o desde los medios de comunicación y luego lo que piensa la gente. Para mí es importante.

Solo la profesora experta Natalia y la profesora informante Claudia mencionan en sus prácticas los tres procesos de interpretación de la fuente oral. Sin embargo, la mayor parte del profesorado hace reflexiones sobre la importancia de la interpretación crítica, del contraste de fuentes o de la comparación de testimonios o perspectivas del pasado. A modo de ejemplo, Ricard reflexiona sobre su propia actividad y señala:

Yo creo que si tuviese un poco más de tiempo de planificación, lo que haría es dedicar más tiempo a lo posterior, para poder analizar lo que nos hubiesen dicho, para poder verificar algunos de los datos o los nombres que aparecieron (...) Yo creo que si lo volviese a hacer, dedicaría un poco más de tiempo no tanto a la previa que creo que lo hemos preparado bastante bien, la encuesta, las preguntas, si no la parte posterior para profundizar en la presentación que nos hubiesen hecho.

La cuarta fase señalada por la mayor parte del profesorado, exceptuando a Ricard y Laia, es la elaboración de un **producto de síntesis** de la actividad realizada. Las profesoras expertas Paz y Ana y las profesoras informantes Marta y Daniela exigen la grabación audiovisual de la entrevista para construir un archivo histórico. Ana indica que:

Esta estudiante entregó las cintas. Aquí están transcritas, pero ella entregó también como una fuente documental, la fuente oral en cintas. Yo a los alumnos de las escuelas también les hacía registrar en la cinta, en la grabadora, entonces también entregaban la fuente oral. En mi centro debe haber cajas archivadas qué son fuentes orales.

Daniela da valor emocional a este aspecto porque permite que el o la estudiante construya su propia fuente como un archivo histórico familiar:

Lo que a mí me gusta es que hemos trabajado todo el año con documentos de archivo y ahora están generando un documento para su propio archivo personal y familiar. Hemos trabajado con documentos de archivo que han generado otras personas, instituciones y ahora son ellos los que generan este documento de archivo. Esto ya me parece fantástico, disponer de este documento y poder enseñárselo el día de mañana a sus parejas, a sus hijos, a sus nietos. A ellos les emociona. Alguna alumna me dijo “mi abuela se está muriendo, a lo mejor es lo último que puedo hablar con ella” y llorando la grabó. Yo lo recuerdo con un cariño especial.

La exposición y presentación de la fuente oral es señalada por los profesores expertos Paz, Pedro, Natalia y Ana y por los profesores informantes Juan y Claudia. Por ejemplo, Paz afirma que “*hicimos un acto en el Archivo Histórico en que invitamos a todo el mundo y los niños hacían entrega de su trabajo. Mostraban y entregaban los videos al archivo*” y Natalia indica que “*se han hecho incluso exposiciones porque los vecinos y las vecinas han aportado fotografía*”. El profesor Pablo comenta que no ha podido realizar exposiciones en su actividad debido a la falta de tiempo y por la extensión del currículum, pero considera que es importante realizar una puesta en común donde los y las estudiantes puedan “*presentar delante de la clase sus investigaciones (...) Presentarlos como una exposición, hacer una pequeña mesa redonda, hacer un tipo de actividad donde se tuviera que compartir estos trabajos*”.

La profesora experta Natalia y los profesores expertos Juan, Paula y Pedro mencionan la elaboración de un dossier como producto final de la actividad de historia oral. A modo de ejemplo, Juan comenta que sus estudiantes “*elaboran un dossier, una carpeta con las entrevistas, con la información que han buscado, con la contrastación de la información que han buscado, con las preguntas que se han preparado*”.

Por último, el profesor experto Pedro y los profesores informantes Claudia, Juan y Daniela solicitan a sus estudiantes construir una narrativa histórica a partir del análisis de las fuentes orales, es decir, un metarrelato. La actividad de Juan finaliza con la construcción de un vídeo donde los y las estudiantes presentan un relato animado, dramatizando o ilustrado sobre el testimonio de vida de los abuelos o abuelas de la residencia.

Claudia solicita a sus estudiantes elaborar una presentación sobre los testimonios mediante la construcción de un relato histórico. Les explica que deben escoger una parte de los testimonios para explicarlo en una narrativa propia:

Tú seleccionas la información y lo haces de una manera que estas explicando como una especie de cuento, un cuento real, pero es una narración que tú haces de una historia. Tú has hecho una entrevista, que es documentación. Tú te has documentado y ha sacado una información y ahora lo que vas a buscar es una manera de transmitirlo (...) Preparaban un testimonio en tercera persona y explicaban los relatos de vida de la migración de esta persona (...) Entonces eran sus propios compañeros quienes les estaban explicando. Porque sus compañeros conocen mejor que nadie las limitaciones que tienen como clase

“yo explico a mis compañeros la historia de mi abuela y yo le pongo en palabras que ellos las entiendan”, porque pasaba por su filtro.

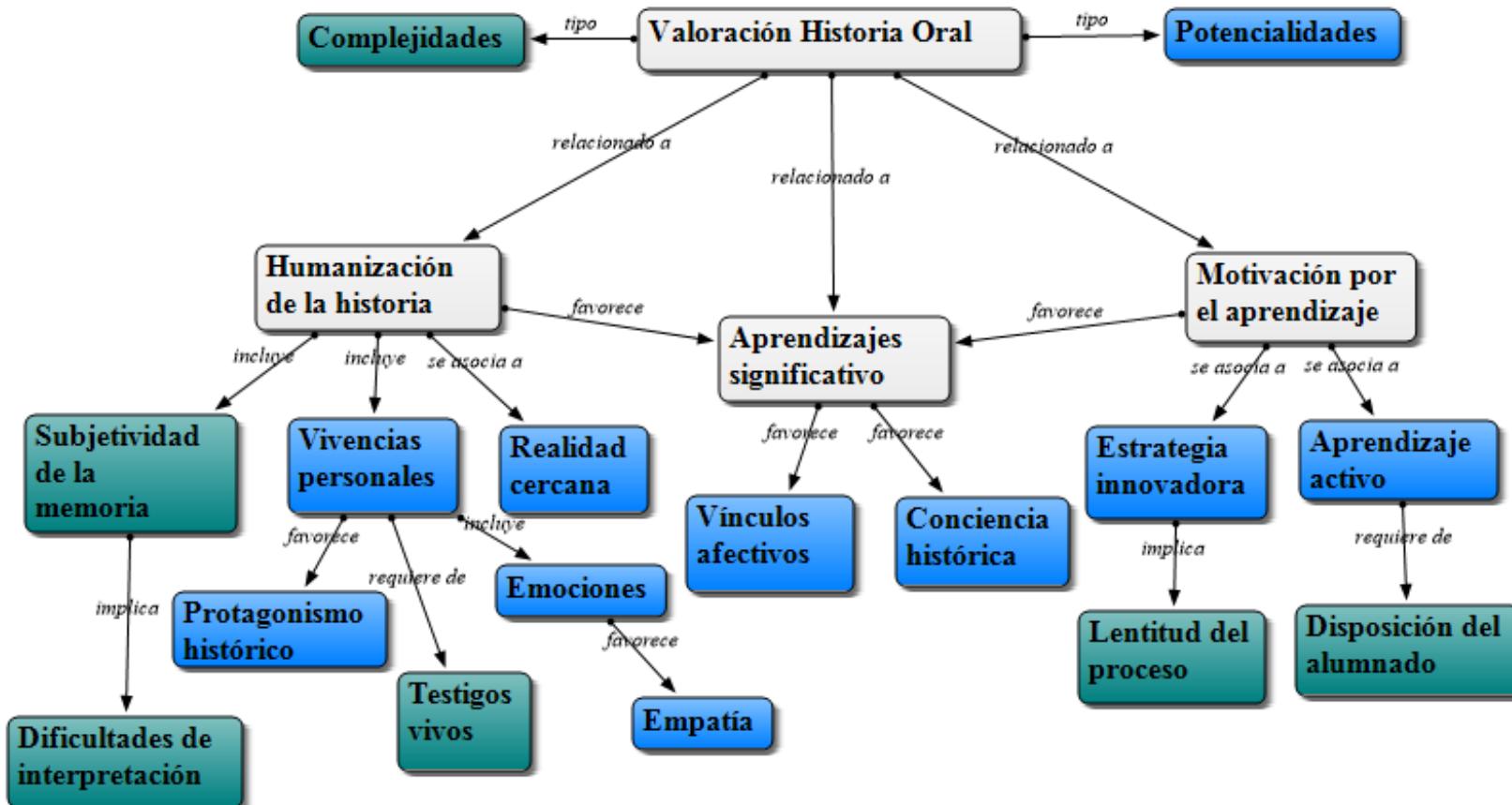
El profesor experto Pedro también utiliza la representación en sus actividades de historia oral. Realiza un trabajo interdisciplinario con la profesora de lenguas solicitando construir una narrativa histórica:

A partir de la información que han encontrado quiero que escribáis una carta o que hagáis una novela corta ambientada. Porque claro, ellos tienen un material que sirve para hacer, para construir el pasado, pero también sirve para construir una novela o unas cartas (...) Con la profesora de catalán les pido que hagan, que construyan, una pequeña novela histórica, que esa persona sea la protagonista de una novela, de una novela corta.

9.2. Valoraciones de la historia oral como estrategia de enseñanza y aprendizaje

El siguiente apartado analiza las valoraciones realizadas por el profesorado sobre la historia oral como metodología para la educación histórica. La figura 10 permite visualizar las relaciones semánticas obtenidas del análisis de las entrevistas. Se reconocen tres valoraciones principales: la motivación por el aprendizaje, la humanización histórica y los aprendizajes significativos. Cada una de ellas se interpreta a través de extractos de las reflexiones y comentarios del profesorado:

Figura 10. Valoraciones de la historia oral (profesorado entrevistado)



Fuente: Red semántica ATLAS-Ti

9.2.1. La motivación por el aprendizaje histórico

Todo el profesorado entrevistado afirma que la historia oral genera una mayor predisposición del alumnado hacia el aprendizaje de la historia. Para Claudia su actividad con historia oral tuvo un gran impacto porque “*cuando les hice la evaluación final del curso, les pregunté qué actividades eran las que más les habían gustado y está fue la que más les gustó*”. Ana destaca “*el nivel de entusiasmo de ver a los alumnos participar, de ver cómo ellos se lo toman en serio y es tan gratificante como profesor*”. Natalia también menciona este aspecto y considera que es muy interesante ver cómo este tipo de actividades impacta en el alumnado. Recuerda que:

Si ayer han estado entrevistando a unos abuelos, a la mañana siguiente la primera cosa que tienen que decirte es cómo fue esa entrevista, porque necesitan decirte, no es aquello de que “te voy a presentar el trabajo y me olvido de ti” (...) la mayoría de las veces había una implicación como muy importante.

Para todo el profesorado, exceptuando Laia, Marta y Pablo, la historia oral es una estrategia innovadora de gran motivación para el alumnado. Natalia considera que “*en general la escuela obliga al alumnado a escuchar y estas actividades le permiten escuchar en condiciones muy distintas, la mayoría de las veces, a hablar o comunicarse desde la espontaneidad*”. Para Ricard, permite construir conocimiento de una manera diferente y “*por lo tanto, mejoraba su motivación por la asignatura y por el tema*”.

Ana coincide en este aspecto porque señala que el profesorado debería “*estar consciente de la bondad de este tipo de actividades. Estos proyectos no tienen nada que ver con las clases tradicionales*”. Juan considera que el carácter innovador implica una forma nueva de acercarse al conocimiento a través del contacto humano:

En general a ellos [los y las estudiantes] les gusta porque es una cosa diferente que no tiene nada que ver con hacer pruebas (...) Yo creo que aporta una manera diferente de trabajar, preguntar a las personas y no consultar un libro o mirar en Google (...) Con el libro no hay contacto humano, con el IPad no hay contacto humano, con una persona sí hay contacto humano. Entonces le permite interactuar de una manera diferente que con un libro y evidentemente con Internet. Y esta es otra de las ventajas de la historia oral.

Sin embargo, las profesoras expertas Paz, Natalia y Ana y las profesoras informantes Paula, Claudia, Daniela y Pablo también mencionan las complejidades de trabajar con este tipo de estrategia. Afirman que requiere un tiempo considerable de ejecución, lo cual puede ser problemático por la extensión del currículum. Por ejemplo, Paz comenta que “*nos pasó que se nos iba el tiempo en esto y nosotros les teníamos que dar todo, es la dictadura de los programas. Es que es horroroso*”. Paula y Claudia señalan que a pesar de la extensión del currículum el profesorado debe ser capaz de seleccionar los contenidos a trabajar y favorecer el desarrollo de habilidades. Paula considera que “*si no hago todo el currículum no pasa nada. Prefiero centrarme en los temas y a partir de aquí una base, una manera de trabajar. Y si hay menos contenido, pues no pasa nada y ya está. Es un cambio de chip*”.

La motivación también fue asociada a la metodología interactiva que implica la historia oral. Este aspecto fue destacado por todo el profesorado experto, exceptuando Ricard, y por el profesor informante Juan. Por ejemplo, Ana destaca la autonomía del alumnado porque:

En un trabajo así trabajas la historia. O sea, el alumno tiene que organizar el trabajo, cómo hacer el cuestionario, cómo afrontar la entrevista como tal. Incluso a veces saber reconducir la entrevista, porque a veces los papás o los abuelos se enrollan mucho. Entonces reconducir, saber qué información quieres saber. Después tienen que transcribirla, o sea tienen que escucharla y transcribirla, con lo cual hacen un ejercicio de lenguaje increíble, porque tienen que transcribir y darle coherencia.

A pesar de estas valoraciones positivas, los profesores expertos Paz, Natalia y Pedro y los profesores informantes Claudia y Juan, también mencionan la complejidad que implica el compromiso y autonomía que se requiere del estudiante. Natalia señala que los jóvenes no tienen hábitos de planificación y que “*en la actualidad van trabajando siempre como del ahora para el ahora*”. Juan considera que es poco habitual que las prácticas educativas incentiven la autonomía del alumnado, por lo que afirma que “*otra dificultad es que los estudiantes están acostumbrados a responder y con la historia oral su rol es diferente, ellos preguntan*”. Y Pedro señala que:

(...) la dificultad siempre es la poca autonomía que tienen los alumnos, porque hay mucha gente que piensa “es que un chaval de 14 años de ahora es mucho más espabilado”. Pero no, al contrario, porque para ellos, la primera gran dificultad es que muchas veces entran en Google y no encuentran la respuesta de lo que quieren. Claro, si yo les digo “tenéis que preparar una entrevista, al señor o la señora tal”. Claro, no puedes poner entrevista [en Google], no te va a salir nada, pero sí encontrarás información de cómo hacer la entrevista.

9.2.2. La humanización de la historia

La humanización de la historia es valorada por todo el profesorado entrevistado. Se considera que la historia oral es una estrategia que permite situar a las personas en el centro del aprendizaje, o como plantea Paz:

La historia es de personas y las emociones de estas personas son importantísimas (...) sea cual sea el hecho histórico hay personas y si haces una historia sin emociones no tiene ningún interés. Claro, puedes analizar muy bien las causas, pero hay que ver que las personas se mueven por cuestiones emocionales. Una visión muy economicista de la historia es muy aburrida para los niños, entonces le tienes que dar pinceladas de vivencias, o sino ¿cómo conectan ellos? (...) Porque la historia no solo es hechos que pasaron por allí, había personas que los vivían con una implicación muy grande porque era su vida, le afectaba a su vida. Entonces dale la parte emotiva a la historia y las fuentes orales son un buen instrumento.

Pablo coincide en este aspecto porque cree que el o la estudiante puede observar que la historia “*no es solo la que sale en los libros de texto, de los grandes personajes, la gran historia, la historia que se explica en los libros*”. Porque la historia es también de quien la vive y se relaciona con el discurso histórico, ya que “*al final esta historia la acaban viviendo las personas*”.

Para Ana la historia oral permite presentar una historia viva “*mucho más vivencial y rompes un poco con una concepción de la historia que ellos tiene de hechos, de personajes muy factuales. Entonces es una historia más centrada en la vida cotidiana y en las formas de vida*”. Claudia concuerda en este aspecto y considera que la historia oral “*es guay, porque ya ellos comienzan a formarse su opinión de la historia (...) y entonces les cambia la mentalidad directamente, les ayudas a formar su opinión sobre la historia*”.

Para Ricard las fuentes orales ofrecen una perspectiva vivencial que no se encuentra en otras fuentes “*porque normalmente no encontrarás el día a día, la vida cotidiana o las vivencias personales ni en los libros de texto ni en la red*”. Esta perspectiva humanizada de la historia también es destacada por Natalia al afirmar que pueden ver “*que todo hecho histórico se concreta en un ser humano que lo ha vivenciado*”.

Para Laia la historia oral les permite darse cuenta “*que la historia no es algo lejano, algo puramente teórico o un ejercicio intelectual, sino que es algo que afecta a las personas*”, por lo tanto, que la historia la hacen las personas. Sin embargo, menciona que es fundamental que los y las estudiantes diferencien la memoria de la historia:

Hay que trabajar también todo lo que es la diferencia entre la memoria y la historia. Hay que pasar de esta parte, que es importante, la memoria como reparación, como expresión de como tú lo has sentido, legítima sea lo que sea y que es un elemento fundamental para explicarlo. También que no solamente son hechos fríos, que había gente allí. Pero luego hay que pasar a lo que es el análisis más histórico.

Casi todos los profesores expertos, exceptuando Ricard, y los profesores informantes Paula, Claudia, Juan y Pablo, destacan la conexión del aprendizaje de las ciencias sociales con la realidad del alumnado. Para Paula esta cualidad les ayuda a hacer “*más amable la asignatura*”. Juan afirma que es útil para que “*relacionen con su entorno. Entonces hay que empezar con su entorno más próximo que es Barcelona, después iremos a Cataluña, España, Europa y después vamos con el mundo*”.

Abordar la historia a partir de testimonios de vida y desde la realidad cercana también favorece el desarrollo de la empatía, según los profesores expertos Ricard y Ana, y las profesoras informantes Claudia, Marta y Daniela. Para Marta, la historia oral puede favorecer la empatía histórica:

Yo creo que aporta a poner otra mirada de las cosas. Yo creo que como mínimo, ante una situación, ellos pueden pensar o ponerse en el lugar del otro o darle una mirada distinta (...) Nos ayuda a la empatía, nos ayuda a ponernos o intentar ponernos en el lugar del otro. Intentamos hacer ejercicios de empatía histórica, pero esto sería lo primero, cuando vemos a alguien, cuando podemos sentir o podemos estar más próximos a lo que nos está explicando.

Ricard reflexiona sobre su actividad cuando llevó a una mujer subsahariana a explicar su testimonio de vida en el conflicto de Ruanda. Y comenta: “*yo lo recuerdo, que como experiencia fue muy importante, sobre todo a nivel empático, les llegó mucho a los chicos*”. Considera que la mayor aportación de la historia oral a la formación del estudiante es:

(...) la capacidad de ver, de ponerse en lugar de otra persona de otra época (...) A veces estos chicos, que son adolescentes, ven a las personas de otro territorio, de otro continente, como subdesarrollados. Lo ven mucho desde el yo, entonces el hecho de que te expliquen sus propias vivencias del pasado o de otro lugar del mundo, otra manera de ser, otra manera de ver, yo creo les hace crecer como personas. Les permite valorar la diversidad, valorar a otras generaciones, a otras personas, de otras culturas, y otras maneras de pensar.

Claudia, refiriéndose a su actividad de testimonios de migrantes, cree que los relatos de vida favorecen al desarrollo de sentimientos empáticos en el alumnado, sobre todo por el componente emocional que involucra y señala “*que los ha ayudado a generar empatía, a darse cuenta de que las cosas son mucho más complejas de lo que ellos creen y que la gente no viene aquí por gusto*”.

Sin embargo, también se menciona como complejidad la dificultad de poder acceder a testigos vivos y adecuados. Todo el profesorado, exceptuando Paz, sostienen que la historia oral se encuentra limitada al tiempo reciente, por lo que, al aumentarse la distancia temporal, es más difícil encontrar personas que puedan ofrecer su testimonio. Por ejemplo, Laia señala que estas actividades “*dependen un poco de lo que tengas a mano en aquel momento (...) las fuentes orales siempre son muy interesantes, pero claro, tienes que tener los informantes relacionados con tu tema cerca y con la posibilidad acceder a ellos*”.

Pedro afirma que los “*problemas que nos estamos encontrando es que la gente se va muriendo y que nos faltan recursos orales. Es cierto que hemos ganado en recursos bibliográficos, de archivos o documentales, pero las fuentes orales las vamos perdiendo y cada vez tenemos menos*”. Y Ricard considera que no todos los informantes tienen la capacidad de expresar sus testimonios de manera adecuada para hablar con estudiantes y “*no siempre es posible [utilizar los testimonios de vida] porque cuesta encontrar personas que tengan un cierto tono para hablar con los chicos*”.

Otra complejidad mencionada del trabajo con historia oral es la subjetividad de la memoria histórica, aspecto señalado por casi la totalidad del profesorado experto, exceptuando Pedro, y por los profesores informantes Claudia, Juan y Daniela. Natalia sostiene que una de las dificultades es que los entrevistados “*algunas veces no querían recordar, no querían abrir la caja de los truenos (...) es que la memoria falsea, la memoria olvida, la memoria reconstruye, la memoria no es fiable*”. Claudia señala que las fuentes orales tienen un componente emocional y que:

(…) *todos, cuando contamos nuestra historia, es inevitable que haya cosas que dejemos fuera, porque nos duelen, porque nos dan vergüenza o que exageremos (...) La memoria histórica tiene una parte de desmemoria (...) Pero también hay cosas que te han llamado la atención de tu vida o de tu experiencia que por lo que sea te emocionan más y no puedes evitar darle más peso. Y la persona que oye esa historia se queda con eso. Yo creo que se deben tomar como lo que son: una fuente más, una fuente muy importante que te ayuda a conectar con la historia.*

Daniela sostiene que la complejidad de la historia oral es la subjetividad de la memoria, por lo que es fundamental cuestionar el recuerdo y verificar la veracidad histórica del testimonio:

Yo siempre les digo “en la historia oral hay que tener mucho cuidado (...) es muy delicada porque la memoria es selectiva y lo que vas recordando es aquello que te han repetido muchas veces o aquello que tú también te has acabado imaginando. Porque acabamos eliminando aquello que nos hace más daño y acabas recordando aquello que más te obsesiona”. Entonces la historia oral es una fuente, pero debes poner siempre entre comillas y con mucho cuidado.

Laia afirma que los testimonios no solo relatan vivencias o representaciones del pasado, sino que pueden transmitir sentimientos y emociones y que es importante enseñarles a analizar históricamente estos elementos:

A lo mejor lo que te está informando no es solo de los hechos históricos, sino de los sentimientos que tuvo cuando vivió aquello. Entonces te lo expresa a través de un lenguaje. Pareciera que habla de hechos, pero en realidad lo que te está transmitiendo es que se sintió fatal. Que te diga que esas personas eran horrendas, lo que te está transmitiendo es más su sentimiento de cómo lo vivió y no una realidad.

Las profesoras expertas Paz, Laia, Natalia y Ana y casi todo el profesorado informante, exceptuando Pablo, afirman que este aspecto es complejo porque los y las estudiantes tienen dificultades de interpretación. Por ejemplo, Juan sostiene que muchas veces se quedan con la información literal y que “*la dificultad es que se lo creen todo evidentemente. Si una persona es grande se lo creen todo*”. Marta también afirma que el riesgo de trabajar con fuentes orales es que el alumnado no cuestione los testimonios: “*a veces se quedan solo con eso, como si eso fuese la única verdad. Eso también da un poco de miedo*”. Por ello, insisten en que deben investigar la veracidad de la información y contrastarla históricamente, o como plantea Daniela: “*lo que nos están diciendo tenemos que comprobar siempre si es verdad (...) Es decir, darle un carácter científico. Lo que queremos es que aprendan una metodología y que no siempre lo que te cuentan es verdad*”.

Natalia posee una visión desfavorable de las generaciones actuales porque las considera menos críticas y porque tienden a no cuestionar la información. Es por ello que considera fundamental que se trabaje con la interpretación de la información en las escuelas. La historia oral requiere que el profesorado enseñe al estudiante a “*buscar previamente, entre comillas, fuentes seguras*”. Paz coincide con este aspecto y afirma que a los y las estudiantes “*les cuesta mucho sacar lo que es verdad, lo que es un hecho, lo que es fiable y lo que es invento. Porque la televisión es horrorosa, ven unos programas de debates políticos que son medio ficción, se inventan lo que quieran y lo dan por bueno*”.

A pesar de este aspecto complejo, el profesorado concuerda en que la subjetividad es, al mismo tiempo, una riqueza para la formación histórica del estudiante. Así lo señala Paz, quien sostiene que es normal que las personas fantaseen y que “*relaten sus vivencias de una manera que ellos queden muy bien*”. Pero considera que “*esta subjetividad le ayuda ver que existen diversas perspectivas del pasado*” y que el sesgo de la memoria puede ser una potencialidad educativa en la medida que sea analizado críticamente.

Claudia valora el componente emocional y la subjetividad de la memoria como un aporte para el aprendizaje histórico, pero enfatiza en que las fuentes orales deben ser contrastadas. Señala que como profesores y profesoras debemos “*recordarles lo del sesgo, porque se van quedado con eso que le ha dicho esa persona que, a lo mejor históricamente, lo puedes coger con pinzas. Pero creo que es un peligro que vale la pena*”.

Ricard también valora la subjetividad porque permite que el alumnado comprenda que toda elaboración histórica es una interpretación y, por lo tanto, es subjetiva:

Creo que si a tus alumnos los tienes preparados previamente para ver que lo que nos van a presentar es una visión de la realidad, pero que esta visión es desde una perspectiva histórica y que pueden existir diversas perspectivas. Y si ellos son conscientes de eso, es un aporte tan bueno como cualquier texto, porque los textos también tienen su subjetividad histórica.

También se destaca de la historia oral que, al centrarse en el análisis de las vivencias humanas y los recuerdos de todo tipo de personas, permite que el alumnado valore el protagonismo de los invisibilizados de la historia. Este aspecto es mencionado por todos los profesores expertos, exceptuando a Natalia, y por los profesores informantes Paula, Claudia, Daniela y Pablo. Para Ricard, los y las estudiantes pueden ser conscientes del protagonismo histórico si en clases de historia abordamos la vida de la gente común:

(...) si yo lo llevo al aula el papel de las mujeres en el siglo XIX o llevo al aula que hacían los niños durante la revolución industrial o llevo al aula a los abuelos, cómo vivían cada día, para ellos aquello se convierte en algo que tiene que ser importante, porque lo hacemos en el aula, y, por lo tanto, hacen una identificación clara de que eso también es historia, más allá de los grandes héroes y protagonistas históricos.

Claudia coincide en que el deber del profesorado es visualizar en todo momento el protagonismo histórico de la gente común. De esta manera, el alumnado puede considerar y valorar a otros “*sectores sociales dentro de la historia, porque al final nosotros también estamos haciendo historia. A lo mejor no lo recogerán en los libros, pero también somos partes de esa historia*”.

Incluso, algunos profesores y profesoras afirman que el alumnado puede ser consciente de su propia condición de sujeto histórico. El profesorado experto Ana, Pedro, Laia y Paz y los profesores informantes Paula y Pablo, destacan que la historia oral permite abordar ejemplos reales de participación social y ciudadana. Ana considera que con la historia oral se puede plantear cómo las personas han sido protagonistas de la historia y “*creo que se dan cuenta de la importancia de la participación en el colectivo, en la vida común, porque han visto que las personas que ellos han entrevistado y que han conocido, han tenido esta implicación*”.

Paz comenta que, con la actividad de historia oral, sus estudiantes pudieron darse cuenta que “*había unas personas que se habían planteado unas mejoras y lo consiguieron. Por lo tanto [fueron conscientes que] ellos son y pueden ser agentes de cambio en su sociedad al igual que lo fueron otros personajes en la historia*”. Estos ejemplos reales de participación favorecieron sus competencias ciudadanas, ya que ahora “*muchos están implicados políticamente y esto para mí es una implicación personal en la ciudad. Y los ves en las manifestaciones o los ves por ahí y esto te hace mucha ilusión*”.

Laia afirma que es posible proyectar al futuro estas historias de vida en la medida que “*fundamentan los valores sobre la sociedad en la que viven. Yo creo que incluso les empodera como persona, que forman parte de esta sociedad y que pueden hacer algo para que las cosas sean mejores*”. Pablo sostiene que los y las estudiantes pueden darse cuenta que:

(…) *nosotros formamos parte, que con lo que hacemos podemos modificarla. Por decirlo de alguna forma, el cómo actuamos estamos construyendo la historia. Para hacerla más cercana y que entiendan un poco este concepto. Que la historia no es un libro, sino que la historia es algo que nos pertenece y que con nuestros actos se puede modificar la historia.*

Natalia, Juan, Claudia y Marta poseen una visión algo distinta y consideran que no es posible favorecer la formación ciudadana del alumnado con actividades esporádicas y aisladas, sino que consideran necesario que todas las prácticas de enseñanza se orienten hacia esta finalidad. A modo de ejemplo, Marta afirma que es importante considerar “*como uno plantea todos los otros temas. Sí solo hacemos esto [historia oral] continúa siendo una cosa aislada*”.

9.2.3. Los aprendizajes históricos significativos

La mayor parte de los y las profesoras consideran que el trabajo con fuentes orales, la memoria y los recuerdos de personas diversas, favorecen los aprendizajes históricos significativos. Esto fue señalado por todos los profesores expertos y por los profesores informantes Paula, Claudia, Juan y Pablo, quienes plantearon que el componente emocional, el aprendizaje activo y la conexión de la historia con la realidad facilita el conocimiento histórico del alumnado.

Ricard se describe como un profesor “*ecléctico en el uso de recursos. Entonces utilizo entre fuentes materiales, fuentes visuales, fuentes textuales, un poco de todo*”. Y en este sentido, considera que el testimonio de vida de una persona “*podría llegar a los chicos más que cualquier texto del mundo*”. Pablo señala que el componente emocional y la proximidad entre el discurso histórico y la realidad, generan mayor motivación y como consecuencia, se producen mejores aprendizajes. Afirma que “*cuando es en primera persona, los estudiantes pueden ver que es más real, está más cercano y esto es más significativo, y si esto es más significativo, los aprendizajes perduran más en el tiempo. No hay duda de esto*”.

Natalia recuerda una experiencia con fuentes orales sobre el periodo de la posguerra donde un grupo de alumnas fueron a entrevistar a unas familiares mayores de 90 años. Señala que:

Lo que a mí me ha quedado como recuerdo es los ojos de una de las chiquillas cuando me contaba cómo les contaba la señora sus experiencias. Eso es algo que no tiene precio, porque de golpe te das cuenta de que todo aquello que has intentado transmitir a tus alumnos y alumnas, ha quedado clarísimo solo por la intervención de una persona que les ha contado lo mismo, pero que no tiene nada que ver cómo lo has contado tú desde la historiografía.

Para esta profesora experta, los conocimientos históricos se pueden construir a partir del análisis de discursos históricos formales, pero considera que cuando se aprende desde las experiencias de vida, se genera un mayor impacto en el aprendizaje del alumnado:

Tú estás trabajando un hecho histórico cualquiera y si encuentras la manera de que eso se complemente [con testimonios orales], antes o después, eso da igual. Porque el recurso didáctico puede venir de las dos maneras. Lo encuentras en eso que hemos estado buscando en documentos, manejado historiografía, lo que sea. Pero también lo encuentras en alguien que les cuente algo en primera persona de este hecho. Pues [el conocimiento] queda fijado. Yo creo que lo demás es conocimiento puro, por decirlo de algún modo. Yo sé que ningún conocimiento es puro, pero es conocimiento aséptico, lejano, objetivo. Y en el momento que parece una persona y te narra en primera persona parte del hecho del que tú has estudiado, ahí queda claro (...) arrelament, de raíz.

Para Ricard, Ana, Pedro y Claudia, las emociones y los relatos de vida son fundamentales para lograr aprendizajes significativos. Pedro afirma que:

Los alumnos encontrarán significativo aquello que una persona sea capaz de transmitir emocionalmente, entonces siempre que hablamos del pasado, generalmente de la gente, tiene este componente emocional. Esto es muy significativo para el alumno, porque si no es la típica clase (...) Si una persona es capaz de emocionar y emocionarse con lo que está explicando, transmitiendo o comentando, evidentemente la capacidad que tendrá el alumno de hacérselo lo suyo e implicarse será mucho mayor.

Ricard señala que “*las emociones de las personas que lo está narrando, no las podemos encontrar en un texto. Y la emoción es la única manera de llegar al aprendizaje (...) entonces el aprendizaje y el recuerdo para mí se basan en las emociones*”. Ana coincide con este aspecto y afirma que, cuando hay emoción y empatía, el o la estudiante se puede apropiar del conocimiento porque:

(...) las vivencias son tan fuertes, la identificación y empatía del alumno con el informante es tan fuerte que los aprendizajes y conocimientos son para siempre. Y no se les olvida como se les olvida lo que les explicamos en clases, esas clases así más magistrales o las clases informativas, que también deben de existir seguramente, a veces para concluir o para presentar o para dar un poco de pauta. Pero es que donde hay emoción, donde hay esta vivencia, donde hay esta empatía, donde se ponen en el lugar de la persona de cómo vivieron en la época. Pues claro, todos los alumnos repiten “el Franquismo fue una época dura” porque los papás y los abuelos tenían este sentimiento de haber vivido épocas difíciles. Yo creo que ellos se hacen cargo. Es esta expresión en catalán es “fer-se càrrec”. Es hacerse cargo, es como darse cuenta, de ser consciente de la época, del momento. Y yo creo que los aprendizajes son más sólidos.

Claudia cree que aprender desde las vivencias y de las emociones permite generar aprendizajes significativos y ayuda “*a imprimir la historia en nuestro cerebro, a grabar a fuego*”. Considera que los y las estudiantes siempre van a retener los detalles personalizados, las expresiones emocionales y las vivencias, porque lo sentirán mucho más cercano y real. Comenta que “*yo puedo explicarles el Holocausto o los campos de concentración, pero nunca tendrá el peso si lo explica una persona que lo ha vivido (...) las cosas que te emocionan las aprendes más*”.

Otro aspecto significativo mencionado por los profesores expertos Paz, Natalia, Ricard y Ana y por los profesores informantes Paula, Claudia, Juan y Pablo, es que este tipo de actividades favorecen el desarrollo de vínculos afectivos e intergeneracionales entre el alumnado y los entrevistados, la familia o la comunidad. A modo de ejemplo, Paula valora la historia oral porque permite estrechar los lazos familiares y:

Los enriquece con valores y cosas que a lo mejor no sabían, descubren cosas que a lo mejor en otro momento no se ha explicado en la familia y descubren otros momentos que a esta generación no les explican en el día a día. Y esto ven. Les ayuda a acercarse más a sus abuelos o a la gente mayor y pienso que es muy interesante.

Por último, los profesores expertos Paz, Laia, Ricard y Pedro y los profesores informantes Paula, Claudia, Juan y Marta mencionan que la historia oral permite que el alumnado realice proyecciones del pasado, en el presente y hacia el futuro. Ricard sostiene que la trabajar con las vivencias del estudiante favorece el aprendizaje de la temporalidad histórica:

Una de las cosas que siempre trabajo con los estudiantes en los cursos más bajos es el árbol genealógico. Les pido que hagan un árbol genealógico de su familia, de dónde vienen, quiénes son y a dónde van. El árbol genealógico es pasado, pero es presente y también es futuro y de alguna manera creo que el árbol genealógico nos permite trabajar muchos operadores temporales de la historia. Ver y escribir su historia personal, su historia de vida desde su nacimiento hasta ese momento, pero ver las perspectivas de futuro, es otra forma de formar conciencia histórica.

9.3. Síntesis del capítulo

Las reflexiones del profesorado sobre sus actividades de historia oral han permitido distinguir distintas relaciones con la EH. Es importante destacar que al igual que el capítulo anterior, no existieron diferencias sustanciales entre las reflexiones realizadas por el profesorado experto y el informante.

Estos profesores y profesoras entrevistadas han utilizado la historia oral para abordar temas sensibles como la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición, aspectos de la vida cotidiana en las historias de vida, historias familiares y de la localidad y también problemas sociales como la migración y los conflictos actuales. Es evidente que la historia

oral permite acceder a diversas temáticas, pero está limitadas a la historia del tiempo reciente y presente.

En las descripciones realizadas sobre sus propias actividades de historia oral se pueden distinguir tres propósitos educativos: la reconstrucción histórica, la interpretación histórica y la intervención social. A continuación, se presenta una tabla (12) que resume la relación entre las finalidades, los objetivos de aprendizaje que involucran y la dimensión de la EH que pueden desarrollar:

Tabla 12. *Evidencias de la EH en las finalidades didácticas (profesorado entrevistado)*

Finalidad	Objetivos de aprendizaje	Dimensión de la EH
Reconstrucción histórica	Recuperar la memoria histórica	Vivencial
	Retraratar el pasado a través de las vivencias Coneectar con la propia vida y la realidad cercana	Vivencial/ Cognitiva
Interpretación histórica	Contextualizar el recuerdo y las vivencias Comparar diversas perspectivas del pasado	Cognitiva/ Vivencial
	Extraer información histórica o conceptos claves Contrastar diversas fuentes de información	Cognitiva
Intervención social	Favorecer la participación ciudadana y comunitaria	Aplicada/ Vivencial

La reconstrucción histórica a través de la historia oral se puede asociar principalmente a la dimensión vivencial de la EH, porque pone el énfasis en la recuperación de las historias de vida que conforman la memoria histórica. Sin embargo, también se relaciona con la dimensión cognitiva, porque comporta procesos mentales que permiten establecer conexiones entre la historia y la propia realidad.

La finalidad de interpretación histórica se puede relacionar principalmente a la dimensión cognitiva de la EH, porque busca construir conocimiento histórico a través de un proceso de análisis de las evidencias históricas, de contextualización, de extracción de la información, de comparación de distintas perspectivas y de contrastación de fuentes históricas. Pero también se puede relacionar a la dimensión vivencial, porque el objeto de estudio se sustenta en las historias de vida.

La intervención social puede ser parte de la dimensión aplicada de la EH, ya que el interés principal de estas actividades es la participación del alumnado en la comunidad. Pero también puede desarrollar la dimensión vivencial porque son consideradas como experiencias de gran impacto para su propia vida.

En función de las fases que debe tener una secuencia didáctica con historia oral, no todo el profesorado señala haber realizado un proceso metódico riguroso en sus experiencias educativas. Sin embargo, realizaron reflexiones sobre aspectos fundamentales como la contextualización, la construcción de la fuente oral, la interpretación y la construcción y difusión de un producto de síntesis.

También se puede distinguir que la historia oral favorece el desarrollo de las tres dimensiones de la EH. Es vivencial porque el aprendizaje histórico se centra en los testimonios de vida. Es cognitiva porque requiere de procesos interpretativos de información, comparación de perspectivas y el contraste entre fuentes diversas. Es aplicada porque requiere de acciones como aprender y utilizar técnicas historiográficas para construir la fuente como producto y de comunicar y exponer los aprendizajes adquiridos.

En cuanto a las valoraciones que tiene la historia oral para la formación histórica del alumnado, el profesorado mencionó principalmente la motivación por el aprendizaje, la humanización de la historia y la adquisición de aprendizajes significativos. La siguiente tabla (13) señala las valoraciones realizadas por el profesorado y sus relaciones con la EH:

Tabla 13. Relación de la EH con las valoraciones de la historia oral (profesorado entrevistado)

Valoraciones	Potencialidades y limitaciones	Dimensión de la EH
Motivación por el aprendizaje	Estrategia innovadora Aprendizaje activo y autónomo Lentitud de proceso Disposición del alumnado	Aplicada/Cognitiva
Historia Humanizada	Vivencias personales y cotidianas Testigos vivos del pasado Componente emocional	Vivencial
	Conectar con la realidad cercana Protagonismo histórico	Vivencial/Cognitiva
	Empatía histórica Subjetividad de la memoria	Cognitiva/Vivencial
	Estudiante como sujeto histórico y social	Vivencial/Cognitiva/Aplicada
Aprendizajes significativos	Interiorizar conocimientos y conceptos	Cognitiva
	Vínculos afectivos e intergeneracionales	Vivencial
	Conciencia histórica	Vivencial/Cognitiva/Aplicada

La motivación es señalada por todo el profesorado, sin embargo, también se menciona que la historia oral requiere de una mayor disposición y autonomía del alumnado. Estas valoraciones se pueden relacionar con la dimensión aplicada de la EH, en cuanto se centran en el proceso metodológico. Pero también tiene implicaciones a nivel cognitivo, ya que es considerada una herramienta para la construcción de conocimientos históricos.

Otra de las valoraciones señaladas por el profesorado es la humanización de la historia. La historia oral permite dar importancia a las vivencias de testigos vivos, reales y cercanos del entorno del alumnado. Además, implica emociones que tienen un gran impacto en el aprendizaje. Estos aspectos se pueden vincular principalmente con la dimensión vivencial de la EH.

Trabajar con personajes reales es considerado como una forma de ampliar las perspectivas del alumnado sobre la historia e incluso, es posible contribuir a la toma de conciencia de su propia condición de sujeto histórico. Estos aspectos son eminentemente vivenciales, pero también contienen relaciones con la dimensión cognitiva porque requiere conectar la disciplina histórica y su propia realidad. Y al ser conscientes de su rol activo como agente de cambio, es posible desarrollar EH en el alumnado desde sus tres dimensiones.

Otro de los aspectos destacados, es el aporte de la historia oral al desarrollo de la empatía histórica. Sin embargo, la mayor parte del profesorado la entiende como una forma de generar sentimientos empáticos y afectivos con el entrevistado y solo una minoría la considera como una comprensión contextualizada de las vivencias relatadas. La empatía, entendida como sentimientos empáticos, se vincula con la dimensión vivencial de la EH. Mientras que la empatía, como competencia del pensamiento histórico, es una EH vivencial y cognitiva.

La tercera valoración de la historia oral mencionada fue el desarrollo de aprendizajes significativos. El componente emocional de escuchar testimonios de vida permite que los conocimientos históricos adquiridos perduren en el tiempo, lo cual favorece la dimensión cognitiva de la EH. Además, consideraron que este tipo de aprendizajes permite generar vínculos afectivos intergeneracionales con la familia y la comunidad de gran impacto para la vida del alumnado. Por último, se mencionó que es posible hacer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, aspecto que se relaciona con la conciencia histórica, por lo cual podría desarrollar las tres dimensiones de la EH.

Capítulo 10

Evidencias de la experiencia histórica en las observaciones de aula del estudio de casos

El presente capítulo aborda las observaciones de aula de tres profesores de ciencias sociales de educación secundaria de Cataluña, que utilizaron la historia oral como estrategia de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este capítulo es reconocer evidencias de la EH en sus prácticas educativas y distinguir los aspectos asociados a la dimensión vivencial, cognitiva y aplicada.

El capítulo está dividido en los siguientes apartados:

1. La práctica del profesor Juan y su proyecto APS
2. La práctica de la profesora Marta y su actividad sobre las migraciones
3. La práctica de la profesora Daniela y su actividad de memoria histórica
4. Síntesis del capítulo

10.1. La práctica del profesor Juan y su proyecto APS

Juan es un profesor de secundaria que tiene más de 30 años de experiencia como docente. El curso corresponde a un 3º de ESO de 21 estudiantes (14-15 años). En total se analizaron dos clases realizadas en el mes de mayo de 2018 con un tiempo de observación total de 135 minutos.

La actividad con historia oral corresponde a un proyecto de APS denominado “Aprenem Junts”, el cual fue diseñado para ejecutarse durante todo el año académico 2017/2018. La actividad consistía en que el alumnado, de manera grupal, debía realizar al menos tres visitas trimestrales -fuera del horario de clases-, a una persona de una residencia para gente mayor cercana al instituto.

Se pretendía que durante estas visitas los y las estudiantes acompañaran, compartieran e interviniéran en distintas actividades (Navidad, Carnaval y Sant Jordi) y que realizaran entrevistas orales. A partir de ello, debían elaborar un dossier y construir un vídeo biográfico de la historia de vida del abuelo o abuela para ser presentado en el centro educativo y en la residencia.

La fase analizada corresponde al final del proyecto, durante el desarrollo del dossier, elaboración del vídeo biográfico y exposición en el aula. En estas clases la organización del aula fue horizontal, ya que los y las estudiantes trabajaban de manera grupal y el profesor actuaba como guía, resolviendo dudas y realizando preguntas sobre la experiencia educativa.

El objetivo de la primera clase era finalizar la elaboración del dossier y construir el vídeo biográfico. Durante todo el desarrollo de la clase, el profesor se mantuvo en su asiento y sus estudiantes acudían a él para aclarar dudas, pero trabajaban de manera autónoma en sus grupos de trabajo. Como la modalidad de la observación fue participante, fue posible interactuar y conversar con el alumnado.

Uno de los aspectos más mencionado por los y las estudiantes fue la valoración positiva del proyecto. En uno de los grupos de trabajo, un estudiante comenta que la actividad de historia oral “*les pareció muy interesante y que conectaron bastante bien con el abuelito*”. La motivación se puede relacionar con el desarrollo de vínculos afectivos entre los entrevistados y el alumnado, ya que solo tres estudiantes no trabajaron en la actividad afirmando que no les generó interés “*porque les costó hablar con los abuelos*”.

La historia de vida fue el objeto de estudio de esta actividad. Un estudiante explica que: “*hoy teníamos que entregar un dossier de mínimo de 10 páginas con la información de la abuela, porque después haremos un vídeo para recordar toda su vida*”. Otra estudiante menciona la indagación de lugares, hechos y acontecimientos históricos: “*estamos completando el dossier, investigando sobre su pueblo de nacimiento, en Valencia y a partir de eso tenemos que explicar*”. También comenta el testimonio del abuelo sobre “*la posguerra, que pasaron mucha hambre y también nos comentó que iba al liceo y que le gustaba la ópera*”. La compañera complementa la información y afirma que “*hemos repasado un poco los hechos históricos de las últimas décadas*”.

Se observa en la conversación anterior que las vivencias históricas se entremezclan con los aspectos de la vida cotidiana, siendo estos últimos lo que generaron mayor interés en los y las estudiantes. Por ejemplo, un estudiante comenta que el abuelo “*nos contó unas cuantas anécdotas que tenemos aquí apuntadas*”. En otro de los grupos una de las estudiantes explica que lo que más llamó su atención fueron las anécdotas de la niñez de la abuela: “*nos contó que le gustaba jugar con sus amigos a tocar los timbres y salir corriendo*”. Mientras que su compañera menciona temas históricos porque “*también nos comentó que nació en la Guerra Civil, pero que no le marcó mucho en su vida*”.

Otra de las reflexiones realizadas por el alumnado fue la complejidad de trabajar con el recuerdo en las personas mayores. En uno de los grupos de trabajo, se generó el siguiente debate sobre los problemas de la memoria cuando una de las chicas afirma que “*nos ha ido un poco mal, porque nuestro abuelo no tiene mucha memoria y no se acuerda de nada*”. Su compañera, complementa diciendo que “*además, se inventa como muchas cosas, por ejemplo, un día nos puede decir una cosa, pero al otro día nos puede decir otra*”.

La estudiante anterior también menciona ciertas incoherencias del testimonio, porque el abuelo les comentó que a la edad de 15 años había estudiado en el Colegio Médicos de Madrid y exclama: “*¡pero no pudo ir tan joven!*”. Su compañera, utilizando como argumento su propia experiencia familiar, rebate esta idea aseverando que en el pasado existía la posibilidad de ser profesional a corta edad: “*¡Sí que puede ser tía!, mi abuela se tituló temprano*”. A partir de ello, la chica reflexiona y señala que “*a lo mejor solo se equivocó en la edad*”. Después de esta conversación, las estudiantes plantearon la necesidad de corroborar esta información contrastando con el testimonio de otros familiares.

La complejidad de trabajar con la memoria también fue mencionada por otra estudiante al comentar que “*ella [la abuela] sufría problemas de memoria por lo que nos costó mucho recoger la información. Es que le preguntábamos algo, pero nos respondía cualquier otra cosa*”. Para resolver esta dificultad, utilizaron la repetición de la información, es decir, preguntar varias veces y en diferentes momentos para ver si coincidían las respuestas.

Frente a este tipo de inquietudes, el profesor Juan abordó el problema de la subjetividad. En uno de los grupos enfatiza en la necesidad de contrastar la información del relato con otros testimonios y con otras fuentes de información, por ejemplo, la fotografía. Les

sugiere “*intentar contactar con la familia. A través de los hijos e hijas se puede comprobar la información que falta*”. También propone incitar el recuerdo a partir de otros elementos, por ejemplo, se pueden “*enseñar fotos [a los o las abuelas] y a través de las fotos se puede activar su memoria*”.

En cuanto al proceso metodológico de la historia oral, una sola estudiante mencionó la elaboración del guion de preguntas. Explica que “*antes de ir a hablar con ella, las visitas, preparamos unas preguntas en clases*”. Cabe destacar que el profesor Juan no les exigió registrar las entrevistas en formato audio o vídeo, por lo que los y las estudiantes fueron tomando notas de los testimonios orales.

La segunda clase tuvo como objetivo exponer los vídeos biográficos. A lo largo de esta clase los y las estudiantes se manifestaron inquietos, pero adoptaban una actitud respetuosa ante el trabajo e intervención de sus compañeros. Juan observó los vídeos e intervino al principio y final de cada presentación, haciendo preguntas y comentarios y manteniendo el orden y el silencio en el aula.

Al inicio de la clase, Juan explicó los tres criterios de evaluación: información de calidad, creatividad y estructura del vídeo. La calidad de la información se relaciona con que los datos presentados sean correctos y que exista una relación temporal pasada, presente y futura de la historia de vida. En cuanto a la creatividad, el profesor menciona la originalidad del vídeo y la introducción de ideas atractivas. Por último, el vídeo debía de tener una estructura clara y contar con una presentación, un desarrollo y un cierre.

En total fueron 9 vídeos presentados y evaluados por el profesor Juan, coevaluados por los compañeros y también comentados por algunos padres y madres que asistieron a esta actividad. Al inicio de cada presentación, Juan animaba a sus estudiantes a que comentaran la experiencia realizando preguntas como:

Quantes vegades van anar a entrevistar o visitar els avis i les àvies? Com va ser la relació amb els avis i les àvies? Li agradaven les vostres visites o el projecte en si?, ¿A vosaltres els va agradar? Quines conseqüències tenen per a vostès aquesta experiència de conèixer a una senyora gran? Volen dir alguna reflexió o alguna cosa per explicar-nos sobre la relació o sensació amb la vostra àvia?

A partir de estas preguntas, los y las estudiantes realizaban una introducción breve. Se pudo reconocer un impacto emocional en sus reflexiones y en los vínculos afectivos construidos con los abuelos o abuelas. Por ejemplo, en una de las presentaciones, se generó la siguiente conversación:

- Juan: “*Creuen que a la seva àvia li ha agradat estar amb vosaltres, que s'ha sentit accompanyada? ¿Ho ha expressat?*”
- E1J: “*Si. Sempre que arribàvem a la residència s'alegrava molt de veure'ns perquè tenia una ment molt oberta i es trobava molt bé físicament. Llavors es recordava molt de nosaltres i no tenia cap problema a respondre les preguntes. A més, ha estat una experiència molt agradable per a nosaltres*”
- E2J: “*Hem intentat visitar-cada vegada que podem. I ella estava molt contenta i ens parlava de la seva història*”.

La mayor parte del alumnado evaluó positivamente la actividad destacando el aprendizaje a partir de las historias de vida, pero con una tendencia a centrarse en las anécdotas y gustos personales. Si bien la mayoría situó espacial y temporalmente los relatos, no se abordaron en profundidad los temas históricos. Solo un estudiante hizo una breve comparación pasado-presente sobre la niñez, señalando que lo más interesante de la historia de la abuela fue “*conèixer la seva infància que serà molt diferent a la que vivim nosaltres*”.

Tampoco se generó un análisis crítico de la fuente oral por parte del alumnado. No se cuestionó la información obtenida de los testimonios y, en general, se aceptaron como veraces los recuerdos transmitidos. El único aspecto de reflexión crítica en casi la mitad de las presentaciones fue sobre los problemas de memoria en la gente mayor. Por ejemplo, algunos estudiantes señalaron en sus intervenciones lo siguiente:

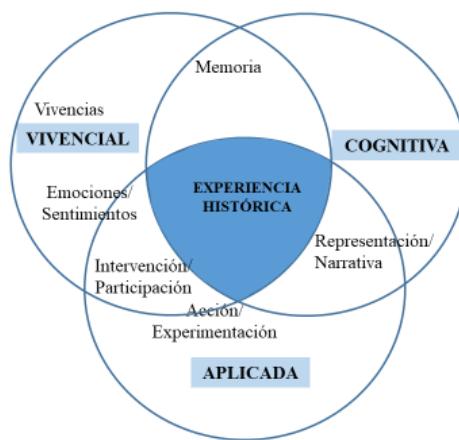
- E3J: “*Per començar m'agradaria dir que a la nostra àvia se li oblidava moltes coses (...) hi havia coses que no es recordava (...) i hi havia coses que donava diferents respostes*”
- E4J: “*La nostra àvia era molt simpàtica i agradable i sempre estava molt contenta i no hem tingut cap problema. L'únic és que ella tenia problemes de memòria i si li preguntàvem alguna cosa responia una altra cosa i això dificultava en preguntar-li i treure-li informació. Però mes a mes ho hem pogut aconseguir*”.

Juan mencionó que el olvido es una de las principales dificultades y, por ello, es importante documentarse y contrastar la información. También señaló el problema de perder a los testigos vivos del pasado. Comenta que algunos grupos “*han tingut alguns problemes. D'entrada, que els avis poden tenir problemes de memòria. I, en segon lloc, recordar que ella no és aquí [abuela fallecida] (...) això és natural i pot passar*”.

En cuanto a las preguntas y retroalimentación que planteaba Juan después de las exposiciones, la mayor parte se relacionaban con la experiencia del APS. También se interesó en que sus estudiantes comentaran las sensaciones y emociones tanto de ellos mismos como de los o las entrevistadas. Sin embargo, no abordó los posibles aprendizajes históricos o procedimentales. Por esta razón, la mayor parte de las conclusiones que realizaron los y las estudiantes se enfocaron en relatar sus propias impresiones de la actividad. Por ejemplo, un estudiante afirma que esta experiencia le ha marcado profundamente y otro destaca los buenos consejos que les dio el abuelo para aplicarlos a su propia vida.

En síntesis, y como se observa en la figura 11, se pudieron observar aspectos de las tres dimensiones de la EH en las clases de Juan. Las más presentes son la vivencial y la aplicada y, en menor medida, la cognitiva.

Figura 11. Aspectos de la EH en las observaciones de Juan



La actividad de aprendizaje se centró en las vivencias personales y cotidianas de los abuelos y abuelas de la residencia. También se observó una conexión y comparación con la propia historia familiar. El componente emocional era una parte importante de las reflexiones, tanto sobre los sentimientos que se generan por el recuerdo, como por los

vínculos afectivos construidos en la actividad. Además, los y las estudiantes mencionaron los problemas de memoria de los testigos.

Se observó un tratamiento y análisis débil de los testimonios y describieron principalmente las anécdotas de vida. No se analizó el contexto histórico de las vivencias, por lo que fueron presentadas de manera descontextualizada y solo fueron situadas espacial y temporalmente. Sin embargo, se puede destacar que los vídeos y el dossier se sustentaban en un metarrelato, el cual requería de un proceso cognitivo del alumnado de reelaboración de los testimonios orales.

Finalmente, el aspecto más destacado por Juan y los estudiantes en las exposiciones y presentaciones fue la experiencia de la intervención de APS. A pesar de que una parte central de la actividad eran las entrevistas orales, no se dio relevancia a la técnica historiográfica relacionada con la historia oral, pero elaboraron un producto final (vídeo biográfico) que presentaron y expusieron ante sus compañeros.

10.2. La práctica de la profesora Marta y su actividad sobre las migraciones

Marta es una profesora con más de 20 años de experiencia en la docencia. El curso donde se realizaron las observaciones corresponde a un 3º de ESO de 30 estudiantes (14-15 años). Fueron analizadas cinco clases y una salida pedagógica realizadas entre los meses de enero y marzo de 2019. Cada una de las clases de aula tenía una duración de 60 minutos y la salida pedagógica se prolongó por alrededor de 90 minutos, por lo cual se analizaron 390 minutos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

La actividad con historia oral fue parte de la secuencia didáctica para trabajar el tema de las migraciones. Marta utilizó un dossier que contenía contenidos conceptuales y actividades de análisis con diversas fuentes históricas. La secuencia también incluía una salida pedagógica al MhiC y, además, un trabajo con historia oral en el que los y las estudiantes debían realizar una entrevista a una persona migrante cercana a su entorno.

La primera clase corresponde a la visita guiada en el MhiC. Si bien el recorrido fue realizado por un guía del museo, se consideró como parte de las decisiones didácticas de la profesora. A pesar de que no fue posible grabar en formato audio o vídeo -por no contar con las autorizaciones correspondientes-, se pudieron reconocer aspectos interesantes relacionados con la EH y con la historia oral.

En el inicio del recorrido el guía abordó los desplazamientos humanos a lo largo de la historia, mientras iba planteando preguntas sobre la causalidad, los tipos de migraciones y las principales oleadas migratorias de España. Desde un enfoque crítico, sugiere ser cautelosos con la información, porque muchas veces se generan imágenes preconcebidas y estereotipadas del migrante. También trató sobre el impacto social, económico y político de las migraciones que, en el caso de la Barcelona del siglo XX, transformó el espacio urbano dando origen al llamado Somorrostro. Este último aspecto generó especial interés en algunos estudiantes, quienes establecieron relaciones con su propia historia familiar, al señalar que fueron parte de los primeros pobladores de este barrio de barracas y que, actualmente, continúan viviendo en la zona de Ciutat Vella. En función de este debate, el guía destacó la importancia de la transmisión de la memoria histórica, por lo que aconseja preguntar y escuchar siempre a sus familiares.

Durante la introducción el guía también abordó la metodología de la historia oral, señalando la importancia de diseñar un buen guion de preguntas que permitan indagar en las experiencias de vida. Aconseja que, para abordar el tema de las migraciones, las preguntas se redacten en función de tres ejes: “*per què vas venir, com va ser el viatge i com et van rebre*”. En cuanto a las entrevistas, menciona la importancia de que se desarrolle como una conversación fluida y para ello, es necesario generar un ambiente de confianza y otorgar el tiempo suficiente, para que se puedan remover los recuerdos y elaborar las respuestas. También dio énfasis en abordar las emociones y sentimientos del entrevistado, pero siempre respetando los silencios y siendo cauteloso al abordar temáticas sensibles.

Durante todo el recorrido el guía dio especial importancia al carácter humano del fenómeno migratorio y en entender que el desplazamiento es un derecho universal. Generó constantes reflexiones sobre la compleja situación del inmigrante cuando se enfrenta a la discriminación, xenofobia y exclusión social en el lugar de destino.

Un aspecto que se puede destacar es que el museo está diseñado para que los visitantes interactúen y experimenten sensaciones de ser una persona migrante. Por ejemplo, existe un antiguo vagón de tren sevillano del siglo XX, donde los y las estudiantes pudieron simular un viaje migratorio a partir de diferentes estímulos físicos, visuales y sonoros. Los chicos y chicas se sentaron en vagones recreados del periodo y escucharon sonidos ambientados de la época y algunos testimonios orales.

La última parte de la visita se enfocó en las migraciones actuales, por lo que el guía abordó aspectos como la globalización, la sociedad multicultural y los conflictos fronterizos. Utilizando una estructura metálica para representar una reja, describió los diferentes tipos de fronteras (administrativas, físicas, urbanas, interiores, móviles, entre otras). A través de preguntas de reflexión, incentivó a los y las estudiantes a que emitieran juicios y opiniones sobre el racismo, la xenofobia, la discriminación y la exclusión.

El alumnado se mostró interesado durante toda la visita y fue interviniendo para realizar preguntas y ofrecer respuestas o comentarios. Se observó en diferentes conversaciones informales que algunos de ellos realizaban comparaciones con su propia historia familiar, sus experiencias de vida o sobre lo escuchado en los medios de comunicación. También emitían juicios de valor al abordar temáticas relacionadas con hechos de violencia, exclusión y discriminación a personas migrantes.

Marta intervino en pocas ocasiones durante el recorrido. En la introducción de la visita preguntó a los estudiantes sobre los contenidos vistos en clases, específicamente sobre las causas y los tipos de migración. También sugirió entrevistar a una persona migrante de su propia familia o entorno cercano para que puedan ser conscientes de que “*tots som migrants*”. Por último, al final de la visita valoró positivamente la salida pedagógica a este museo porque permite vivenciar y experimentar la historia.

Las cinco clases posteriores fueron realizadas en la escuela y se centraron en elaborar el guion de preguntas, desarrollar las actividades del dossier y analizar las fuentes orales. La mayor parte de la organización del aula fue de manera vertical, ya que Marta se ubicaba delante de la sala mientras que los chicos y las chicas se encontraban sentados en las mesas. A pesar de que Marta tenía un rol protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje -porque las intervenciones, reflexiones, síntesis y conclusiones estaban bajo el dominio de la profesora-, también propiciaba espacios de trabajo colaborativo e instancias de participación del alumnado a través de la realización de preguntas abiertas y dirigidas.

En la segunda clase observada se elaboró el guion de preguntas de entrevistas y se enseñó la metodología de la historia oral. En la primera parte de la clase, Marta entregó las instrucciones de trabajo: de manera grupal (tres o cuatro estudiantes) debían proponer preguntas de entrevista para elaborar un solo guion final para todo el curso. La profesora inició la clase preguntando sobre los tres ejes temáticos que habían sido señalados por el

guía del MhiC. Luego de levantar la mano, uno de los chicos responde: “*Per què vas a venir, com va a ser el viatge i com et van rebre*”. Marta sugiere considerar estos tres aspectos al momento diseñar las preguntas del guion, destacando que para “*abordar l'experiència real*” de una persona migrante es necesario “*pensar en les persones i les seves experiències de vida*”. Además, vuelve a recalcar la importancia de buscar a personas migrantes en su núcleo cercano o familiar señalando que:

Jo el que els aconsello, perquè crec que és una riquesa per a ells, és que busquin en els vostres orígens i les vostres famílies, perquè poden conèixer coses que no sabien. Estem acostumats a no preguntar aquestes coses, però ara ho podem descobrir, és una oportunitat.

Posteriormente, los y las estudiantes reunidos en grupos, trabajaron en los ordenadores y utilizaron la plataforma Google Drive para subir sus preguntas. Marta se desplazó por los diferentes grupos de trabajo monitoreando la actividad y resolviendo dudas. Transcurridos unos 25 minutos la profesora comenzó la revisión del guion. Al leerlas en voz alta, la primera sugerencia que realizó Marta es que se deben reordenar en función de los ejes temáticos para darle coherencia a la entrevista. Se detiene en la pregunta “*¿Com t'has sentit a l'emigrar?*” para consultar qué información se esperaba obtener de ella. Una estudiante explica que se pretendía conocer si la persona tuvo que migrar por obligación o fue una decisión voluntaria. Marta sugirió redactarla de otra manera para que puedan saber las causas de las migraciones, pero que también era importante indagar sobre aspectos emocionales de los entrevistados. Otra de las preguntas que aconseja reformular es “*¿Vas a tenir un problema de racisme?*” porque puede ser muy intimidante para al entrevistado. Una estudiante sugiere modificarla por “*¿T'has sentit discriminat d'alguna manera?*” lo cual fue aceptado por la profesora.

Para enseñar la técnica de la historia oral, Marta utilizó como estrategia analizar dos ejemplos de entrevistas orales realizadas por otros estudiantes en los años anteriores, con el objetivo de que “*es facin una idea del que s'ha de fer o no s'ha de fer, no per criticar, sinó que perdonar-se compte d'això (...) i fer una crítica constructiva*”. Sin embargo, se pudo observar que la mayor parte del análisis fue realizada por la profesora, quien fue interviniendo con observaciones y sugerencias. Por ejemplo, cuando surge la pregunta “*¿Vas a venir sola?*”, detiene el vídeo para señalar que no se deben hacer preguntas de

tipo cerrada y que “*es podrien fer pregutes més generals i si després, la persona aprofundeix una mica, poden aprofundir més*”.

Otras de las sugerencias realizadas fue que se debe mantener el carácter conversacional para que la entrevista no se convierta en responder un test tipo cuestionario. Igualmente, considera necesario contar con una autorización escrita para resguardar la privacidad del entrevistado. Por último, se refiere a la importancia de realizar preguntas con perspectiva de futuro, como por ejemplo “*pretens quedar-te o quins projectes tens pel futur*”.

En la tercera clase se revisaron las correcciones realizadas al guion de preguntas y se analizaron dos fuentes primarias del dossier de migraciones. En la primera parte de la clase, la profesora comentó que, debido a la escasez de tiempo para realizar la actividad, fue ella quien reordenó, eliminó y reformuló las preguntas del guion. Marta fue leyendo en voz alta cada una de las preguntas y, al mismo tiempo, fue realizando comentarios a sus estudiantes. Por ejemplo, sostuvo que el guion debía ser considerado solo como una referencia y que era necesario adaptarlo según la realidad de cada entrevistado. Además, señaló que “*són les preguntes que sorgiran aquell dia, però vosaltres les poden canviar i també sorgiran altres*”, por lo que se debe estar atento al curso de la conversación para saber cuándo insistir o preguntar de otra manera.

Durante la segunda parte de la clase, se realizaron las actividades del dossier. Marta indicó que trabajarían diferentes fuentes históricas sobre migración y que “*la història oral és una altra forma d'entendre el fenomen*”. Antes de comenzar el análisis, la profesora pregunta por lo aprendido en las clases anteriores y uno de los estudiantes señala: “*El per què havien emigrat i quins tipus de migracions existeixen*”. Marta complementa esta respuesta y explica que, si bien han abordado las causas y tipos de migraciones, la finalidad de la actividad es que puedan reconocer que la migración “*és un fenomen que sempre ha existit des de l'època de la prehistòria*”.

Luego, los y las estudiantes analizaron dos fuentes primarias. La primera, corresponde a una obra literaria del siglo XV que relata las palabras del último sultán del reino de Granada, sobre las dificultades que vivieron los judíos con el avance de los Reyes Católicos en el año 1492. La segunda, son las normativas dictadas por el rey Felipe III para expulsar a los moriscos del Reino de Valencia en el año 1608. Marta realizó la lectura en voz alta de cada uno de los textos y se iba deteniendo para aclarar conceptos, y para

consultar a sus estudiantes sobre las ideas principales. Al finalizar la lectura de ambas fuentes primarias pregunta “*¿Què descripció està fent?*” o “*¿De què parlen?*” y también promueve comparaciones con problemas actuales, como se puede reconocer en la siguiente conversación:

- Marta: “*Aquesta mateixa situació, ¿podríem fer un paral·lelisme amb alguna cosa que passa ara?*”
- Estudiantes varios: “Sí”
- Marta: “*¿Amb quina cosa creus que es pot relacionar amb l'actualitat?*”
- E1M: “*Amb els refugiats de la guerra de Síria*”
- Marta: “*Amb els refugiats de la guerra de Síria, ¿Per què?*”
- E1M: “*Perquè venen aquí, és a dir, estan allà, bé no els fan fora però no estan segurs ... i moriran*”
- Marta: “*¿I alguna imatge?*”
- E2M: “*A les Pasteres*”
- Marta: “*A les Pasteres, sí, per què?*”
- E2M: “*Si perquè estan sense menjar ni aigua hi ha dones prenyades, i també hi ha persones que tenen alguna discapacitat*”
- Marta: “*Val, sí, val! Diferents circumstancies. Després farem un treball de comparació*”.

Posteriormente, los y las estudiantes respondieron de manera individual a las tres preguntas contenidas en el dossier de trabajo. Marta se desplazó por la sala respondiendo dudas e inquietudes. Transcurridos 15 minutos aproximadamente se inició la revisión de la actividad. La profesora motivó a la participación, pero gran parte de las reflexiones fueron realizadas por Marta.

La primera pregunta de análisis buscaba que los y las estudiantes reconocieran causas comunes en la expulsión de los musulmanes y judíos. Una estudiante señala que la razón responde por negarse a convertirse al catolicismo y otro estudiante menciona las diferencias culturales y religiosas. La profesora concuerda e indica que una de las causas fue el racismo cultural que responde a imposición de una religión sobre otra.

La segunda pregunta consistía en extraer frases de la fuente que reflejaran sentimientos de tristeza por la expulsión de los judíos. Los y las estudiantes señalaron extractos como: “*Se arrastran como animales los enfermos, los tullidos, las preñadas, los niños de pies ensangrentados, y todos parten desvalidos, con el terror en los ojos, desprovistos de*

ajuares, y de enseres, solo amparados en su fe”. También se destacó la frase “*Me ha informado Bejir de que riegan literalmente la tierra con sus lágrimas*”.

Por último, en la tercera pregunta se debían comentar alguna de las normas impuestas a los moriscos que, a su juicio, les parecieran crueles y poco justas. Una de las estudiantes señala las diferencias de género que apuntaba a:

(...) que si era home cristia vell i estava casat amb una dona morisca i tenien fills, la família es podia quedar. Però si era l'home el morisc i la dona cristiana vella, es tenien d'anar i només els fills menys de sis anys es podien quedar amb la mare si és que ella decideix quedar-se voluntàriament al Regne.

Al finalizar la revisión, la profesora dio como tarea para casa buscar noticias sobre la expulsión de grupos humanos en la actualidad. Una estudiante interviene para comentar “*la situació d'Amèrica del Nord i Mèxic, perquè no deixa passar a gent i els expulsen dels Estats Units*”. Otro estudiante señala el conflicto de “*Marroc i Espanya, perquè Espanya no deixa entrar immigrants*”. Por último, otro estudiante relata su experiencia vivida en Almería señalando que “*els marroquí que treballen als hivernacles, que viuen en "chaboles" de plàstic... i allà no es pot viure*”. Marta comenta que “*com el [estudiante] ha viscut a Almería ho ha vist de primera mà i sap veure situacions dures de les persones*”.

La cuarta, quinta y sexta clases observadas, tuvieron como objetivo analizar las fuentes orales elaboradas, completando un cuadro de síntesis que incluía aspectos como origen, tipos, causas, recorrido y sentimientos. El alumnado se mostró la mayor parte del tiempo atento e interesado durante las presentaciones. Una vez finalizada cada presentación, era Marta quien realizaba la síntesis, formulaba preguntas y aclaraba aspectos de las entrevistas.

Se pudo observar una valoración positiva del alumnado de la experiencia en sus comentarios realizados en las presentaciones. Sin embargo, solo un grupo (Fuente oral 7) comentó haber obtenido conocimientos sobre la migración y de la época relatada por la abuela. Marta destaca esta entrevista diciendo: “*pensó que el material es molt bo perquè l'àvia te una experiència brutal i una història molt interessant, una història més detallada perquè els altres eren mes joves durant la guerra*”. Considera que este tipo de actividades están muy bien para “*recollir les experiències de les persones*” y que esas “*històries són les que ens ajuden a fer-nos una composició*” del periodo histórico.

Durante la cuarta clase y en función del análisis de la Fuente oral 5, la profesora abordó el problema de la subjetividad de la memoria. Marta señaló que es común que se generen contradicciones en los testimonios, por lo que deben ser situados en el contexto histórico para corroborar la información relatada. La falta de profundización histórica fue uno de los aspectos que más criticados por la profesora en la mayor parte de las entrevistas. Por ejemplo, al comentar la Fuente oral 6 en la cuarta clase, lamentó que no se hubiera indagado en la situación interna de España en la década de los 50 para profundizar en las razones que motivaron la movilidad de la abuela. Solo en la Fuente oral 7 la profesora destacó las preguntas de indagación del contexto histórico, específicamente sobre las barracas del Somorrostro.

Por otra parte, mientras se analizaban las entrevistas, la profesora iba realizando algunas sugerencias y observaciones sobre la metodología de la historia oral. Por ejemplo, una de las entrevistas (Fuente oral 7) tiene añadida de manera intencional una música de fondo, por lo que la profesora sugiere evitar este tipo de distracciones “*perquè l'important d'una entrevista és entendre el testimoni*”. Además, criticó a algunos grupos por no adaptar las preguntas a la realidad del entrevistado o porque hicieron preguntas irrelevantes e incómodas para el entrevistado.

Como actividad de cierre y al finalizar la última clase observada, Marta planteó una serie de preguntas de reflexión que se debían responder de manera individual en casa:

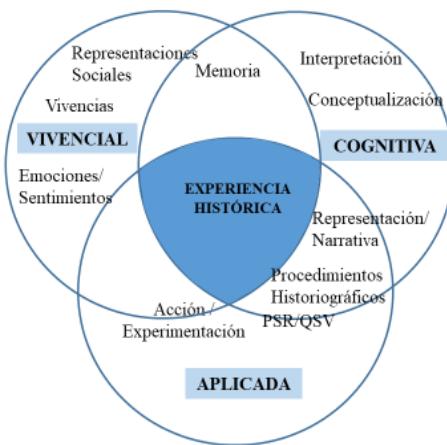
Després de treballar i d'escoltar a classe als companys i companyes, creus que tothom pot arribar a ser immigrant? Per què? Creus que ha variat molt al llarg del temps? Per què? Podem posar exemples? Pots establir semblances i diferències entre les històries? Ha canviat la teva visió de les persones immigrants? Has après coses que no sabies?

Finalmente, la profesora generó preguntas de contraste entre las experiencias de vida analizadas. Los y las estudiantes mencionaron aspectos comunes como la búsqueda de trabajo, mejorar la situación económica y por estudios. Una de las estudiantes se refirió a las sensaciones compartidas por los entrevistados, específicamente sobre la soledad que sienten durante la llegada al lugar de destino. También se reflexionó sobre la discriminación y Marta intervino para comentar que a pesar de que la mayoría no se han sentido discriminados, hay que considerar la relatividad de las interpretaciones y que sí que existen testimonios que mencionan problemas de adaptación y discriminación:

Però hauríem de mirar en quines circumstàncies històriques, en quin moment venen, d'on provenen, perquè recordeu que en l'entrevista de [Fuente oral 10] ens parlava que era d'Argèlia i aquí sí que la persona ens va dir que alguns veïns es queixen que "els moros" ... a vegades el nostre aspecte fa que les persones reaccionin, o en el cas [Fuente oral 3] que diu que a Lisboa el cas de la població de color, que no tens problemes amb el color de la teva pell, tens altres, però aquest no el tens. També depèn del moment en que aquestes persones arriben.

En síntesis, se pudieron reconocer aspectos de las tres dimensiones de la EH en las clases de Marta, destacando principalmente la dimensión vivencial y cognitiva y en menor medida aplicada. Esto es posible de observar en la siguiente figura (12):

Figura 12. Aspectos de la EH en las observaciones de Marta



Se observó un importante desarrollo de la dimensión vivencial de la EH en las clases de Marta. La profesora utilizó las vivencias personales y cotidianas para comprender el proceso migratorio desde una perspectiva humana. La historia oral es utilizada como un recurso para que los y las estudiantes conozcan su propia historia familiar, se destacó la importancia de la transmisión del recuerdo y también se abordó la subjetividad de la memoria histórica. Además, se generaron instancias para que el alumnado reflexionara sobre sus propias representaciones sociales sobre los migrantes. El componente emocional fue considerado como un aspecto importante tanto en las entrevistas orales como en el análisis de otras fuentes históricas. Sin embargo, solo favoreció sentimientos empáticos del alumnado, porque en su mayoría no se contextualizaron históricamente los testimonios.

La dimensión cognitiva también fue parte importante en las clases Marta, porque dio énfasis a la interpretación de fuentes históricas, principalmente literarias y orales. El tratamiento se centró en la extracción de la información y, a pesar de que el alumnado comparó diferentes testimonios orales, no se solicitó contrastarlos con otras fuentes históricas. También realizó preguntas para comparar la situación de los musulmanes y judíos del pasado con problemáticas actuales, reconociendo cambios y continuidades, propiciando juicios de valor y opiniones argumentadas sobre un PSR.

En cuanto a la dimensión aplicada, existió una salida a un museo para que el alumnado pudiera vivir, reflexionar y experimentar la condición del inmigrante. Por último, la profesora enseñó la metodología de la historia oral mediante ejemplos y los estudiantes elaboraron un guion de preguntas. Además, las fuentes orales construidas como producto de la actividad fueron presentadas comentando las impresiones sobre la experiencia.

10.3. La práctica de la profesora Daniela y su actividad de memoria histórica

Daniela ha trabajado más de 20 años como profesora de ciencias sociales en secundaria. El curso donde se analizaron sus prácticas corresponde a un 4º de ESO con un total de 27 estudiantes (15-16 años). En total fueron cuatro clases observadas entre mayo y junio de 2019, cada una con una duración de 55 minutos, sumando 220 minutos de observación.

Al igual que la organización de aula de la profesora Marta, Daniela ordenó sus clases de manera vertical. En casi la totalidad de las observaciones se encontraba en su mesa ubicada en el centro y delante de la sala, mientras que sus estudiantes estaban sentados en pareja y en filas. La dinámica de las clases fue principalmente dirigida por Daniela, quien controlaba las intervenciones, realizaba las preguntas e incluso, era quien generaba la mayor parte de las respuestas y reflexiones. El alumnado se mostró un poco inquieto, lo cual pudo responder a que eran las últimas clases del año académico. Sin embargo, en su mayoría realizaba las actividades de clase y respondía a las preguntas planteadas por la profesora.

La actividad de aprendizaje con historia oral consistió en realizar una entrevista a un familiar o persona cercana, sobre sus vivencias y recuerdos de la Guerra Civil y la posguerra. Esta actividad era complementaria al trabajo que estaban desarrollando en clase con un dossier sobre la memoria histórica, que contenía diversas actividades de análisis de fuentes primarias y secundarias.

Durante las clases observadas, se utilizaron ordenadores para responder las actividades a través de la plataforma Google Drive. Además, el alumnado debía completar una ficha de seguimiento diario para que Daniela pudiera evaluar sus avances. La primera y la última clase se centraron en la historia oral y la memoria histórica. En la segunda y la tercera clase se analizaron documentos y fuentes legislativas sobre el Franquismo.

La primera clase tuvo como objetivo comprender la importancia de la recuperación de la memoria histórica y destacar los aportes de la historia oral. Es necesario señalar que en esta primera observación se encontraban presentes menos de la mitad del alumnado, debido que una parte importante había asistido a una presentación teatral fuera del instituto.

En el inicio de la clase, Daniela señaló que durante todo el año escolar habían abordado las distintas temáticas mediante el análisis de fuentes históricas y que, con esta actividad final de curso, iban a utilizar la historia oral para “*crear un documento para incorporarlo a nuestro propio archivo familiar o archivo personal y ese documento va a ser una grabación con una entrevista a uno de nuestros abuelos*”.

Algunas estudiantes manifestaron su preocupación por no contar con abuelos vivos. Daniela explicó que la idea era entrevistar a alguna persona importante o cercana mayor a 70 años y así poder preguntarle sobre sus experiencias de vida en el periodo histórico:

(...) Sería ideal que esta persona fuera de la propia familia, sino hay alguien de la propia familia, buscad a alguien a quienes vosotros les tengáis cariño. Puede ser una vecina o una abuela de una amiga (...) Como lo que vamos a hacer es un documento para nuestro propio archivo, vamos a hacer que sea un documento que el día de mañana podáis compartir con vuestros hijos, con vuestros nietos.

Luego, la profesora abordó la importancia de la recuperación de la memoria histórica y de valorar la propia historia familiar y personal. Daniela se expresaba muy conmovida al hacer estas reflexiones y mencionó que aún está muy afectada por el reciente fallecimiento de su madre, comentando que “*yo siempre digo que hagan este tipo de archivos yo no lo he hecho y ahora me arrepiento (...) Ojalá hubiese hecho este documento de archivo con mi madre, porque ahora me gustaría verlo*”.

La profesora destacó que, al construir una fuente histórica familiar, es posible perpetuar la memoria histórica a las generaciones futuras, ya que “*el día de mañana podrán compartir esas imágenes y esas vivencias con vuestra familia, con vuestra pareja, con sus hijos incluso y por qué no, con vuestros nietos*”. Si bien menciona que el saber histórico es muy importante, considera que:

(…) *la primera historia que deben conocer es la nuestra, la propia y la más cercana. Entonces, lo que vamos a hacer es que, en lugar de documentos escritos o mapas, etc., lo vamos a hacer con lo que se denomina historia oral, de manera que vamos a poder hablar con esta persona, vamos a poder establecer una conversación a partir de una entrevista y este documento lo vamos a grabar.*

Posteriormente, la profesora solicitó a los y las estudiantes recordar el documental analizado en la clase anterior¹⁴, el cual contenía testimonios orales sobre el periodo. Como se observa en el siguiente diálogo, Daniela realizó preguntas de reflexión, pero sus estudiantes solo respondieron con frases breves e ideas sueltas y fue ella quien elabora las explicaciones más complejas:

- Daniela: “*¿Qué impresión les causó este vídeo cuando lo vieron?*”
- E1D: “*Crueldad*”
- Daniela: “*Había crueldad, pero vamos a ver, ¿Quiénes aparecían en el vídeo?*”
- [Frases breves del alumnado]
- Daniela: “*Personas del pueblo de Zafra... republicanos y oficialistas. Es decir, personas de los dos bandos*”
- Daniela: “*¿Qué característica unía a todas esas personas?*”
- [Frases breves del alumnado]

¹⁴ “*Les fosses del silenci*”. Reportaje de Montse Armengou y Ricard Belis emitido por TV3 de la televisión abierta catalana en el año 2003.

- Daniela: “*Lo que vivieron las personas en el periodo franquista, que habían asesinado a algunos de sus familiares, padres, madres y que algunos debían convivir con los asesinos. “¡Qué duro debe ser eso verdad! (...) y entonces ¿qué es lo que estaban pidiendo esas personas?”*
- [Frases breves del alumnado]
- Daniela: “*Que se encuentren los cuerpos y que se supiera dónde estaban enterrados” (...) ¡Estaban pidiendo ayuda! (...) ¿Qué nos están explicando esas personas? ¿Qué quieren expresar?”*
- [Frases breves del alumnado]
- Daniela: “*Vivencias, vivencias de terror, de miedo, de drama, de ausencias (...) la lucha por la supervivencia (...) Entonces esas personas cuando nos explican sus vivencias están haciendo un ejercicio de historia oral”.*

La profesora valoró los documentales de tipo testimonial porque utilizan la historia oral y porque presentan a “*personas que han vivido un hecho histórico y que lo comparten con los demás*”. La historia oral es descrita como “*un ejercicio muy interesante, porque es una fuente histórica, primaria o secundaria. Primaria si lo han vivido de primera persona y secundaria si les ha llegado a través del testimonio de otra persona*”. Para Daniela, la transmisión de los recuerdos configura la propia memoria histórica, ya que muchas veces las personas hacen suyas las vivencias de los otros.

Además, destacó que se profundizara en las emociones de los entrevistados porque permite presentar la historia desde un carácter más humano. Considera que la historia oral permite visibilizar las “*preocupaciones y sus luchas y que recogen su sufrimiento que decían antes o ese miedo que también sintieron, lo que ellos veían y lo que les han contado*”. A partir de lo anterior, la profesora comentó el testimonio de un hombre que hablaba de la detención y fusilamiento de la maestra del pueblo y de su esposo. Luego, Daniela genera la siguiente reflexión: “*¿Por qué creen que querían matar a la maestra?*” y una de las estudiantes contesta “*porque enseña cosas que podían hacer cambiar de opinión a los niños*”. La profesora profundiza en esta respuesta afirmando que:

Porque era una persona que estaba educando, que estaba enseñando y podía resultar peligrosa para el nuevo régimen. Porque esta maestra se encargaba que los niños tuvieran cultura, que tuvieran pensamiento propio, de que tuvieran quizás un espíritu crítico y eso al nuevo régimen no les interesaba porque lo que querían era adoctrinar.

Posteriormente, Daniela abordó aspectos de la técnica historiográfica de la historia oral, específicamente sobre la preparación del guion de entrevista. Aconseja tener una información básica del entrevistado para así elaborar preguntas interesantes sobre su vivencia histórica. También menciona la necesidad de ser cautelosos al tratar temáticas sensibles para no incomodar a la persona. Por ejemplo, una estudiante cuenta que “*en el pueblo donde [su abuelo] vivió la posguerra no tenía alimentos*” y la profesora considera que la pregunta más adecuada para abordar sobre este aspecto sería “*¿cómo era su día a día?*”.

Además, utilizó como estrategia mostrar como ejemplo el siguiente guion de entrevista elaborado en el curso anterior, que es proyectado y leído en voz alta por la profesora:

VIVÈNCIES DELS AVIS DURANT LA GUERRA I LA POSTGUERRA	
DADES PERSONALS: Nom; Sexe; Edat; Lloc de naixement; Nombre de germans i germanes; Lloc que ocupa entre els germans.	
GUERRA CIVIL	
1. On vivia durant el 1936-1939?	5. Com va viure la família la guerra?
2. Bàndol de la família	6. Es va cometre algun abús d'autoritat al teu poble?
3. Hi va haver algun membre de la família que anés al front a lluitar?	7. Durant la guerra, la gent es va solidaritzar entre ells o es va aprofitar de la feblesa dels altres?
4. Si es així, explica'ns una anècdota d'aquestes	
POSTGUERRA	
8. Edat quan va acabar la guerra	12. Quin és el millor record de tot el període?
9. Lloc d'habitatge	13. Eren feliços?
10. Com va patir les conseqüències la família?	14. Tenien llibertat?
11. Quin és el pitjor record de tot el període?	15. Què van trobar a faltar?
	16. Digues amb frase com va ser el període del franquisme

Daniela, indicó que estas preguntas debían ser adaptadas a la realidad del entrevistado. Un estudiante intervino para consultar si es posible abordar los recuerdos del periodo a pesar de que su abuelo no vivió directamente la Guerra Civil. La profesora explica que la memoria histórica incluye los recuerdos en primera persona y los transmitidos por los otros. También abordó la subjetividad de la memoria, señalando que existen recuerdos dolorosos que las personas no quieren recordar, pero que su análisis es fundamental para el conocimiento porque permite “*tener una idea*” del periodo.

En la segunda parte de la clase se realizaron algunas de las actividades del dossier de memoria histórica. Primero, Daniela proyectó una fotografía de restos óseos humanos de cuando participó como voluntaria en una ONG dedicada a desenterrar fosas del Franquismo. Expresó verbalmente la angustia que siente al saber que no se ha logrado identificar la identidad de alguna persona, ya que significa que aún hay una familia en búsqueda de su ser querido.

Posteriormente, realizaron una breve actividad de definición de los conceptos memoria histórica y espacios de memoria. Al revisar las respuestas, un estudiante define la memoria histórica como “*un concepto historiográfico que sirve para definir un hecho, que tiene muchos años y que es real*”. Otra estudiante señala que “*es el pensamiento o vivencia de la gente sobre el pasado y que ayuda a recrear lo que pasó tiempo atrás*”. Daniela realizó la pregunta “*¿Creen que debemos recuperar y preservar la memoria histórica?*”, pero sus estudiantes solo asintieron sin desarrollar una respuesta argumentada.

En cuanto a los espacios de memoria un estudiante los define como “*lugares que permiten recordar y explicar los hechos del pasado*”. Daniela preguntó si conocían espacios de memoria y algunos estudiantes respondieron: las residencias de ancianos o las bibliotecas. La profesora les aclara que en las residencias se pueden encontrar a personas que ayuden a recuperar la memoria histórica y que una biblioteca podría ser espacio de memoria siempre y cuando hubiese ocurrido algún suceso importante o simbólico del pasado.

La segunda y tercera clase tuvo como objetivo analizar diversos documentos legislativos asociados al periodo franquista, por lo que fue menor el protagonismo de la historia oral y la memoria histórica. Solo en la parte inicial de la segunda clase y en función de la baja asistencia de la clase anterior, la profesora les recuerda aspectos de la actividad que debían realizar con historia oral: grabar en formato vídeo una entrevista a sus abuelos, familiares o personas cercanas mayores de 70 años y “*plantearles una serie de preguntas que nos sirvan para acercarnos o aproximarnos a un hecho histórico como fue la Guerra Civil y la posguerra*”.

También, volvió a destacar la importancia de la recuperación de la memoria histórica porque permite contar con el testimonio de personas que han vivido un periodo histórico. Enfatiza en el documental visto en las clases anteriores porque muestra:

(...) a personas que hablaban en primera persona de sus experiencias, de la experiencia de un familiar, lo que les habían explicado sobre esa persona a la que buscaban. Y a continuación, explicamos lo que podíamos hacer nosotros con ejercicios de historia oral, como ejercicio para fabricar o para construir un documento para nuestro archivo personal y familiar (...) Y, además, podréis presentársela a vuestros hijos, vuestros nietos y ojalá a vuestros bisnietos para que ellos puedan conocer estos temas. Como fuente primaria, si es que ellos la han vivido o como fuente secundaria, cuando te explican lo que les han contado.

Luego, Daniela solicitó a sus estudiantes recordar las definiciones de memoria histórica y espacios de memoria realizadas en la clase anterior, porque los considera conceptos fundamentales para el trabajo. Algunos estudiantes leyeron sus definiciones y la profesora profundizó en cada uno de ellos, afirmando que la memoria histórica es un concepto historiográfico que sirve para preservar el recuerdo y permite que los pueblos no olviden su pasado. Además, señala que “*a pesar de que son hechos que pueden resultar traumáticos, vamos a recordarlos, vamos a conocerlos, vamos a analizarlos. No los escondamos (...) porque solo investigando sobre ellos podremos acláralos y podremos curar heridas*”.

En cuanto a los espacios de memoria, la profesora los considera como lugares marcados por un hecho histórico y que son habilitados para el recuerdo. Comenta que el actual edificio del Corte Inglés ubicado en la calle Diagonal, era una cárcel de mujeres durante el Franquismo y que fue derribada “*en ese intento de borrar lo feo, porque ahí se torturó y se asesinó (...) allí se cometieron auténticas barbaridades contra la humanidad*”. También, afirma que la Asociación de la Memoria Histórica está solicitando instalar una placa simbólica porque “*tenemos derecho a recordar nuestro pasado y porque aprendiendo de los errores del pasado es posible que no volvamos a cometerlos. Pero, sobre todo, como ciudadanos, tenemos derecho a saber qué es lo que pasó*”.

Posteriormente, trabajaron en las actividades del dossier analizando diversas leyes sobre el Franquismo. Daniela destacó este tipo de fuentes porque permite entender las continuidades y que siga siendo un tema sensible para la sociedad. Sostuvo que su análisis es fundamental para tener una visión imparcial de la historia, ya que tanto el bando nacional como el republicano cometieron barbaridades, pero “*nosotros no vamos a ver si unos son buenos u otros son malos (...) el historiador nunca dice 'estos son buenos y estos son malos', sino que somos objetivos*”. También, realizó una serie de preguntas y

reflexiones para fomentar sentimientos empáticos en los y las estudiantes y que puedan colocarse en la posición del familiar de un desaparecido:

Si fuera un familiar tuyo ¿lo recuperarías? ¿A ti te gustaría saber dónde está? Imagina que tienes un abuelo que ha desaparecido ¿A ti te gustaría recuperarlo y te esforzarías por recuperarlo? (...) Yo no sé si son creyentes o no, a lo mejor te gustaría darle una alegría a tu madre y decirle “aquí están los restos del abuelo, los vamos a enterrar y cuando queramos le llevamos flores” (...) si eres creyente le haces una misa o una ceremonia civil, porque ya tú sabes donde está enterrado ¡Imagínate qué angustia genera entre los familiares el no saber dónde está, el no saber qué le pasó!

Luego de leer algunos artículos de la Ley de Amnistía de 1977, Daniela mencionó el contexto histórico de su creación y realizó preguntas para evaluar la comprensión del texto. Sin embargo, se observó que la mayoría de las veces las respuestas eran frases breves y que era la profesora quien realizaba las explicaciones. Por ejemplo, la profesora explica que esta ley es importante para el periodo de Transición porque fue utilizada para evitar venganzas, violencia y el resurgimiento de un nuevo conflicto. Comenta lo siguiente:

- Daniela: “*Para que no haya un clima violento, porque claro, si no se hubiera aprobado esta ley ¿qué pasaría si a ti te han torturado? ¡Denunciarías verdad! ¿Y qué es lo que hace el régimen? Porque aquí sigue siendo franquista ¿Qué es lo que está haciendo el régimen franquista? Evitar las denuncias, por lo tanto, está protegiendo a los que han servido al Franquismo ¿Os dais cuenta? (...) Si esta ley se aprobó antes que se aprobara la Constitución (...) Ustedes ¿pensáis que esta ley debe seguir vigente?*”
- Estudiantes varios: “No”
- Daniela: “*¿No qué? ¿Qué pensáis que deberíamos hacer con esta ley?*”
- Estudiantes varios: “*Abolirla*”
- Daniela: “*Y ¿qué pensáis que deberíamos hacer?*”
- E2D: “*Rehacerla*”
- Daniela: “*Y ¿qué cambiarías de esta ley?*”
- E2D: “*Que sí que se pudiera denunciar*”
- Daniela: “*Que sí que se pudiera denunciar... para hacer justicia. Porque todos esos abusos se cometieron en un Estado en el que había una dictadura y en el que se ejercía la violencia y la represión (...) Esta ley sigue vigente y no solo eso, hay muchos casos de personas que han querido denunciar estos hechos, pero se topan con esta ley, a pesar de que el estado español ha firmado convenios internacionales en los que se reconoce la legalidad de la denuncia de abusos de este tipo. Pero los jueces se remiten a esta ley. Por*

lo tanto, si alguien llega a ministra o a presidente del gobierno, o parlamentario, por favor, luchad para cambiar esta ley. Porque no es justa, porque una persona que comete un delito o un abuso de poder no hay que hacerle daño, pero sí que se pueda juzgar”.

La tercera clase también se centró en el análisis de documentos legislativos asociados al Franquismo. Se analizó la ley 52/2007 y Daniela realizó preguntas centradas en extraer información textual de la fuente, como por ejemplo “*¿Cuál es el objetivo de la Ley?*” y “*¿Cómo valora la ley las condenas, las sanciones, los juicios durante la guerra civil?*”. Los y las estudiantes respondieron en el dossier y luego se revisaron las respuestas. Algunas de las respuestas del alumnado fueron:

- E3D: “*El objetivo de esta ley es el reconocimiento de las personas que padecieron persecución, violencia y otras durante la Guerra Civil y la dictadura para suprimir la diferencias entre los ciudadanos*”
- E4D: “*La ley considera ilegítimas las condenas, sanciones y juicios durante la Guerra Civil y posguerra debido a que no respeta los derechos básicos individuales y colectivos del ser humano*”.

Luego se analizó la Ley 13/2007 del Memorial Democrático y la profesora reflexionó sobre la importancia de preservar la memoria histórica de ambos bandos de la Guerra Civil. Ante la pregunta “*¿Consideras necesaria esta institución?*” un estudiante responde que es importante “*para mantener la historia viva*” y Daniela complementa diciendo que sirve “*para conocerla, para profundizar sobre ella (...) porque las personas que lo vivieron y que nos pueden explicar en primera mano en un ejercicio de historia oral las estamos perdiendo, se están muriendo*”.

La cuarta clase observada correspondía a la última del año académico y tuvo como objetivo analizar las fuentes orales construidas. Sin embargo, solo un estudiante entregó ese día la entrevista grabada y la gran mayoría se excusó que no pudieron concretarla por falta de tiempo. Daniela lamentó la situación señalando que “*yo quería que vosotros hubierais tenido la experiencia y no la habéis tenido*”.

Una estudiante intervino para preguntar si podía explicar con sus palabras la historia de vida de su abuela, pero Daniela le responde que la grabación de la entrevista es fundamental para dejar una constancia del documento histórico y, por este medio, poder tener un archivo personal y familiar. La profesora considera que, al explicar un relato

transmitido, se genera inevitablemente una reinterpretación que puede distorsionar el testimonio original:

No es “me han dicho o me han contado”, porque pasa como en el juego del teléfono (...) Cuando se juega al teléfono el primero dice una palabra y el sexto de la fila ha entendido una palabra completamente diferente. Es decir, de lo que dices a lo que entiendes, esa información por el camino se va distorsionando, se va transformando (...) ese es el riesgo (...) Vamos a ver lo que dice, vamos a escuchar lo que dice, pero nos lo va a decir él o ella (...) porque de lo contrario no estaríamos haciendo ciencia histórica, estaríamos haciendo literatura o dramaturgia.

Para Daniela, la riqueza de la historia oral es poder contar con un documento de una persona que relata de manera directa su propia experiencia de vida y, además, que puede ser utilizado como fuente para el análisis histórico:

Por eso, lo interesante es el documento que vamos a generar, es la información que de una manera directa nos da una persona que ha vivido ese momento y que nos lo explica tal cual como lo vivió, que a lo mejor es diferente a como lo vivió otra persona. A lo mejor el vecino de al lado en ese momento tuvo una experiencia diferente, y eso es lo que nos enriquece y lo que nos da la información.

Daniela explica que para el análisis deben contrastarlas con los contenidos vistos en clases y compararlas con otros testimonios, para ver “*si dos personas que vivieron en el mismo momento cuentan o tienen una visión diferente de lo que era ese momento y cómo lo vivieron*”. Como solo se presentó una fuente oral, la profesora mostró la entrevista realizada por un estudiante del curso paralelo y así poder realizar la comparación.

Luego de observar la primera entrevista, Daniela planteó algunas preguntas de análisis. Como se observa en la siguiente conversación, los y las estudiantes respondían de manera breve y fue la profesora quien realizó la mayor parte de las reflexiones:

- Daniela: “*¿Qué datos aporta que nos confirma lo que cuenta la historiografía?*”
- E5D: “*Que pasaban hambre*”
- Daniela: “*Que pasaban hambre, es decir, una de las consecuencias de la guerra fue el hambre y la miseria. A demás, ella [la entrevistada] insiste mucho en el hambre, debió de pasar mucha porque insiste y lo dice muchas veces, ¿qué más?*”
- E6D: “*Que le faltaba la libertad*”

- Daniela: “*Que le faltaba la libertad. Pero cuando ha dicho que le faltaba la libertad era solo por la noche, como diciendo 'pero bueno, quizás no era lo peor'. Por lo menos a mí me dio esa impresión'*”
- E7D: “*Que se llevaban a gente*”
- Daniela: “*Que se llevaron a personas y no las volvían a ver. Fíjate, cuando dice 'cuéntanos un ejemplo o algo que tu viviste con angustia o que te hizo sufrir' (...) Dice 'la desaparición de personas que eran como nosotros'. ¿Qué quiere decir cuando dice eran como nosotros?*”
- E8D: “*Que eran trabajadores*”
- Daniela: “*Eran trabajadores, gente humilde y sin saber cómo y por qué, vienen, se lo llevan y no se ha sabido nada más. Eso es lo tremendo, el miedo (...)*”.

Posteriormente, un estudiante intervino generando un breve debate sobre la subjetividad de la memoria y sobre la necesidad de cuestionar los testimonios y contrastarlos para darle validez histórica:

- E9D: “*Yo creo que tampoco lo paso tan mal [la entrevistada] o sea no lo ha dicho*”
- Daniela: “*¿Tú crees que no lo paso mal?*”
- E9D: “*No, sí, sí. Pero creo que lo pasó más mal otra gente*”
- Daniela: “*Bueno, ella decía que tenía dos años cuando acabó la guerra, era muy pequeña. Entonces, ¿vosotros pensáis que tiene el recuerdo claro o la idea clara de cómo lo vivió su familia?*”
- E9D: “*Pero entonces no era una buena persona para hacer una entrevista así*”
- Daniela: “*Pero es su abuela ¿por qué no? Nosotros somos historiadores, cuando dice por ejemplo 'nadie de su familia fue a la guerra', ¿damos credibilidad a esta afirmación o la cuestionamos? Como historiadores nosotros cuestionamos esta afirmación y si ella dice que nadie fue a la guerra ¿es que nadie fue a la guerra? La cuestionamos (...) Eso es imposible, todos los hombres fueron a la guerra, menos los que eran ancianos y los que eran niños. Cuando hablamos de la Batalla del Ebro y dijimos que fueron jóvenes de hasta 16 o 15 años. Entonces ¿cómo es posible que ella nos diga que nadie de su familia fue a la guerra? Puede ser por diferentes motivos: porque no vivió antes, porque no le dieron la información o porque se lo escondieron. Es decir, aquí tenemos una incógnita. ¿Se dan cuenta de que partiendo de lo que ella nos dice se generan más cuestiones? (...) Un investigador no se queda con la información, busca más (...) ¿os vais cuenta para qué nos sirve una entrevista?*”.

Daniela también se detuvo para destacar las emociones de la abuela entrevistada. Comenta que le llamó la atención que a pesar de sus recuerdos de carencia en la infancia destaca los momentos felices. Pregunta a sus estudiantes *¿por qué pensáis que ella se sentía feliz?*, y una de las chicas responde *“porque era lo único que conocía”*.

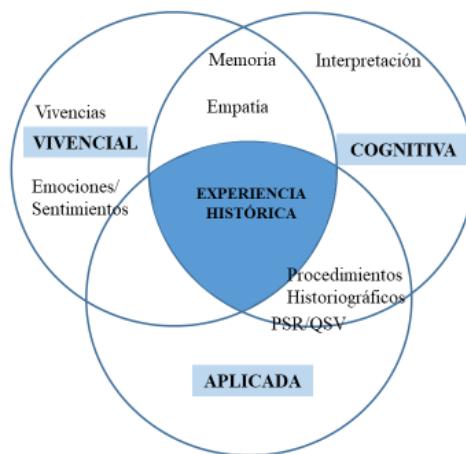
Durante la observación de la segunda entrevista -realizada por un estudiante del curso paralelo-, la profesora fue interrumpiendo el vídeo para hacer preguntas y reflexiones sobre los aspectos históricos mencionados. Por ejemplo, se refirió a los 10 hermanos que tenía el abuelo, recordando que en la época no existían los anticonceptivos. Además, pidió reconocer cuál era el bando que pertenecía la familia del entrevistado y los y las estudiantes señalaron el bando nacional, porque cuenta que vivió en una casa cuartel de la guardia civil. La profesora sostiene *“fíjaos que todo lo que nos dice nos aporta información sobre el tema”*.

Luego, se generaron comparaciones entre los dos testimonios. Los y las estudiantes mencionaron como elemento común que ambos entrevistados hablaron de violencia y ejecución de personas en el periodo. Daniela abordó el relato del abuelo del bando franquista, quien recordó que su familia pudo sepultar a su hermano muerto durante la guerra. La profesora afirmó que mientras los del bando nacional pudieron recuperar a sus caídos y rendirles homenaje, aún existen más de 100.000 personas desaparecidas del bando republicano. A partir de lo anterior señala que *“los testimonios están confirmando lo que la historiografía ha señalado”*.

Finalmente, la profesora solicitó a sus estudiantes reflexionar sobre lo planteado por el abuelo de *“que como es el pasado hay que olvidarlo porque ya no se puede cambiar”*. Un estudiante dijo entender su perspectiva considerando que fue parte del bando nacional. Daniela comentó que es interesante ver cómo, a pesar de su posición política, el abuelo es consciente de que es un tema sensible en la actualidad y que continúan las discrepancias políticas y la división social. Señala que a pesar de que es *“una persona del bando vencedor reconoce que esas heridas están abiertas”*. Preguntó sobre qué se necesitaría para acabar de cicatrizar esas heridas y una de las estudiantes responde: *“justicia”*.

En síntesis, se pudieron observar aspectos de las tres dimensiones de la EH en las clases de Daniela, siendo la más evidente el desarrollo de la dimensión vivencial y cognitiva y en menor medida la aplicada. Esto es posible de observar en la siguiente figura (13):

Figura 13. Aspectos de la EH en las observaciones de Daniela



La dimensión vivencial se evidencia porque se apeló contantemente a las vivencias personales e históricas para obtener información del periodo. Recuperar y transmitir la memoria histórica fue un aspecto fundamental para la profesora quien considera que enriquece el conocimiento, pero también abordó la subjetividad en relación al olvido y el silencio. Además, dio especial importancia a que sus estudiantes pudieran conocer su propia historia familiar y el componente emocional fue importante para generar un carácter más humano del aprendizaje histórico.

Por ello, se interesó en que se sensibilizaran con las emociones expresadas por los testigos vivos de la historia como el miedo, la tristeza o la felicidad. Además, favoreció la empatía histórica ya que, a través del análisis de fuentes históricas y fuentes orales, pretendía que pudieran comprender las diferentes perspectivas del pasado, desde sus propias circunstancias, para poder emitir juicios históricos, según su opinión, imparciales.

La interpretación histórica fue parte central de sus prácticas de aula, pero enfocadas en la extracción de información de fuentes legislativas. Además, utilizó las fuentes históricas para reflexionar sobre una QSV a través de los cambios y continuidades, y entender el Franquismo desde una perspectiva pasada, presente y futura. Si bien promovía la elaboración de juicios de valor y opiniones argumentadas, en la práctica sus estudiantes solo contestaron con frases breves y fue ella quien realizó la mayor parte de las reflexiones. En el análisis de las fuentes orales, solicitó la extracción de información explícita, el contraste con la historiografía y la comparación entre ambos testimonios. Sin embargo, fue ella quien realizó la mayor parte del análisis y, además, consideró inadecuada la reinterpretación porque podía desvirtuar la información histórica.

En cuanto a la dimensión aplicada, la profesora enseñó aspectos de la metodología de la historia oral y entregó un ejemplo de guion de entrevista. Además, la mayor exigencia de la actividad fue que se grabaran en formato audio y vídeo para poder construir un producto que fuera parte del archivo personal y familiar. Si bien las fuentes orales fueron observadas en clase, no se les solicitó exponer sobre la experiencia de aprendizaje.

10.4. Síntesis del capítulo

La siguiente tabla 14 presenta un resumen con los principales aspectos observados en las prácticas del profesorado. En líneas generales, se observó que en las clases de Juan los y las estudiantes tenían mayor protagonismo y autonomía en la construcción de su aprendizaje. En cambio, Marta y Daniela tenían mayor control de las dinámicas, intervenciones e interacciones del aula.

Tabla 14. Evidencias de la EH en las observaciones de clase de los casos

Caso	Historia oral	Temática	Protagonismo de la clase	Dimensión vivencial	Dimensión cognitiva	Dimensión aplicada
Juan	Vídeo biográfico a partir de testimonios orales	Historia de vida	Centrada en los estudiantes: Trabajo autónomo y colaborativo	- Vivencias personales y cotidianas para indagar en temas históricos - Conexión con la historia familiar del estudiante - Trabajo con emociones	- Interpretación: Extracción de información explícita de los testimonios orales - Se aborda la subjetividad de la memoria histórica - Construcción de un metarrelato - Solo se sitúa espacial y temporalmente los testimonios	- Intervención social (APS) - Procedimiento historiográfico: Solo se elabora el guion - Producto final: vídeo biográfico - Exposición del vídeo biográfico
Marta	Fuente oral para el análisis histórico	Migración	Centrada en la profesora: Dirige las intervenciones, preguntas y síntesis. Fomenta la participación y la reflexión con preguntas abiertas	- Vivencias personales y cotidianas para comprender una temática histórica - Conexión con la historia familiar del estudiante - Trabajo con emociones - Transmisión de la memoria histórica - Representaciones sociales del alumnado	- Interpretación: Extracción de información explícita, comparación de fuentes históricas y contraste de diversas perspectivas de la realidad - Relación con los contenidos conceptuales - Juicios de valor y opiniones argumentadas del alumnado - Reflexiones sobre PSR/QSV - Se aborda la subjetividad de la memoria histórica	- Experimentación: Museo interactivo - Procedimiento historiográfico: Se enseña la técnica de la historia oral Se elabora un solo guion grupal Entrevistas grabadas - Producto final: Fuente oral - Exposición de la fuente oral
Daniela	Fuente oral para el archivo histórico familiar o personal	Franquismo	Centrada en la profesora: Dirige las intervenciones, realiza las reflexiones y fomenta la participación con preguntas breves	- Vivencias personales y cotidianas y vivencias históricas para conocer un periodo histórico - Conexión con la historia familiar del estudiante - Trabajo con emociones - Transmisión de la memoria histórica	- Interpretación: Extracción de la información explícita de las fuentes históricas. Comparación de los testimonios con la historiografía y contraste de las diversas perspectivas del pasado - Se aborda la subjetividad de la memoria histórica - Desarrollo de la empatía histórica - Reflexiones sobre PSR/QSV	- Procedimiento historiográfico: Se enseña la técnica de la historia oral Se entrega guion como ejemplo Se solicita entrevista grabada - Producto final: Fuente oral para el archivo familiar y personal

Las observaciones de las prácticas del profesorado con historia oral permitieron reconocer el desarrollo de distintos aspectos de la EH, pero con diferentes matices y diferentes niveles de profundidad en cada uno de los casos.

La **dimensión vivencial** fue la más evidente en los tres casos analizados. Los profesores utilizaron la historia oral para abordar las temáticas desde las historias de vida, vivencias históricas, incluyendo emociones y sentimientos de las personas, y para mostrar las diferentes perspectivas del pasado y formas de vivir la historia. En el caso de Juan, las historias de vida debían ser utilizadas para profundizar en temas históricos. Sin embargo, el aprendizaje se centró principalmente en las anécdotas personales y solo se situaron temporal y espacialmente los testimonios orales. Marta utilizó las experiencias de vida de personas migrantes para que el alumnado comprendiera el fenómeno desde una perspectiva humana. Daniela utilizó los testimonios para extraer información histórica, conocer las características del periodo franquista, comparar diferentes perspectivas y contrastarlo con lo que plantea la historiografía.

También se observaron conexiones de los contenidos con la historia personal y familiar del alumnado. En una de las clases de Juan, algunos estudiantes compararon la historia de vida relatada por los abuelos y abuelas con su propia vida e historia. Para Marta y Daniela era prioritario entrevistar a familiares y personas cercanas, en el caso de Marta, para reconocer que todos tenemos alguna relación con la migración y, en el caso de Daniela, porque considera fundamental conocer la propia historia personal y familiar. Solo en las clases de Marta se trabajaron las representaciones sociales del alumnado al preguntarles sobre la visión que tenían de los musulmanes y sobre las imágenes estereotipadas que existen de los migrantes.

La importancia de la recuperación de la memoria histórica fue mencionada por Marta y Daniela. Durante la visita al MhiC se abordó la importancia de la transmisión de la memoria familiar. Daniela apeló constantemente a que se debe rescatar la memoria para mantener viva la historia. Además, los tres profesores hicieron reflexiones sobre la subjetividad. En este sentido Juan indicó la importancia del contraste de diferentes testimonios, Marta señaló que se deben situar históricamente los relatos orales y Daniela que se debe corroborar el recuerdo con la historiografía. Sin embargo, se observó un débil análisis crítico de las fuentes orales por parte del alumnado en los tres casos analizados.

También se pudo reconocer un importante trabajo relacionado con las emociones. En el caso de Juan, el desarrollo de vínculos afectivos fue un factor clave para que sus estudiantes se motivaran y se involucraran en la actividad. Además, el profesor le otorgó mayor relevancia a conocer las emociones, sensaciones y el aprendizaje en valores que a los conocimientos históricos. Para Marta, era fundamental que en las entrevistas se abordaran las emociones de los inmigrantes y, además, planteó preguntas de análisis sobre los sentimientos expresados en distintas fuentes históricas. Y en cuanto a Daniela, abordó el Franquismo apelando constantemente a las emociones por ser una temática sensible, expresando sus propios sentimientos como también reflexionando sobre los expresados en los diferentes testimonios.

Sin embargo, se pudo observar que el componente emocional favoreció principalmente al desarrollo de sentimientos empáticos y en menor medida a la empatía contextualizada como habilidad del pensamiento histórico. Juan y Marta dieron importancia a que el alumnado se sensibilizara sobre la realidad vivida por los entrevistados, sin valorar tanto el análisis del contexto histórico. Solo en las prácticas de Daniela se produjo una mayor contextualización, ya que se dio importancia a comprender la posición de ambos bandos del Franquismo y se situaron las fuentes legislativas en el periodo histórico. Este aspecto es considerado por la profesora como fundamental para emitir juicios imparciales de la historia.

La **dimensión cognitiva** de la EH fue desarrollada con diferentes niveles de complejidad. Estos aspectos fueron más visibles en las clases de Marta y Daniela con la interpretación de diversas fuentes históricas y con preguntas que apuntaban a elaborar juicios y opiniones argumentadas. En las prácticas de Juan solo se dio énfasis a la construcción de una narrativa histórica de tipo metarrelato. Sin embargo, en los tres casos analizados, la interpretación fue débil por parte del alumnado, quien solo se centró en extraer información de las fuentes y en menor medida, las sometieron a un proceso de contraste y confrontación.

En las actividades de Juan fue casi inexistente el análisis crítico de los testimonios orales por parte de sus estudiantes y no analizaron históricamente las historias de vida como había solicitado el profesor. Tampoco contrastaron los testimonios con otras fuentes y solo se observó el uso de fotografías e imágenes de la Web para dar sustento al metarrelato.

Para Marta, el análisis de diversas fuentes, principalmente de tipo literarias y orales, fue parte fundamental para comprender la migración desde diferentes perspectivas. Además, las entrevistas orales permitían extraer información y diferenciar tipos, causas y realidades, ejemplificando con experiencias vividas los contenidos conceptuales abordados en clase. No obstante, se observó que muchas de las síntesis y las comparaciones las realizaba la profesora y tan solo al final de las clases, sus estudiantes reconocieron semejanzas o diferencias entre los testimonios.

Para Daniela la interpretación de las fuentes históricas, principalmente de tipo legislativas, fue considerada como un proceso indispensable para lograr la objetividad en el conocimiento histórico. Sin embargo, sus estudiantes hicieron un análisis superficial, solo extrajeron información textual y no se generaron comparaciones entre las fuentes. En el análisis de las fuentes orales solo compararon las vivencias históricas, mientras que fue la profesora quien realizó el contraste con la historiografía. Por lo tanto, podemos poner en cuestión esta pretendida objetividad o imparcialidad en el juicio del alumnado sobre las fuentes orales.

En cuanto a la construcción de representaciones históricas se puede destacar la actividad de Juan, quien solicitó a sus estudiantes la elaboración de un metarrelato presentando en un vídeo biográfico. Este tipo de representaciones es considerado inadecuado por Daniela al mencionar que no se debe explicar un testimonio oral, porque se generan reinterpretaciones que pueden diferir del relato original. Para esta profesora, las fuentes orales tienen que ser analizadas directamente como lo plantea el testimonio.

Marta y Daniela propiciaron reflexiones entre las temáticas históricas con PSR y QSV. Establecieron preguntas para generar relaciones temporales pasadas y presentes, se abordaron cambios y continuidades de las temáticas y se propiciaron proyecciones hacia el futuro. Por ejemplo, Daniela mencionó la importancia de recuperar la memoria histórica para no olvidar el pasado, hacer justicia en el presente y no repetir errores en el futuro. En cambio, en el caso de Juan, a pesar de que la actividad consistía en abordar la historia de vida desde una perspectiva pasada y presente, solo se centraron en el pasado y en menor medida se establecieron relaciones con el presente.

La profesora Marta promovió que el alumnado generase juicios argumentados, emitieran opiniones propias y tomasen posicionamientos sobre la migración. En el caso de Daniela, la elaboración de explicaciones causales y argumentadas de sus estudiantes fue menos visible. Si bien, la profesora propiciaba la reflexión a través de preguntas, el alumnado se limitó a responder con frases breves, ideas cortas o espontáneas y la mayor parte de las síntesis y relaciones conceptuales eran elaboradas por Daniela.

Por último, se pudo reconocer el desarrollo de algunos aspectos de **la dimensión aplicada** en estas prácticas de aula. Para Juan la intervención social fue la finalidad principal de su actividad, ya que el interés se centró en que sus estudiantes visitaran y acompañaran a adultos mayores de una residencia. A pesar de que no fue posible observar esta etapa directamente, se pudo constatar que tanto el profesor como el alumnado dieron una mayor relevancia a este aspecto que al aprendizaje de contenidos históricos. En el caso de la profesora Marta, la actividad incluía una salida al MhiC, lo cual permitió que el alumnado reflexionara, interactuara y recreara la experiencia migratoria.

En cuanto al procedimiento historiográfico solo fue abordado por Marta y Daniela. El profesor Juan no enseñó la técnica de la historia oral ni tampoco solicitó rigurosidad metodológica. Sus estudiantes solo elaboraron un guion de preguntas de manera individual y no registraron las entrevistas. En cambio, Marta y Daniela profundizaron en sus clases sobre la metodología de investigación, en función de la elaboración de preguntas y sobre la estrategia de la entrevista.

La elaboración de un producto final fue parte de las actividades de los tres casos. Juan solicitó construir un vídeo biográfico con información de calidad, con originalidad y creatividad y siguiendo una estructura coherente. Ambas profesoras solicitaron grabar las entrevistas en formato audio-vídeo, ya que para Marta debían construir una fuente oral que pudiese ser sometida a interpretación y en el caso de Daniela, para contribuir al archivo histórico de la propia familia.

Por último, a pesar de que para los tres profesores la historia oral es considerada como una experiencia educativa, solo Juan y Marta solicitaron exponer y presentar los resultados obtenidos. En cambio, en las clases de Daniela solo se mostraron las fuentes orales grabadas y los y las estudiantes no intervinieron en la presentación.

Capítulo 11

La experiencia histórica en los documentos del profesorado y del alumnado del estudio de casos

El presente capítulo analiza los documentos utilizados en las prácticas de Juan, Marta y Daniela y los productos y respuestas elaboradas por sus estudiantes. Además, se incluye una pregunta de reflexión sobre los significados que le otorga el alumnado a la historia. El objetivo de este capítulo es identificar aspectos de la EH en los instrumentos propuestos por el profesorado y en las reflexiones de los y las estudiantes en las actividades con historia oral, para indagar en profundidad en cada uno de los casos.

Este capítulo está dividido en los siguientes apartados:

1. Instrumentos y documentos del profesorado
2. Productos y respuestas del alumnado
3. Reflexiones finales del alumnado sobre la historia
4. Síntesis del capítulo

11.1. Instrumentos y documentos del profesorado

En el siguiente apartado se analizan los documentos diseñados por el y las profesoras del estudio de casos y que fueron utilizados en sus prácticas de aula con historia oral. En el caso del profesor Juan, se analiza el documento con las instrucciones del proyecto APS y la pauta de evaluación de los vídeos biográficos. En el caso de la profesora Marta, se examina el dossier de migración y la actividad de análisis de las fuentes orales. Por último, se analiza el dossier de memoria histórica y el ejemplo de guion de preguntas entregado por la profesora Daniela.

11.1.1. Las instrucciones y la pauta de evaluación del profesor Juan

El profesor Juan entregó a sus estudiantes un documento que especifica las instrucciones para realizar el proyecto APS y una pauta de evaluación de los vídeos biográficos. En el primer documento, se menciona que la modalidad es de tipo colaborativa, donde los grupos de trabajo -compuestos por tres estudiantes- debían realizar al menos tres visitas por trimestre a un abuelo o abuela de la residencia e intervenir con actividades lúdicas en Navidad y San Jordi.

Se señala que durante estos encuentros se tenían que realizar las entrevistas orales para recopilar información necesaria para construir un vídeo que representara la historia de vida del abuelo o abuela. Se indica específicamente que este producto audiovisual “*ha de ser un record de la vida de la persona. Cal incloure entrevistes, espais on va créixer, viure i treballar, persones del seu entorn, fets històrics rellevants, aficions, cançons, imatges de referència*”. Además, todo el proceso debía estar detallado en un dossier describiendo las intervenciones y avances del proyecto, como también las entrevistas transcritas, fotografías de las visitas, la investigación sobre la época, escaleta del vídeo y una autoevaluación de cada uno de los y las estudiantes. Se menciona como actividad final una presentación del vídeo y dossier “*tan creatiu i empàtic com sigui possible*”.

En el documento también se especifica sobre la evaluación y la autoevaluación de la actividad. Se menciona que se evaluarán no solo los aprendizajes históricos, sino también el servicio realizado:

Recordeu que aquest és un treball d'aprenentatge-servi, és a dir, avaluarem una part d'aprenentatge, que es concretarà en el vídeo i el dossier. I una part de servei que avaluarem a través de la documentació que aporteu de totes les estones que heu fet companyia al vostre aviàvia. Caldrà que adjunteu aquesta documentació al dossier.

En cuanto a la autoevaluación se sugiere considerar “*tant a nivell d'aprenentatge com personal*” y desde el desempeño grupal como la implicación individual. Además, se indica evaluar la progresión de los avances en relación a las mejoras propuestas por el profesor durante todo el proceso.

El segundo documento entregado por Juan fue la pauta de evaluación de los vídeos biográficos, que debía de ser contestada por todo el alumnado y los familiares presentes durante la exposición en clase. La escala de puntuación es de 1 a 4 (de malo a muy bien) y los criterios de valoración incluyen aspectos técnicos (duración del vídeo), la información de calidad definida como “*la vida de l’avi/a, el passat i el present, amb informació sobre l’època que ha viscut*”, la creatividad, la originalidad de la presentación y la estructura del vídeo (presentación, desarrollo y despedida).

11.1.2. El dossier sobre las migraciones y el análisis de las fuentes orales de la profesora Marta

La profesora Marta entregó a sus estudiantes tres documentos durante el desarrollo de las clases observadas: un dossier de trabajo, la rúbrica de evaluación y la actividad de análisis de las fuentes orales. Sin embargo, la rúbrica de evaluación no fue considerada para el análisis, ya que solo evalúa aspectos formales y técnicos que aportan muy poco a la comprensión del objeto de estudio de esta investigación.

El dossier de migración contiene dos partes principales. La primera parte, aborda de manera descriptiva los siguientes contenidos conceptuales: migraciones actuales; tipos de migrantes (cualificados o sin formación); situación legal del migrante (legales, refugiados o indocumentados); tipos de migraciones (nacionales o internacionales, definitivas, estacionarias o pendulares) y causas del desplazamiento (factores de expulsión y factores de atracción). En la segunda parte, se presentan tres actividades de análisis de fuentes históricas. Es importante señalar que durante las clases observadas solo se realizó la primera de las actividades y las dos últimas fueron desarrolladas por los y las estudiantes en sus casas.

La primera actividad es una comparación de dos fuentes primarias. La primera, es un extracto de la obra literaria que contiene las palabras del último sultán del reino de Granada sobre las dificultades que vivieron los judíos por el avance de los Reyes Católicos en el año 1492¹⁵. La segunda, son las normativas dictada por el rey Felipe III para expulsar a los moriscos del Reino de Valencia en el año 1608¹⁶. Estos textos están acompañados por

¹⁵ Gala, A. (1988). *El manuscrito carmesí*. Barcelona: Editorial planeta, p.446.

¹⁶ Regla, J. (1974). *Estudios sobre los moriscos*. Barcelona: Ariel, p.57-59.

dos ilustraciones en blanco y negro que actúan de manera decorativa¹⁷. Las preguntas planteadas son de inferencia, ya que pide reconocer las razones de expulsión de judíos y musulmanes, identificar frases que reflejen sentimientos de tristeza de los judíos y seleccionar las órdenes reales que consideren “*cruel y poco justas*” sobre la expulsión de los moriscos. Además, se solicita indagar en noticias actuales de expulsión de colectivos o personas por motivos religiosos.

La segunda actividad corresponde al análisis de dos novelas que abordan el desplazamiento de personas a Estados Unidos en épocas históricas diferentes. El primer texto es un extracto de una obra literaria que relata las vivencias de la abuela irlandesa del autor, que huye por la represión de Inglaterra de finales del siglo XIX¹⁸. El segundo texto corresponde a un extracto de una novela que trata sobre las vivencias de mujeres mexicanas que se trasladan a la frontera en busca de trabajo¹⁹. Cabe destacar que esta actividad también se encuentra acompañada de dos imágenes que cumplen una función decorativa²⁰. El análisis de las fuentes consiste en completar un cuadro síntesis sobre el origen de los migrantes, destino, causas, tipos de personas, diferencias, semejanzas, situación actual del país de origen y aspectos nuevos que les han sorprendido.

La tercera actividad es el análisis de un fragmento de una novela que se refiere a las condiciones de los inmigrantes de Barcelona del siglo XX, específicamente sobre su situación laboral y el hacinamiento en las barracas²¹. Este texto también se encuentra acompañado por una imagen que actúa de manera decorativa²². El análisis consiste en responder a dos preguntas, una de inferencia y otra de opinión: reconocer las razones de una mayor migración masculina y reflexionar sobre la condición de vida de los inmigrantes relatada en el texto.

¹⁷ La primera imagen corresponde al dibujo “*La expulsión de los moriscos*” de Vicente Carducho que data de 1627 y la segunda imagen corresponde al grabado de Joris Hoefnagel “*La Ville de Grenade*” de 1715.

¹⁸ O'Flaherty, L. (1982). *Hambre*. Barcelona: Editorial Argos-Vergara.

¹⁹ Fuentes, C. (1996). *La frontera de cristal*. Madrid: Editorial Alfaaguara.

²⁰ La primera imagen corresponde a la portada del disco “*Chants des Emigrants Italiens*” de Antonio, Giorgio & Daniela de 1972, y la segunda, es una fotografía de mujeres trabajadoras que solo es referenciada como INTERMÓN.

²¹ Candel, F. (1965). *Els altres catalens*. Barcelona: Ediciones 62, p.146-149.

²² Portada del disco “*Canti della resistenza spagnola*” del año 1968 (varios artistas).

Además, la profesora Marta entregó un documento que contenía dos actividades para el análisis de las fuentes orales. La primera actividad consiste en completar un cuadro de síntesis sobre los siguientes aspectos:

Lloc d'origen	Migració interna o externa	Migració temporal o indefinida	Causes /motius	Recorregut (altres llocs)	Arriben sols/es?	Reben ajuda? De qui?	Sensacions/ sentiments

La interpretación se centra principalmente en la extracción de información de los testimonios en función de los contenidos conceptuales trabajados al principio del dossier (causas, tipo y situación del inmigrante). También se utiliza la comparación de distintas experiencias migratorias, así como el reconocimiento de las emociones o sentimientos de la persona entrevistada.

La segunda actividad consiste en responder a las siguientes preguntas:

¿Tothom pot arribar a ser migrant? Per què?; Creus que els motius han variat molt al llarg del temps? Pots posar exemples; Pots establir semblances entre les diferents històries?; Realitzant aquest treball ha canviat la teva visió de les persones migrants?; Has descobert coses que no sabies?

Estas preguntas apuntan a la reflexión sobre los testimonios de vida, reconocer los cambios y continuidades a lo largo del tiempo, y contrastar las diversas perspectivas o realidades que pueden existir de un mismo tema histórico. Pero, además, destaca el trabajo sobre los cambios de las propias visiones sobre los migrantes y sobre los conocimientos adquiridos con la actividad.

11.1.3. El dossier de memoria histórica y el guion de preguntas de la profesora Daniela

La profesora Daniela entregó dos documentos durante sus clases de memoria histórica: un dossier con actividades de análisis de diversas fuentes de información y un ejemplo de guion de preguntas de entrevistas. Es importante señalar que solo se analizaron cuatro actividades del dossier que fueron efectivamente realizadas durante las clases, así como las que se consideraron que podían aportar información relevante. Posiblemente, no se realizó todo el dossier porque eran las últimas clases del año escolar.

El dossier de trabajo contiene cinco partes con diferentes tipos de actividades. La primera parte del dossier es una actividad introductoria de definición de conceptos claves (memoria histórica, espacios de memoria y fosas) a partir de la indagación de diferentes sitios Web. Luego, se indican dos enlaces del documental *Les fosses del silenci*²³, que fue mostrado en clases anteriores a la observación. Este documental se caracteriza por ser de tipo testimonial y aborda el tema de las víctimas y los desaparecidos durante la dictadura de Franco. Pero el documento no plantea ninguna actividad o preguntas de reflexión para su análisis.

La segunda parte del dossier contiene actividades de análisis de cuatro documentos legislativos españoles y catalanes relacionados con el periodo histórico franquista: Ley 46/1977 de Amnistía; Ley 52/2007 sobre los derechos de las víctimas; Ley 13/2007 del Memorial Democrático y la Ley 10/2009 sobre la identificación de personas desaparecidas. La mayor parte de las preguntas se enfocan en la extracción de la información y, en menor medida, a emitir juicios y opiniones argumentadas. Entre las preguntas de extracción de información se pueden mencionar: “*A quins casos s'ha d'aplicar la llei d'amnistia de l'any 1977?*; *Quin és l'objectiu de la llei?*; *Què diu la llei sobre els símbols franquistes?*; *Què és el Memorial Democràtic?*”. La pregunta de reflexión y opinión era: “*Considereu que és una institució necessària?*”. Además, se plantea una actividad de contraste de estas leyes, pero que no fue abordada por Daniela en clases ni contestada por sus estudiantes en sus casas.

La tercera parte del dossier, aborda el tema de las fosas y el trabajo de recuperación de las personas desaparecidas durante la Guerra Civil y dictadura franquista. Utilizando como referencia fotografías y sitios Web, se debían definir conceptos claves y el rol de los diferentes profesionales y voluntarios que participan en la apertura en el proceso. Debido a la falta de tiempo y, considerando que eran las últimas clases del año escolar, esta actividad solo fue presentada durante una de las clases de Daniela y no exigió responderla de manera obligatoria.

²³ Reportaje de Montse Armengou y Ricard Belis emitido por TV3 de la televisión abierta catalana en el año 2003.

La cuarta parte del dossier incluye el análisis de tres noticias de prensa. La primera noticia se relaciona con la exhumación de 129 cuerpos de personas fusiladas en la Guerra Civil encontrados en una fosa del cementerio de Aranda en el año 2013²⁴. El alumnado debía reconocer las motivaciones de los familiares de los desaparecidos de la dictadura y generar opiniones sobre el lema: "*Veritat, justícia i Reparació*". La segunda actividad consiste en analizar dos noticias de Guatemala que explican la condena judicial de militares y exmilitares por la muerte y desaparición de indígenas en dos años diferentes²⁵. Los y las estudiantes debían identificar elementos comunes y establecer comparaciones con la realidad española en relación a las demandas de los familiares de las víctimas de la dictadura franquista.

La parte final del dossier consiste en redactar un informe sobre las conclusiones obtenidas y elaborar un cartel para ser presentado en clases. Esta actividad tampoco fue presentada por Daniela ni realizada por el alumnado, por lo que no es posible valorarla.

La actividad de historia oral fue una actividad paralela al desarrollo del dossier y Daniela no entregó ninguna instrucción por escrito. Solo proporcionó el siguiente guion de preguntas de entrevista, señalando que debía ser adaptado en función de la realidad de cada persona entrevistada:

²⁴ Junquera, N. (2 de noviembre de 2013).77 años de espera para salir de una fosa común al cementerio. Familiares de 129 fusilados de la Guerra Civil entierran sus restos en Aranda. *Diario El País*. Recuperado de https://politica.elpais.com/politica/2013/11/02/actualidad/1383426406_908915.html. Fecha de consulta de la profesora: 18-07-2017.

²⁵ Noticia 1: AGÈNCIA EFE. (1 septiembre de 2009). Un ex militar, primer condenado a prisión en Guatemala por la desaparición de 6 indígenas. *Diario GALICIAÈ*. Recuperado de: <http://galiciae.com/noticia/49977/un-ex-militar-primer-condenado-prision-en-guatemala-por-la-desaparicion-de-6-indigenas> Consultado por la profesora Daniela: 18-07-2017

Noticia 2: AGÈNCIA EFE. (19 enero de 2016). Jueza guatemalteca procesa a 11 militares por desaparición de 558 indígenas. *El Día*. Recuperado de <http://eldia.es/agencias/8498838-GUATEMALA-JUSTICIA-Ampliacion-Jueza-guatemalteca-procesa-militares-desaparicion-indigenas> Fecha de consulta de la profesora: 18-07-2017.

VIVÈNCIES DELS AVIS DURANT LA GUERRA I LA POSTGUERRA

DADES PERSONALS: Nom; Sexe; Edat; Lloc de naixement; Nombre de germans i germanes; Lloc que ocupa entre els germans.

GUERRA CIVIL

1. On vivia durant el 1936-1939?
2. Bàndol de la família
3. Hi va haver algun membre de la família que anés al front a lluitar?
4. Si es així, explica'ns una anècdota d'aquestes
5. Com va viure la família la guerra?
6. Es va cometre algun abús d'autoritat al teu poble?
7. Durant la guerra, la gent es va solidaritzar entre ells o es va aprofitar de la feblesa dels altres?

POSTGUERRA

8. Edat quan va acabar la guerra
9. Lloc d'habitatge
10. Com va patir les conseqüències la família?
11. Quin és el pitjor record de tot el període?
12. Quin és el millor record de tot el període?
13. Eren feliços?
14. Tenien llibertat?
15. Què van trobar a faltar?
16. Digues amb frase com va ser el període del franquisme

Se puede reconocer que el guion contiene una primera parte de identificación del entrevistado en función de sus datos personales e información familiar. En cuanto a las preguntas se observa que la mayor parte de ellas (75,0%) apuntan a conocer las vivencias familiares y personales y los recuerdos sobre las características sociales y políticas del periodo. También se identifican tres preguntas (18,8%) relacionadas con las emociones en función de los peores y mejores recuerdos y en relación con la felicidad. Por último, existe una pregunta (6,2%) asociada a las representaciones sociales sobre los significados que le otorga al periodo histórico.

11.2. Productos y respuestas del alumnado

El siguiente apartado analiza los productos y respuestas elaboradas por el alumnado de los tres casos. En el caso de Juan, realizaron vídeos biográficos y construyeron un dossier de síntesis. En el caso de Marta, elaboraron un guion de entrevistas y construyeron y analizaron las fuentes orales. Y en el caso de Daniela, analizaron diversas fuentes de información y construyeron fuentes orales.

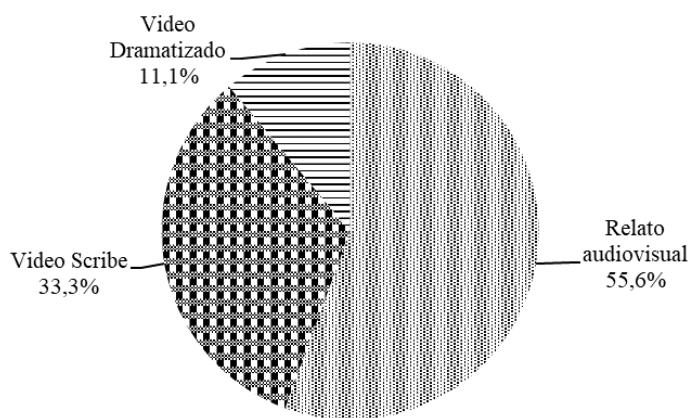
11.2.1. Los vídeos biográficos y el dossier del alumnado de Juan

Los y las estudiantes de Juan debían elaborar un vídeo biográfico que relatara de manera original y creativa la historia de vida de un abuelo o abuela de la residencia. Además, tenían que entregar un dossier donde se describieran todas las actividades realizadas en el proyecto APS.

En total fueron 9 vídeos biográficos realizados. A pesar de que solo se pudo acceder a dos de ellos para realizar un análisis en profundidad (Vídeo 4 y Vídeo 7), fue posible realizar un análisis general de cada uno durante las presentaciones en el aula.

Los vídeos biográficos corresponden a una narración visual de las historias de vida. En relación a sus características se pudo reconocer tres tipos, los cuales se representan en el siguiente gráfico (12):

Gráfico 12. Tipo de vídeos biográficos del alumnado de Juan



Más de la mitad de los vídeos (55,6%) son un relato audiovisual descriptivo de la historia de vida, con apoyo de imágenes o fotografías extraídas de Internet y con música de fondo. Solo dos de ellos contienen algunas fotografías reales del abuelo o la abuela. En tres de los vídeos (33,3%) utilizan la técnica de Vídeo Scribe, que consiste en realizar una presentación animada en la cual se va dibujando en papel el relato de vida. Y uno de los vídeos (11,1%) es una dramatización para representar las vivencias pasadas de la abuela entrevistada.

En relación al contenido de los vídeos, el 88,8% del alumnado se enfoca en relatar los recuerdos de la historia de vida desde una perspectiva pasada/presente mencionando aspectos como las vivencias familiares, la infancia, la juventud y la adultez, pero también las aficiones, ideas y gustos en la actualidad. Solo uno de los vídeos (11,1%) se centra exclusivamente en los gustos e intereses personales actuales.

Los dos vídeos que fueron posibles de analizar en profundidad corresponden a la misma abuela de la residencia. En el Vídeo 4 se utiliza la técnica de Vídeo Scribe y en el Vídeo 7 se realiza una dramatización. Ambos se centran en relatar principalmente los recuerdos de vida del pasado y la historia familiar, pero también abordan las creencias e ideas de la abuela sobre diversas temáticas actuales controvertidas. Por ejemplo, en el Vídeo 4 los y las estudiantes afirman que la abuela es una mujer adaptada al siglo XXI, defensora de las reivindicaciones feministas y de la diversidad sexual, al opinar que “*que tots són persones i mereixen bondat i llibertat*”. En el Vídeo 7, mencionan que la abuela valora positivamente la mayor igualdad entre hombres y mujeres, ya que “*avui les dones poden fer les mateixes coses sense ser qüestionades, cosa que ella de petita no tenia*”.

Otro de los aspectos importantes a destacar es que en más de la mitad de los vídeos (55,6%) el alumnado relata las emociones expresadas en el momento de recordar la historia de vida. Por ejemplo, en el Vídeo 4, cuando se abordan las vivencias en la Guerra Civil, señalan que “*desgraciadament no tots els records de la seva infància són alegres*”. Incluso, se pudo reconocer que en todos los vídeos los y las estudiantes mencionan sus propios sentimientos, emociones y vínculos afectivos generados en esta actividad. Esto se evidencia, por ejemplo, en el Vídeo 7 donde comentan que han preparado el vídeo con “*tot l'afecte i estimació del món*”.

Sin embargo, en más de la mitad de los vídeos (66,7%) no se profundiza en el contexto histórico y solo sitúan temporal y espacialmente los recuerdos del pasado, mencionando años, períodos o ubicación geográfica. Solo en tres de los vídeos (33,3%) se abordan superficialmente acontecimientos históricos. Por ejemplo, en los dos vídeos analizados en profundidad se relata cómo la abuela vivió los bombardeos y el hambre durante la Guerra Civil y la posguerra, pero sin describir las características o el contexto político, social o económico del periodo franquista.

Además, debían elaborar un dossier que describiera todas las actividades e intervenciones realizadas durante el proyecto APS. Solo se pudo acceder a uno de ellos para su análisis en profundidad, el cual contiene el guion de preguntas de la entrevista, el seguimiento diario, la ficha de identificación de la abuela, la investigación histórica, la escaleta del vídeo y las autoevaluaciones de cada una de las estudiantes.

Primero, el guion de preguntas de entrevista presentado en el dossier por las estudiantes de Juan es el siguiente:

- | | |
|---|--|
| 1. Com et dius? | 15. Quan eres jova practica es algun esport? |
| 2. D'on vens? | 16. Que volies ser quan erets petit? |
| 3. Quants anys tens? | 17. Tens alguna història del teu temps interessant que ens puguis explicar? |
| 4. Quina es l'ateva religió? | 18. Que es el més important per tu en aquesta vida? Perquè? |
| 5. Quines son les memòries mes bones i dolentes que tens? | 19. Has petit alguna malaltia? |
| 6. Quina carrera vas estudiar? | 20. Vas voler anar tu a la residència o els teus fills o qui sigues et van voler ficar-hi? |
| 7. Estàs casada? | 21. T'anava bé el estudi? |
| 8. Tens fills? | 22. Has/tens alguna mania? |
| 9. A quin cole o coles vas anar? | 23. Vas viure durant algun moment històric o catastròfic? |
| 10. A on vas estudiar? | 24. A la guerra on et refugiaves? |
| 11. A on vas néixer? | |
| 12. A on as viscut? | |
| 13. Com es deien els teus pares? | |
| 14. Tens germans o germanes? | |

Se puede observar que la mayor parte de las preguntas (21, que corresponde al 87,5%) se centran en abordar las vivencias personales y familiares de la abuela desde una perspectiva pasada y, en menor medida, en relación a su presente. Solo dos preguntas (8,3%) se relacionan con conocer vivencias de tipo históricas: “*Vas viure durant algun moment històric o catastròfic?*; *A la guerra on et refugiaves?*” Y solo una de ellas (4,2%) busca conocer emociones en los recuerdos de la abuela: “*Quines son les memòries mes bones i dolentes que tens?*”.

Segundo, en cuanto al seguimiento diario, las estudiantes registraron con fechas todas las visitas y actividades realizadas. La gran mayoría de estas intervenciones corresponden a entrevistas orales, pero también a sesiones de lectura de novelas y la participación en una actividad de cantos de villancicos en la residencia. En este documento, las estudiantes también comentan las emociones expresadas por la abuela al recordar su pasado, señalando que en las visitas “*ens va explicar experiències personals emocionals*”. Incluso, las

estudiantes profundizan en sus propias impresiones y experiencias generadas en los encuentros con la abuela planteando que “*en aquesta secció ens ho vam passar molt bé amb (...) i va ser una altra oportunitat per coneixents molt millor i riure juntes*”.

Además, mencionan que el problema de memoria de la abuela fue una de las principales dificultades a las que se enfrentaron al realizar la actividad. Por ello, acudieron a una de las trabajadoras de la residencia quien les señaló que “*es un cas molt comú amb els avis i que intentéssim analitzar quines coses eren certes i quines no*”.

Tercero, en cuanto a la ficha de identificación de la abuela, las estudiantes describen su historia familiar, sus estudios, la formación profesional y sus intereses personales. Como evento histórico solo se menciona la muerte de Franco para indicar el traslado de la abuela desde Madrid a Barcelona, pero sin explicar cómo se relacionan ambos aspectos.

Cuarto, el dossier también contiene una escaleta del vídeo que describe su estructura y secuencia. Las estudiantes señalan la construcción de un relato biográfico que represente de manera cronológica lineal la historia de vida. Afirman que “*fem una línia temporal dels esdeveniments més importants de la seva vida*” y mencionan como recursos el uso de fotografías e imágenes extraídas de Internet.

Quinto, en relación a la investigación histórica realizada, las estudiantes vuelven a describir la historia de vida y señalan que intentaron “*formular el arbre genealògic de la seva família*”. Sin embargo, no realizan ninguna indagación sobre el contexto histórico de la época y solo profundizan en la historia biográfica de María Antonieta, por ser uno de los personajes favoritos de la abuela.

Finalmente, en la parte de la autoevaluación, las estudiantes valoran positivamente su desempeño en la actividad, pero reconocen ciertas dificultades en cuanto al compromiso y organización personal. También destacan los vínculos afectivos generados con la abuela señalando que les “*va agradar molt conèixer a (...) ens va explicar tota la seva vida, les seves experiències i anècdotes varies*”. Y que la proximidad generada entre ellas les dio la confianza necesaria para compartir con esta abuela sus propias vivencias, inquietudes e intereses personales. La confianza y los afectos son señalados como un factor importante en la motivación al señalar que se “*ens vam animar molt més per fer aquest projecte*”.

11.2.2. El guion, las fuentes orales y el análisis de las fuentes orales del alumnado de Marta

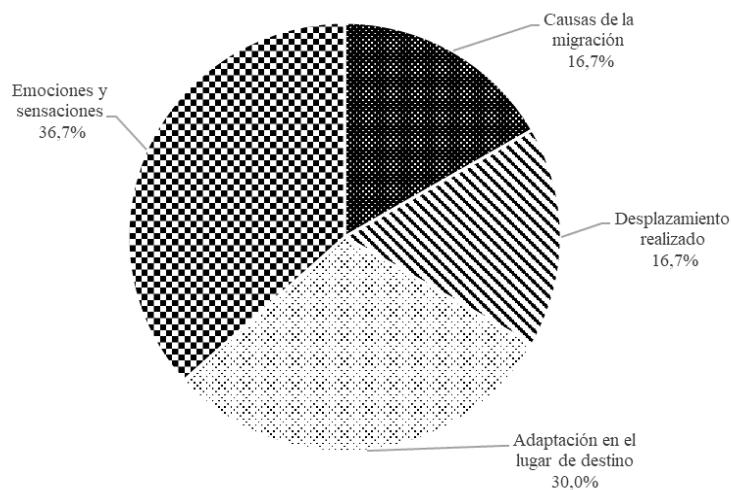
En las clases observadas de la profesora Marta, sus estudiantes analizaron diversas fuentes históricas sobre el tema migratorio contenidas en el dossier de trabajo. Además, elaboraron un guion de preguntas de manera grupal para realizar las entrevistas a personas migrantes cercanas a su entorno. Luego, analizaron estas fuentes orales a través de un cuadro de síntesis y preguntas de reflexión. Sin embargo, en función de las autorizaciones correspondientes, solo fue posible acceder al guion de preguntas, a algunas fuentes orales y a las respuestas de reflexión sobre las fuentes orales para analizarlas en profundidad.

Por un lado, el guion de preguntas de la entrevista fue elaborado de manera colectiva entre todos los y las estudiantes del curso. Según las instrucciones realizadas por Marta, este guion de preguntas debía ser adaptado a la realidad de cada entrevistado. Las preguntas planteadas son las siguientes:

1. D'on vas venir?
2. Per quina raó vas haver de migrar?
3. Com et vas sentir a l' hora de prendre la decisió de migrar?
4. Per què vas decidir venir a Barcelona?
5. Com vas arribar aquí? Amb que/quin transport vas arribar?
6. Com va ser el viatge? Vas tenir algun problema durant el viatge o a l'arribada?
7. Algú et va ajudar durant el viatge?
8. Quant temps vas trigar en arribar?
9. Qui et va donar els recursos necessaris per venir aquí?
10. Vas venir sol/a? Amb qui viatjaves? Amb la família?
11. Com va ser la teva arribada?
12. Quan vas arribar, a qui et van rebre bé? Et van acollir bé quan vas arribar?
13. Tenies algun familiar, conegut o amic de la família aquí?
14. Quan vas arribar et van deixar quedar-te fàcilment, tenies la documentació?
15. Tenies lloc on allotjar-te? On et vas allotjar?
16. Com va ser la primera nit a Barcelona?
17. Quin és el primer sentiment o sensació que recordes tenir aquí? Que vas pensar quan vas arribar a BCN?
18. Què et va impactar quan vas arribar aquí? I què et va agradar?
19. Quin va ser el teu primer treball aquí?
20. Quan vas arribar vas poder ser auto-suficient per viure per tu mateix(diners,...)?
21. Vas adaptar-te fàcilment? (Llengua, menjar, etc.)
22. Et va ser difícil acostumar-se a la nova ciutat?
23. Vas haver d'aprendre l'idioma? Et va suposar algun problema el tema del llenguatge?
24. Et van discriminari d'alguna manera?
25. Com vas portar i portes la distància amb la teva família?
26. Et vas sentir o et sens sol/a?
27. Creus que vas fer bé en venir aquí?
28. De què volies treballar al venir aquí?
29. Estàs millor aquí o allà?
30. Quan vas venir et volies quedar? O haguessis preferit tornar?

Se puede observar que las preguntas se relacionan con los tres ejes temáticos sobre la experiencia migratoria mencionados en las clases observadas: “*Per què vas venir? Com va ser el viatge? Com et van rebre?*”. Además, se incluyen preguntas sobre las emociones y sentimientos del entrevistado. Esta tipología se presenta en el siguiente gráfico (13):

Gráfico 13. Ejes temáticos del guion de preguntas del alumnado de Marta



La mayor parte de las preguntas (36,7%) se relacionan con las emociones sobre la decisión tomada, la discriminación o sentimientos de soledad o felicidad. Un porcentaje importante de ellas (30,0%) se centran en conocer la adaptación en el lugar de destino. Y, por último, existen preguntas enfocadas a indagar en las causas de la migración (16,7%) y sobre la experiencia del viaje o el desplazamiento realizado (16,7%).

El curso de Marta realizó un total de 11 entrevistas a migrantes, pero solo se pudo acceder a seis para su análisis en profundidad (Fuente oral 3 a 8). Sin embargo, fue posible realizar un análisis general de cada una de ellas durante sus presentaciones en las clases observadas.

Se pudo distinguir que el 54,5% de los y las entrevistadas abordan su propia historia familiar o personal para explicar la decisión de migrar. En cambio, el otro 45,5% solo se enfocan en explicar superficialmente sus intereses o motivaciones personales, pero sin detallar aspectos de su vida personal o familiar o sobre el contexto social, político o económico del lugar de origen y destino. A modo de ejemplo, en la Fuente oral 3 el entrevistado se refiere a la pobreza en su país de origen y debido a que proviene de una familia numerosa decidió migrar a Barcelona y así ayudar a sus seres queridos. En la

Fuente oral 7, la entrevistada se refiere al hambre que afectaba a su familia y a la detención de su padre por el bando franquista para explicar las razones de su traslado desde Granada a Barcelona durante la Guerra Civil. En cambio, en la Fuente oral 4, el entrevistado solo menciona que migró a Barcelona en búsqueda de independencia. Y en la Fuente oral 8 la entrevistada afirmó que su decisión de migrar fue por buscar nuevas experiencias, pero sin profundizar en ningún detalle personal, familiar o del contexto.

También se abordan algunas anécdotas sobre el viaje realizado, principalmente en los entrevistados de mayor edad, quienes migraron a principios del siglo XX. Estas anécdotas permiten distinguir algunas características del periodo. Por ejemplo, el abuelo entrevistado de la Fuente oral 6 señala lo siguiente:

Vine en tren. Tardé exactamente 24 horas y salía de Madrid a Barcelona. Me acuerdo sobre todo que cuando el tren pasaba por un túnel, la gente tenía que correr a cerrar las ventanas porque entraba un humo que te asfixiaba, porque en ese tiempo las máquinas eran de carbón. Y cuando salía del túnel había que ir corriendo otra vez para bajar las ventanas y poder respirar.

En cuanto al lugar de destino, la mayor parte de los y las entrevistadas no mencionan dificultades importantes de adaptación. Sin embargo, cuatro de los entrevistados (36,3%) reflexionan sobre el problema de discriminación del inmigrante, aunque no todos lo habían experimentado directamente. Por ejemplo, el abuelo de la Fuente oral 6 concluye su entrevista señalando que la migración es siempre por necesidad y “*hay que pensar que la gente que se va de su ciudad es por trabajo, por quitarse las ganas y a veces por las guerras que están en sus países, por lo tanto, tenemos que acogerlos bien*”. En cambio, el hombre proveniente de Argelia afirma que a pesar de que ha podido adaptarse en Barcelona, ha sufrido discriminación por “*las personas mayores que no le gustan los moros*” (Fuente oral 10).

Otro de los aspectos interesantes de destacar es que en casi la totalidad de las fuentes orales (90,9%) los y las entrevistadas expresan sentimientos de tristeza y soledad por alejarse de su familia y la incertidumbre del futuro. Pero también mencionan sus gustos por la ciudad y la felicidad alcanzada a lo largo de los años.

Si bien se puede extraer información de los contenidos conceptuales de migración abordados en las clases, solo en una de las entrevistas (9,1%) los estudiantes intentaron profundizar en el contexto histórico relatado por la abuela. En la Fuente oral 7 se genera la siguiente conversación:

- E7M: “*Antes mencionabas que tu padre estuvo en prisión*”
- Abuela entrevistada: “*Vinieron a por él y lo metieron en prisión porque mi papá había escapado de Franco (...) Entonces nos vinimos de Denia sin na' y empezamos a hacer la vida que podíamos, teníamos que ir a pedir comida a los huertos porque no teníamos comida. Mi madre vendía pan por las casas. O sea, empezamos a hacer otra vez otra vida*”.

En relación a la técnica historiográfica de la historia oral, se pudo reconocer que la mayoría modifica las preguntas del guion de entrevista (72,7%). Por ejemplo, en la Fuente oral 6 las estudiantes replantean las preguntas de la siguiente manera: “*¿Recuerdas como fue el viaje?, ¿Alguna anécdota que tengas registrada en tu memoria?, ¿Te sentiste acogido en esta nueva ciudad?*”. Sin embargo, en el 44,5% de las fuentes orales el alumnado realiza preguntas innecesarias en función de la realidad de el o la entrevistada. Por ejemplo, en el Fuente oral 5 la abuela es española y migró a principios del siglo XX dentro del país, pero de igual forma los estudiantes le preguntan si contaba con la documentación legal. Otro ejemplo se evidencia en Fuente oral 8 cuando le preguntan a la entrevistada estadounidense qué transporte utilizó para llegar a Europa. La mujer responde riendo: “*obviamente en este momento en avión, porque si no sería como largo el trayecto*”.

En relación al tipo de entrevistas, en la mitad de las fuentes orales se evidencia que el alumnado no sigue un carácter conversacional (54,5%), dando la impresión de que estaban aplicando un test de tipo cuestionario. Por esta razón, realizan preguntas de aspectos que ya habían sido mencionados por el o la entrevistada. No obstante, en el 45,5% de las entrevistas se sigue un carácter más coloquial, adaptando las preguntas en función del curso de la conversación o preguntando de otra manera para aclarar aspectos del testimonio.

Por último, el alumnado de Marta debía analizar las fuentes orales construidas, respondiendo a cinco preguntas de reflexión sobre las migraciones, pudiendo acceder a 23 de ellas para ser analizadas en profundidad. Uno de los principales aspectos a destacar del

análisis de las respuestas, es que el alumnado sustenta sus afirmaciones y explicaciones exclusivamente en los testimonios orales y no considera otras fuentes de información.

La primera pregunta planteada “*¿Tothom pot arribar a ser migrant? Per què?*” fue contestada por 22 estudiantes, quienes coincidían en que cualquier persona puede migrar durante su vida por motivos económicos, para mejorar su situación o por intereses personales. Algunas de las reflexiones son:

- E15M: “*Si, ja que tots al llarg de les nostre vides podem tenir la necessitat de migrar a un altre país, ja sigui per diners, guerra o qüestió cultural*”
- E17M: “*Sí, perquè tots en algun moment de la vida es pot trobar en alguna situació don l'única o millor situació sigui migrar*”.

La segunda pregunta de reflexión “*¿Creus que els motius han variat molt al llarg del temps? Pots posar exemples*” fue contestada por 22 estudiantes. Del total de respuestas obtenidas, el 47,8% considera que los motivos han variado, ya que antes las personas migraban por conflictos y guerras y en la actualidad son principalmente por intereses personales. El 30,4% afirma que los motivos no han variado en el tiempo porque siempre responde a la necesidad de mejorar la calidad de vida. Por último, el 17,4% plantea que los motivos han variado poco, ya que, si bien aún existen personas que migran por huir de los conflictos y la pobreza, también hay personas que migran por gusto e interés personal. Algunas de las reflexiones realizadas por el alumnado se presentan en la siguiente tabla (15):

Tabla 15. Los cambios y las continuidades de la migración según el alumnado de Marta

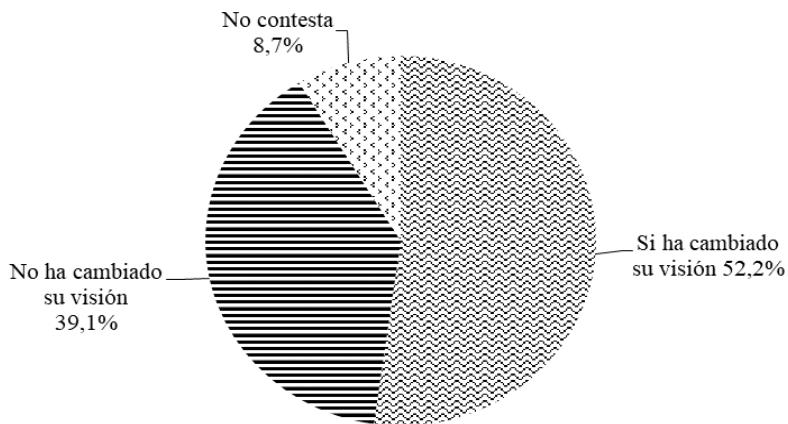
Han variado	No han variado	Poca variación
E8M: “ <i>Si perquè abans la gent emigrava per la guerra o problemes d'aquell lloc i ara la majoria és per problemes econòmics o estudis</i> ”	E12M: “ <i>No, jo crec que canvien les situacions perquè la gent migra, però la gent migra per tenir una millor qualitat de vida, treball, etc.</i> ”	E17M: “ <i>Els motius no han canviat molt ja que fa més anys es venia per treball/diners i ara també hi ha molta gent que marxa per això. Però ara també hi ha gent que marxa per motius socio-culturals o per estudis</i> ”

La tercera pregunta planteada en la actividad es “*¿Pots estableir semblances entre les diferents històries?*”, la cual fue contestada por 22 estudiantes. Las semejanzas más mencionadas son: que corresponden a las de tipo indefinidas, la buena adaptación, búsqueda de una mejor vida, trabajo, estudios o interés personal, que comparten sentimientos de soledad y que en su mayoría no han sufrido discriminación. Por ejemplo, algunas de las respuestas del alumnado son:

- E1M: “*Venen sols, aconstumats a buscar una millor vida, experimenten sentiments de solitud*”
- E5M: “*Recerca de treball o per ser independents. No se senten discriminats*”
- E10M: “*No tots els records eren dolents i la majoria venia per quedar-se*”.

La cuarta pregunta de reflexión planteada “*¿Realitzant aquest treball ha canviat la teva visió de les persones migrants?*”, fue contestada por 21 estudiantes. Los resultados obtenidos se pueden observar en el siguiente gráfico (14):

Gráfico 14. Percepción sobre el cambio de su visión del migrante según el alumnado de Marta



El 52,2% del alumnado afirma que cambió sus prejuicios y estereotipos, ya que antes concebían a todo los migrantes como personas pobres y ahora entienden que existen diversas situaciones personales. También mencionan una mayor sensibilización sobre sus dificultades y necesidades, lo que les ha permitido ser más empáticos con estas personas y sus realidades. En cambio, el 39,1% sostiene que esta actividad no le ha cambiado su visión, ya que siempre han tenido una visión positiva del migrante. Algunas de las reflexiones se presentan en la siguiente tabla (16):

Tabla 16. *El cambio de su visión del migrante según el alumnado de Marta*

Sí ha cambiado	No ha cambiado
E5M: “Abans jo pensava que la gent migrant venia perquè no tenia diners i venia desesperada pels diners. Però ara penso que son persones com tots i que no se'ls ha de discriminar”	E14M: “Sempre he vist com les persones normals, que és el que són, i em sembla molt normal que la gent migració, ja que tinc una part de la meva família que és migrant”
E20M: “He après que la migració no és només el que es mostra en la televisió, que és que tots fugen de la guerra”	E16M: “No m'ha canviat la visió al respecte de les persones migrants, ja que ja havia parlat sobre el tema”

La última pregunta de análisis de las fuentes orales “*¿Has descobert coses que no sabies?*” fue contestada por 21 estudiantes, quienes mencionan haber aprendido que existen diversas realidades, sobre las dificultades que debe afrontar el migrante y sobre su propia historia familiar. Los resultados se presentan en el siguiente gráfico 15 y en la tabla 17 se explicitan algunas de las reflexiones y respuestas:

Gráfico 15. Percepción de los aprendizajes adquiridos según el alumnado de Marta

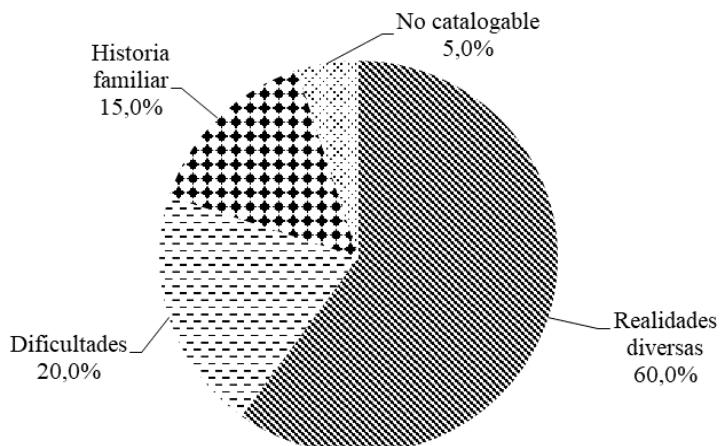


Tabla 17. *Los aprendizajes adquiridos según el alumnado de Marta*

Realidades diversas	Dificultades del migrante	Historia familiar
E14M: “He descobert que es pot ser migrant per sents sols i que es pot coses diferents. He ajudar” descobert històries interessants de la gent migrant”	E1M: “Que els migrants es interessen per nosaltres i que es pot fer per ajudar-los”	E9M: “Gràcies a aquest treball he sabut que molta gent que ens envolta són immigrants i que nosaltres provenim de famílies que ha migrat. Tots hem tret coneixement de les seves pròpies experiències”

11.2.3. El análisis de las fuentes históricas y las fuentes orales del alumnado de Daniela

El alumnado de Daniela debía responder un dossier que contenía una serie de actividades de análisis de fuentes de información asociadas al tema de recuperación de memoria histórica. Además, la profesora planteó, de manera adicional, una actividad de historia oral con el objetivo de que sus estudiantes construyeran su propio archivo histórico familiar sobre el periodo franquista. Se pudo acceder a 10 dossiers con sus respectivas respuestas y a dos fuentes orales para su análisis en profundidad.

En función de las actividades de análisis de fuentes históricas del dossier se pudo reconocer un débil desarrollo de la habilidad de interpretación. La mayor parte del alumnado (80,0%) solo extrae información explícita de las fuentes para definir conceptos o elaborar sus respuestas. No se evidencia un análisis profundo, como distinguir intencionalidades o ideologías, ni tampoco se contrastan con otras perspectivas del pasado. Solo dos estudiantes (20,0%) muestran un mejor nivel al elaborar ideas propias y la gran mayoría (80,0%) realizan descripciones textuales. A modo de ejemplo se exponen algunas de las respuestas en función de la pregunta sobre la Ley 52/2007 ‘*Quin és l'objectiu de la llei?*’.

Tabla 18. *Las respuestas de análisis de fuentes históricas del alumnado de Daniela*

Descripción textual	Elaboración de ideas propias
E4D: “ <i>El objetivo de la ley es reconocer y ampliar derechos a favor de los que padecieron persecución o violencia, por razones políticas, ideológicas, o de creencia religiosa, durante la Guerra Civil y la Dictadura y promover su reparación moral</i> ”	E3D: “ <i>Ampliar drets i establir mesures jurídiques a favor de qui ho va patir persecucions o violència durant la Guerra civil i la dictadura (Reconeixement dels fets. Per suprimir sentiments de repressió)</i> ”

Solo dos estudiantes desarrollaron la actividad de comparación de noticias de prensa. A modo de ejemplo, la estudiante E6D distingue como elementos comunes que son “*gent d'origen humil treballadors, gent del camp; són militars, actuen d'una manera impune i actuen amb gran violència; No, ja que tots aquest excessos comesos la llei d'Amnistia els va perdonar tots*”.

Ningún estudiante estableció comparaciones entre distintas perspectivas del pasado. Al analizar la Ley 13/2007 sobre el Memorial Democràtic, la mayor parte del alumnado señala (extrayendo información textual de la fuente) que el objetivo de la ley era preservar la memoria histórica de ambos bandos del Franquismo, pero sin generar ninguna reflexión al respecto. A modo de ejemplo se presentan algunas de las respuestas de los y las estudiantes:

- E3D: “*Preservar la memòria històrica dels dos bàndols. També proposa la creació del Memorial Democràtic que és una institució que serveix per recollir informació sobre l'època*”
- E8D: “*Preservar la memòria històrica d'uns i dels altres, dels dos bàndols. Proposa la creació Memorial Democràtic, que té la funció de preservar aquesta memòria històrica*”.

Dos de las preguntas de análisis de las fuentes se orientan a la elaboración de opiniones argumentadas. La primera de ellas es: “*Comenteu el lema de les associacions de recuperació de memòria històrica: "Veritat, Justícia i Reparació"*”, la cual fue contestadas solo por dos estudiantes (20,0%) pero con un bajo nivel de complejidad. Las respuestas obtenidas son:

- E6D: “*Hem de saber la veritat del que va passar, justícia que es pugui reparar el seu nom i tinguin un enterrament digne*”
- E10D: “*Veritat, de saber el que va passar. Justícia, que les persones tinguin una sepultura digna ja que no tenien culpa de res. Reparació, de la veritat i de la justícia*”.

La otra pregunta de opinión es “*¿Què és el Memorial Democràtic? Considereu que és una institució necessària?*”, la cual fue contestada por todo el alumnado. Se evidencia que el 40,0% no desarrolla ninguna opinión, el 40,0% genera una opinión, pero no elabora ninguna argumentación, y solo el 20,0% emite una opinión de forma argumentada. Algunas de las respuestas se presentan en la siguiente tabla (19):

Tabla 19. *Las respuestas de opinión del alumnado de Daniela*

Sin opiniones	Con opinión/ Sin argumentación	Con opinión/ Con argumentación
E3D: “ <i>És una institució que serveix per preservar la memòria històrica d'aquella època</i> ”	E1D: “ <i>Una institució que preserva la memòria històrica. Per tant sí que és necessària per tal de mantenir, conèixer i aprofundir en la memòria històrica</i> ”	E10D: “ <i>És una institució que preserva la memòria històrica i recull la informació. Si, és una institució necessària per conèixer la nostra història, ja que les persones que ens ho poden explicar, de primera mà, s'estan morint</i> ”.

En relación a las fuentes orales que debían construir, solo dos estudiantes realizaron la entrevistas y entregaron el producto a Daniela. La primera fue analizada durante una de las clases observadas y la segunda fue entregada con posterioridad a la profesora. En ambos testimonios los abuelos se centran en recordar sus vivencias durante la Guerra Civil y la posguerra, pero con matices diferentes. Mientras el abuelo de la Fuente oral 1 da mayor énfasis en las vivencias históricas, la abuela de la Fuente oral 2 centra su relato en sus vivencias familiares y cotidianas durante el periodo.

Por ejemplo, a pesar de que el abuelo de la Fuente oral 1 era muy niño durante la Guerra Civil, recurre a los recuerdos transmitidos por sus familiares para relatar la llegada de las tropas de Franco a San Sebastián, el 13 de septiembre de 1936, y mencionar el asesinato de muchas personas cercanas. También relata la aparición de la ETA al final de la dictadura y su participación activa en las organizaciones locales. En cambio, la abuela de la Fuente oral 2, aborda sus recuerdos sobre la vida cotidiana enfocándose en las condiciones de trabajo y sus relaciones familiares. Señala que, como era muy pequeña durante la Guerra Civil, tiene pocos recuerdos del periodo, pero menciona reiteradamente el hambre que afectaba a su familia. También recurre a recuerdos de experiencias vividas por otras personas para abordar la falta de libertad y la represión social, señalando el caso de la detención del padre de una amiga de la infancia.

Las emociones son abordadas por ambos entrevistados a través de los recuerdos felices y tristes. Por ejemplo, el abuelo de la Fuente oral 1 expresa sus sensaciones de la siguiente manera: “*me acuerdo que era un país en blanco y negro, era un país muy triste*”, pero también destaca con alegría “*la amistad, la unión entre los amigos y que se compartía muchas cosas*”. Para la abuela de la Fuente oral 2 el recuerdo más triste es la experiencia de su amiga señalando que “*vinieron a buscar a su padre sin saber por qué, porque era como nosotros y se lo llevaron (...) ese es el recuerdo más malo que tengo*” y como recuerdos positivos menciona sus reuniones familiares.

En relación al contexto histórico solo el abuelo de la Fuente oral 1 realiza dataciones temporales mencionando fechas, años y décadas. Sin embargo, en ninguna de las entrevistas los estudiantes intentaron indagar con mayor profundidad en los aspectos históricos mencionados, como por ejemplo la llegada de las tropas de Franco a San Sebastián, sobre la ETA, sobre la escasez de alimentos o la represión a la población civil durante el Franquismo.

Por último, en relación a las técnicas de la historia oral, solo el estudiante de la Fuente oral 1 adapta el guion entregado por la profesora y además sigue un carácter conversacional durante la entrevista, abordando aspectos que iban surgiendo de la misma conversación. En cambio, el estudiante de la Fuente oral 2 no realiza ninguna adaptación del guion y realiza una entrevista tipo cuestionario, por lo que en muchas ocasiones plantea preguntas que ya habían sido mencionados por la abuela durante el transcurso de la entrevista.

11.3. Reflexiones finales del alumnado sobre la historia

A los tres profesores del estudio de casos se les solicitó plantear a sus estudiantes la siguiente pregunta de reflexión al finalizar la actividad: “*Después de la experiencia realizada con historia oral ¿Qué es para ti la historia?*” De las 72 respuestas obtenidas, 27 (el 37,5%) corresponden al alumnado del profesor Juan, 28 (el 38,9%) al alumnado de la profesora Marta y 17 (el 23,6%) a los y las estudiantes de la profesora Daniela.

Se pudo reconocer que la mayor parte del alumnado de Juan (63,0%) relaciona la historia con una asignatura que permite conocer el pasado a partir de los recuerdos de las personas y sus historias de vida. Así lo menciona E7J al plantear que “*hemos podido recuperar recuerdos e historias que iban de boca en boca y creo que es una buena manera de contar sucesos que ocurrieron en el pasado*”. Además, algunos dieron énfasis a conocer las

vivencias cotidianas y personales. Por ejemplo, el estudiante E12J señala que la actividad realizada con historia oral ha sido útil para “*explicar oralmente hechos y vivencias de una persona*” y el estudiante EJ6 afirma que les ha permitido “*conocer pequeños hechos que sucedieron los cuales no salen en ningún libro ya que lo vivieron ellos mismos*”.

Además, el 59,3% del alumnado de Juan destaca el aprendizaje histórico mediante actividades de intervención social y utilizando técnicas historiográficas. A modo de ejemplo, el estudiante E8J señala que “*el trabajo de APS me ha servido para comunicarme perfectamente con una anciana que apenas conocía antes de empezar este trabajo. Si pensamos que sería de nosotros sin la historia oral, solo se me ocurre un mundo individualista y oscuro*”. Estos estudiantes destacan la experiencia de participación en la comunidad y el desarrollo de vínculos afectivos o, como señala E21J, “*llegas a entender mejor a la otra persona y a crear lazos muy bonitos entre dos personas*”. Otros estudiantes, como E2J, destacan el aprendizaje en valores señalando que:

En esta actividad que hemos realizado, hemos aprendido una serie de valores que me han ayudado a acercarme más a la persona y saber sobre ella. Ha sido una experiencia muy bonita y creo que hemos conocido muchas cosas que no se aprenden en una clase normal como de matemáticas.

La historia oral es considerada como una estrategia innovadora y motivadora que permite la adquisición de aprendizajes significativos. A modo de ejemplo, E1J afirma que “*nosotros en APS, hemos tenido la oportunidad de aprender mediante este recurso preguntando una persona mayor sobre su vida*”. Sostienen que la historia oral es una estrategia eficaz para obtener información histórica o, como lo plantea E6J, “*es otra manera de conocer sucesos históricos*”. Y E1J señala que la actividad le ha permitido “*aprender conocimientos preguntando y entrevistando a una persona que haya estado presente en los hechos que quisieras saber o si no que está informado sobre ello*”. El estudiante E5J considera que facilita el aprendizaje de la historia: “*personalmente pienso que la historia explicada boca a boca se entiende mucho mejor y se queda para siempre*” y E21J señala que “*la verdad es que me ha gustado la historia oral. Creo que es una manera mucho mejor de entender la historia. La sientes más*”.

Un 55,6% del alumnado de Juan describe la historia como una asignatura que sirve para conocer hechos o conceptos. Por ejemplo, E24J señala que la actividad realizada le “*ha servido para aprender hechos históricos de una manera más dinámica*”. También se menciona que, como es una interpretación subjetiva del pasado, se requiere del contraste de fuentes para construir conocimiento histórico. En este sentido E20J cree que la riqueza de la historia oral es que “*transmite un punto de vista de una persona*” que puede ser comparable con otras experiencias, y si bien “*posiblemente no es tan precisa como otros tipos de explicaciones, logra un acercamiento único*”. También es interesante la reflexión que realiza E4J al sostener que cualquier fuente histórica tiene un carácter subjetivo:

Creo que es un método poco fiable, pero tampoco es que los otros sean muy fiables. Creo que la historia oral es transmitir variaciones de lo que ha pasado. Cada uno la varía de una manera a otra. En cambio, en la escrita son los ganadores de la guerra (por ejemplo) los que escribieron los libros de historia y lo cambian todo a su favor.

Por esta razón, la estudiante E9J considera que es fundamental leer la información y contrastar fuentes diversas. Afirma que los testimonios orales son útiles “*siempre y cuando lo acompañas con otros apuntes. Porque por mucho que nos expliquen al final no siempre entiendes todo lo que se explica*”. La estudiante E25J señala que la historia oral “*ha sido útil en cuanto a aprender a seleccionar hechos o información que se te da mentalmente*”.

En cuanto a las reflexiones del alumnado de Marta, la mayor parte de ellos entiende que la historia se centra en adquirir conocimientos de hechos o conceptos, comprender la realidad actual y distintas perspectivas del pasado (71,4%). A modo de ejemplo, el estudiante E2M sostiene que “*para mí la historia se basa en datos del pasado (no tiene que ser muy lejano). Es lo que sucede, algún hecho importante*”. Y en la misma línea E27M señala que:

Para mí las ciencias sociales se podían entender y definir como un estudio que ayuda a entender nuestro alrededor. Para entender el día de hoy es importante saber cómo hemos llegado hasta aquí. Por lo tanto, deberíamos de conocer nuestro pasado, nuestra historia, la de nuestro país, ciudad, etc.

La mitad de los y las estudiantes de Marta menciona que la historia nos permite aprender el pasado desde las acciones humanas y conocer sus vivencias (50,0%). Por ejemplo, E7M sostiene que “*para mí la asignatura de sociales son las lecciones de vida que podemos aprovechar de tiempos pasados (errores de la humanidad y comprender el*

comportamiento de las personas a través de los siglos y la evolución de la sociedad”. Y E14M afirma que “*las ciencias sociales es una asignatura donde trabajamos el avance de la humanidad a lo largo de la historia*”.

En menor medida, algunos estudiantes de Marta (14,3%) destacan el uso de técnicas historiográficas, como la historia oral en las clases de historia, por ser una estrategia de aprendizaje innovadora y motivadora. Por ejemplo, E8M menciona que en las clases de historia “*también puedes hacer proyectos como lo que hemos hecho. Los vídeos que hemos hecho me han dado la oportunidad de saber un poco más sobre la vida de algunas personas inmigrantes*”. Otro ejemplo se refleja en la respuesta de E13M, quien señala que “*para mí la historia y la geografía es como investigar, por ejemplo, con las entrevistas*”.

Por último, la mayor parte del alumnado de Daniela (94,1%) entiende la historia como una asignatura que busca comprender la realidad actual, adquirir conocimientos sobre hechos o conceptos y abordar diversas perspectivas que pueden existir del pasado. A modo de ejemplo, E7D sostiene que “*la historia es un hecho que tenemos muy interesante. La historia es todo tipo de conjunto de sucesos que han ido transcurriendo durante la vida desde hace miles de años*”. Y E10D afirma que:

Para mí la historia es recordar todos aquellos hechos que nos han llevado a hoy y cómo nuestros actos y acciones pueden afectar a la historia que se contará en el futuro. Es una manera para entender el presente y de cómo somos y de recordar los errores que hemos hecho para no repetirlos y aprender de ellos.

Además, el 41,2% del alumnado de Daniela consideró que la historia se centra en comprender las acciones humanas en el tiempo y, además, que es importante rescatar el recuerdo sobre el pasado, a pesar de su carácter subjetivo. Por ejemplo, la estudiante E4D sostiene que la historia se construye a partir de la interpretación de las personas sobre el pasado, por lo que considera necesario recuperar y conocer todas las perspectivas humanas porque “*hay partes que serán perdidas por siempre, ya que la historia usualmente está escrita por ganadores*”.

Otro ejemplo se evidencia en la respuesta de E12D quien señala que “*la historia para mí es nuestro pasado, es decir todo lo que pasó antes de que nosotros naciéramos, específicamente lo que vivieron nuestros antepasados y por eso es importante que no se pierda*”. El carácter subjetivo de trabajar con la memoria es señalado por E1D quien plantea que:

La historia oral es un poco diferente a la escrita, ya que está explicada de manera subjetiva en mi opinión claro. La realidad de los hechos que pasaron realmente en el pasado no serán 100% las mismas historias que los que nos explican nuestros abuelos, ya que ellos lo explicarán diferentes dependiendo de su ideología y recuerdos.

Solo una estudiante de Daniela (5,9%) destaca la importancia que tiene la participación en otros espacios para construir conocimientos históricos. La estudiante E6D menciona que es posible aprender historia interviniendo de manera activa en voluntariados y destacando el “*ejemplo de lo que hizo [Daniela] en Burgos, estudiar fosas comunes y analizar todo tipo de huesos*”.

11.4. Síntesis del capítulo

En el capítulo se analizaron diferentes documentos y productos tanto del profesorado como del alumnado de los tres casos analizados, con el objetivo de reconocer evidencias de la EH.

En relación a los **instrumentos y documentos entregados por el profesorado** se pudieron reconocer distintos aspectos de las tres dimensiones de la EH que se presentan en la siguiente tabla (20):

Tabla 20. Evidencias de la EH en los instrumentos y documentos del profesorado del estudio de casos

	Dimensión vivencial	Dimensión cognitiva	Dimensión aplicada
Juan	Vivencias personales, cotidianas e historia familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualización histórica del testimonio oral - Interpretación: extracción y síntesis de los testimonios y construcción de un metarrelato - Metacognición: Autoevaluación de los conocimientos adquiridos y sobre la experiencia de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención social (APS) - Técnica historiográfica: Elaboración de un guion de preguntas y transcripción de las entrevistas orales - Producto final: Vídeo biográfico y dossier - Exposición: Vídeos biográficos
Marta	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencias personales, cotidianas, históricas e historia familiar - Emociones y sentimientos expresados en las fuentes y por los y las entrevistadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje conceptual - Interpretación: extracción e inferencia de la información, contraste de fuentes, comparación de distintas experiencias migratorias y elaboración de opiniones argumentadas - Relación con PSR/QSV - Disonancia cognitiva y Metacognición: preguntas sobre los cambios de representaciones y los conocimientos adquiridos 	No se evidencia
Daniela	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencias personales, cotidianas, históricas e historia familiar - Emociones y sentimientos de los y las entrevistadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje conceptual - Interpretación: extracción e inferencia, contraste de fuentes históricas y elaboración de opiniones argumentadas - Relación con PSR/QSV 	Ejemplo de guion de preguntas de entrevista

Los tres profesores enfocaron el aprendizaje histórico y social en las vivencias humanas. En el documento instructivo del proyecto APS, Juan indicó que las entrevistas debían enfocarse en conocer las historias de vida de los abuelos o abuelas de la residencia. Las actividades del dossier y de análisis de las fuentes orales de Marta se centraron en conocer distintas experiencias de vida de personas migrantes. Y en el caso de Daniela, entregó un ejemplo de guion de entrevistas donde la mayor parte de las preguntas se relacionaban con conocer la historia personal y familiar del entrevistado durante el periodo franquista.

Además, fue posible distinguir la presencia de las emociones en los documentos de ambas profesoras. Marta diseñó preguntas de análisis para identificar emociones y sentimientos tanto en las fuentes históricas como en las fuentes orales. En el ejemplo de guion de entrevista de Daniela algunas de las preguntas buscaban indagar en las emociones y sentimientos de la persona entrevistada.

En cuanto a la dimensión cognitiva, el profesor Juan dio prioridad a la extracción y síntesis de información de las entrevistas orales. Además, solicitó la construcción de una narrativa histórica a través de un vídeo biográfico. En el documento de referencia se indica investigar sobre el periodo o los hechos históricos relatados, lo cual se relaciona con el criterio de “*información de calidad*” de la pauta de evaluación. En el caso de ambas profesoras, los contenidos conceptuales fueron la parte introductoria de sus respectivos dossiers. Marta profundiza en aspectos relevantes sobre migración. Daniela realiza una actividad inicial para que sus estudiantes definieran conceptos claves sobre el tema de memoria histórica.

Ambas profesoras centraron las actividades del dossier en la interpretación de fuentes diversas, dando énfasis principalmente a la extracción de información y, en menor medida, a la inferencia, al contraste de fuentes y a la elaboración de opiniones argumentadas. Estas profesoras también realizaron preguntas de reflexión sobre PSR y QSV. En el caso del dossier de Marta se plantean preguntas sobre los cambios y las continuidades en la historia y sobre el problema de los refugiados en la actualidad. La profesora Daniela realiza preguntas de reflexión sobre la importancia de la recuperar la memoria histórica y la lucha de los familiares de las víctimas de la dictadura franquista.

Es interesante destacar el trabajo de metacognición planteado por Juan y Marta en sus documentos. El profesor Juan propició, a través de la autoevaluación, que sus estudiantes reconocieran los conocimientos adquiridos y valoraran la experiencia de intervención social. La profesora Marta también planteó una pregunta metacognitiva y de disonancia cognitiva sobre los cambios en sus propias representaciones sobre el migrante y los conocimientos adquiridos.

También, se pudieron reconocer aspectos relacionados con la dimensión aplicada de la EH. La intervención social fue señalada en el documento de Juan como el principal objetivo de la actividad, indicando que no solo evaluarían los aprendizajes históricos, sino también el

servicio realizado en la residencia. Además, solicitó de manera escrita la elaboración de un producto final con un dossier y vídeo biográfico y entregó instrucciones para presentar estos productos en clase y a cada uno de los abuelos o abuelas de la residencia.

En relación a la técnica historiográfica, a pesar de que no se exigió una rigurosidad metodológica de manera escrita, el profesor Juan solicitó incluir en el dossier el guion de preguntas y la transcripción de las entrevistas. En el caso de Marta y Daniela, tampoco se generaron instrucciones específicas sobre la metodología de la historia oral o sobre la construcción de la fuente. Solo Daniela entregó un guion de preguntas para que sus estudiantes lo utilizaran como ejemplo o pauta al realizar sus entrevistas orales.

Por otro lado, en el análisis de **los productos y respuestas realizadas por el alumnado** de Juan, Marta y Daniela se pudieron identificar los siguientes aspectos de la EH, que se presentan en la siguiente tabla (21):

Tabla 21. *Evidencias de la EH en los productos y respuestas del alumnado de los casos*

		Dimensión vivencial	Dimensión cognitiva	Dimensión aplicada
Estudiantes de Juan	Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencias personales y cotidianas, historia familiar, representaciones y emociones del entrevistado - Emociones y vínculos afectivos del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Narraciones tipo metarrelato - Sin contextualización histórica - Sitúan temporal y espacialmente el relato - Se abordan PSR/QSV 	Producto final: relato audiovisual, vídeo Scribe y dramatizaciones
	Dossier	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencias personales, cotidianas e históricas, historia familiar y emociones del entrevistado - Vivencias, emociones e intereses del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Sin análisis crítico de los testimonios - Extracción de información - Sin contextualización histórica - Sin contraste de fuentes históricas - Reflexiones sobre la complejidad de la memoria 	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la intervención social - Técnica historiográfica: elaboración de un guion y entrevistas orales no grabadas
Estudiantes de Marta	Guion	Vivencias personales y cotidianas, emociones y representaciones del entrevistado	Relación con los contenidos conceptuales	Técnica historiográfica: elaboración de un guion grupal
	F. Oral	Vivencias personales y cotidianas, historia familiar, vivencias históricas, representaciones y emociones del entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Débil contextualización histórica - Relación con los contenidos conceptuales - Se abordan PSR/QSV 	<ul style="list-style-type: none"> -Técnica historiográfica: adaptación parcial del guion y entrevistas grabadas semi conversacionales - Producto final: fuente oral
Estudiantes de Daniela	Ánalisis de F. Orales	<ul style="list-style-type: none"> - Vivencias personales y cotidianas, representaciones y emociones de los entrevistados - Sentimientos empáticos del alumnado - Representaciones sociales del alumnado - Historia familiar del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Sin análisis crítico de las fuentes orales - Extracción de información - Sin contraste de fuentes históricas - Contraste de diversas perspectivas y realidades - Relación con los contenidos conceptuales - Disonancia cognitiva y metacognición 	No se evidencia
	Ánalisis de F. Históricas	No se evidencia	<ul style="list-style-type: none"> - Sin análisis crítico de las fuentes históricas - Extracción de información - Poco contraste de fuentes históricas - Sin comparación de diferentes perspectivas - Opiniones y reflexiones de baja complejidad 	No se evidencia
	F. Oral	Vivencias personales y cotidianas, historia familiar, vivencias históricas, recuerdos transmitidos y emociones del entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Sin contextualización histórica - Sitúan espacial y temporalmente el relato - Se mencionan características del periodo histórico 	<ul style="list-style-type: none"> -Técnica historiográfica: adaptación parcial del guion y entrevistas grabadas semi conversacionales -Producto final: fuente oral

Como se puede observar en la tabla 21, la dimensión más desarrollada por los y las estudiantes de los tres casos fue la dimensión vivencial de la EH. Se evidencia en los productos construidos por el alumnado que el aprendizaje histórico se centró en las vivencias personales y cotidianas, la historia familiar y las vivencias históricas. Además, las estudiantes de Juan dieron importancia en destacar sus propias vivencias e impresiones de la intervención realizada, y algunos estudiantes de Marta, afirmaron que la actividad de historia oral les permitió acercarse y conocer su propia historia familiar.

Las emociones también estuvieron presentes en los documentos y productos del alumnado de los tres casos. En los vídeos biográficos y dossier, los y las estudiantes de Juan expresaron las emociones que se evocan al recordar el pasado personal y también destacaron los sentimientos afectivos construidos con los y las abuelas de la residencia. También, una parte importante de las preguntas del guion elaboradas por el curso de Marta buscaba abordar aspectos emocionales, sentimientos y sensaciones de los y las entrevistadas. Además, en casi la totalidad de las fuentes orales construidas por el alumnado de Marta y Daniela, los y las entrevistadas relataron emociones. Incluso, gran parte del alumnado de Marta afirmó que la actividad les permitió generar sentimientos empáticos sobre los migrantes.

Las representaciones sociales y formas de entender la realidad fueron parte de las respuestas de los y las estudiantes de Juan y Marta. En los vídeos biográficos, el alumnado de Juan hizo mención a las creencias e ideas de la abuela en torno a PSR/QSV, como las demandas feministas y de la diversidad sexual. En las fuentes orales, los y las estudiantes de Marta preguntaron por las creencias de los entrevistados sobre la discriminación. Incluso, también reflexionaron sobre sus propios prejuicios sobre las personas migrantes.

La dimensión cognitiva de la EH tuvo un débil desarrollo por parte del alumnado de los tres casos analizados. La interpretación se redujo a la extracción de información de las fuentes históricas y sin cuestionar ni realizar una lectura crítica de ellas. Solo las estudiantes de Juan se refirieron superficialmente a los problemas de memoria que pueden surgir al trabajar con testigo vivos, pero no se evidencia un tratamiento profundo de la subjetividad. Tampoco realizaron un proceso de confrontación importante. Solo el alumnado de Marta hizo un ejercicio de comparación de las distintas experiencias migratorias y solo una minoría del alumnado de Daniela reconoció elementos comunes de dos fuentes de prensa.

Sin embargo, se puede destacar la construcción de representaciones históricas por parte del alumnado de Juan, quienes elaboraron una narrativa descriptiva basada en los relatos orales. En el caso del alumnado de Marta la mayor parte de las explicaciones y argumentos históricos se sustentaban solo en las experiencias de vida, estableciendo relaciones con los contenidos conceptuales vistos en clases. En cambio, las respuestas del alumnado de Daniela fueron de baja complejidad, ya que la mayoría solo generó explicaciones textuales de las fuentes y unos pocos elaboraron ideas propias y argumentadas.

La contextualización fue casi inexistente dentro del proceso interpretativo. En los vídeos biográficos, el alumnado de Juan solo situó algunos hechos espacial y temporalmente. En las fuentes orales, los estudiantes de Daniela tampoco profundizaron en el contexto. Solo situaron en el tiempo y espacio las historias de vida y abordaron superficialmente algunas de las características del periodo franquista. En el caso de los y las estudiantes de Marta, a pesar de que la mayor parte de las preguntas de las entrevistas se diseñaron en función de los contenidos abordados en las clases, el alumnado no profundizó en el contexto social, económico, político o cultural para entender la experiencia migratoria, y solo una minoría realizó un débil acercamiento al periodo histórico relatado.

Es posible destacar el proceso de disonancia cognitiva desarrollado por los y las estudiantes de Marta, quienes reflexionaron sobre las transformaciones de sus propias representaciones, reconociendo una mayor sensibilización empática con los migrantes. Además, como parte de un proceso metacognitivo, tomaron conciencia de los nuevos conocimientos adquiridos. En el caso de las estudiantes de Juan, a pesar de que se les planteó una actividad de autoevaluación, solo se centraron en valorar los lazos afectivos construidos en la actividad de intervención del APS y no destacaron los aprendizajes históricos adquiridos.

En relación a la dimensión aplicada se pudieron reconocer algunos aspectos como, por ejemplo, que en los tres casos el alumnado construyó un producto final: el vídeo biográfico por parte del alumnado de Juan y las fuentes orales por el alumnado de Marta y Daniela.

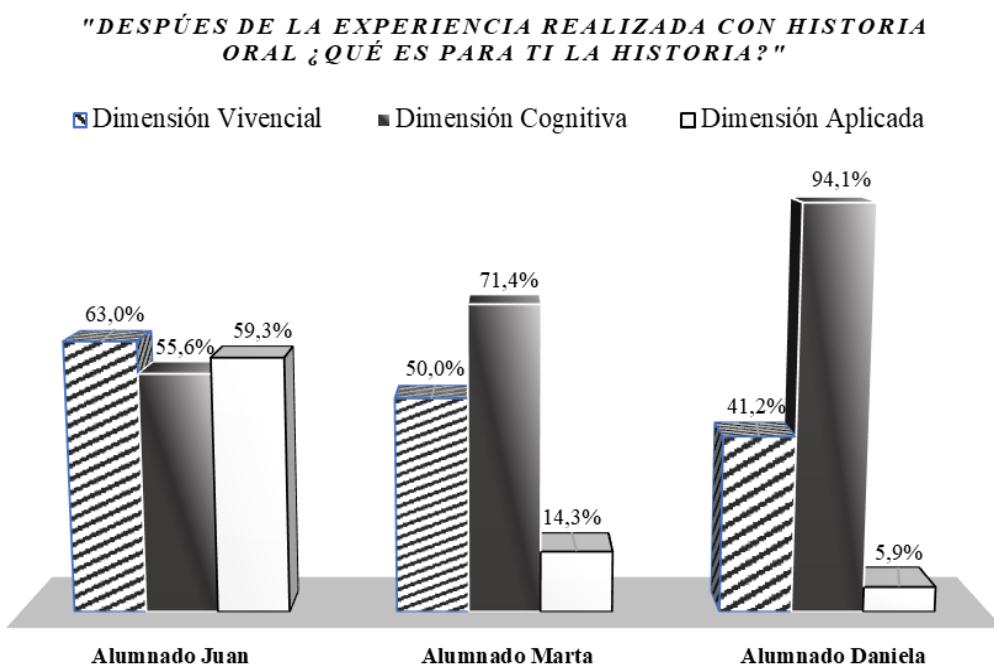
Sin embargo, se pudo reconocer un débil desarrollo de la técnica historiográfica. Solo el alumnado de Juan y Marta elaboró un guion de entrevista, unos de manera individual y los otros de manera colectiva. En las entrevistas realizadas por el alumnado de Marta y

Daniela hubo una adaptación parcial del guion y muchas de ellas no siguieron un carácter conversacional, dando la impresión de que se estaba grabando un test tipo cuestionario.

En el caso del alumnado de Juan no se realizó un registro archivístico ni tampoco transcribieron la entrevista como lo había solicitado el profesor en las instrucciones. Sin embargo, uno de los aspectos más destacados y valorados por el alumnado en los documentos y vídeos biográficos fue la experiencia del proyecto APS, mencionando el compromiso, autonomía y la organización que implica este tipo de actividades, así como también los lazos afectivos que conlleva involucrarse con un abuelo o abuela de la residencia.

Finalmente, en el análisis de las **reflexiones del alumnado sobre el significado de la historia**, se pudo distinguir diferentes perspectivas en los tres casos analizados, los cuales se pueden observar en el siguiente gráfico (16):

Gráfico 16. Dimensiones de la EH en las reflexiones del alumnado sobre la Historia



Los y las estudiantes de Juan dieron relevancia a las tres dimensiones de la EH. La dimensión vivencial (63,0%) y la aplicada (59,3%) fueron las más mencionadas, pero la dimensión cognitiva fue destacada por más de la mitad del alumnado (55,6%). En cambio, el alumnado de Marta y Daniela hicieron reflexiones que se pueden vincular principalmente con la dimensión cognitiva y vivencial de la EH. Los y las estudiantes de

Marta destacaron la historia desde la dimensión cognitiva (71,4%) y vivencial (50%), y en menor medida la aplicada (14,3%). Y la mayor parte el alumnado de Daniela se refirió a una historia entendida desde la dimensión cognitiva (94,1%), en menor medida desde la dimensión vivencial (41,2%), mientras que la dimensión aplicada de la EH fue la menos mencionada (5,9%).

Considerando el análisis general del total de narrativas obtenidas (72) se pudo obtener la siguiente red semántica de los aspectos de la EH:

Figura 14. Aspectos de la EH en las reflexiones del alumnado sobre la Historia



Fuente: Red Semántica ATLAS-ti

- Los aspectos más mencionados por los y las estudiantes de los tres casos analizados fueron la adquisición de información histórica de hechos y conceptos (41,7%), y que se deben abordar distintas perspectivas del pasado (11,1%). Estos aspectos reflejan una perspectiva humanizadora de la historia, es decir, entender que la historia se centra en las acciones y vivencias humanas (30,6%), lo cual puede vincularse a la dimensión vivencial y cognitiva de la EH.
- Conocer estas vivencias personales para aprender historia fue destacado principalmente por los y las estudiantes de Juan y Marta (16,7%), quienes valoraron positivamente la historia oral (19,4%) como una técnica historiográfica que les permite investigar y recoger distintas experiencias de vida del pasado. Por lo tanto, la historia oral como estrategia didáctica favorece el desarrollo de la dimensión aplicada y cognitiva de la EH. Pero además se vincula con la dimensión vivencial al abordar las vivencias humanas y los recuerdos del pasado.

- Otros estudiantes, principalmente de Juan y Daniela, destacaron la importancia de la memoria histórica (29,2%) y reflexionaron sobre la necesidad de interpretar críticamente su carácter subjetivo (11,1%). Además, un estudiante de Juan (1,4%) mencionó la importancia de contrastar distintas fuentes de información y la posibilidad de construir sus propias explicaciones de la realidad. Estos aspectos que se relacionan con la dimensión cognitiva pero también implica la dimensión vivencial de la EH.
- Algunos estudiantes de Marta y Daniela tenían una visión de la historia más cercana a la dimensión cognitiva de la EH. Consideraron que el objetivo de la historia era comprender hechos y situaciones del pasado para entender el presente y la realidad actual (19,4%).
- Por último, el 15,3% del alumnado, principalmente del profesor Juan y por una sola estudiante de la profesora Daniela, entendía que el aprendizaje histórico puede adquirirse mediante actividades de intervención como participar en voluntariados o en una ONG. Estas reflexiones tienen una relación directa con la dimensión vivencial de la EH, por ser una experiencia de vida significativa para sus vidas y de gran aporte a la formación en valores y, al mismo tiempo, se vincula a la dimensión aplicada de la EH, porque requiere de adoptar una actitud activa y responsable.

PARTE V

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Capítulo 12

Triangulación y discusión de resultados

En el siguiente capítulo se realiza la triangulación de los resultados obtenidos y se establece la discusión con los referentes teóricos. Primero, se abordan las representaciones sociales y significados que le asigna el profesorado a la EH. Luego, se analizan las evidencias de la EH en las prácticas con historia oral de los casos analizados. Por último, se aborda la historia oral como estrategia didáctica y su contribución a la EH del alumnado.

El capítulo está organizado en los siguientes apartados:

1. La experiencia histórica en las representaciones del profesorado
2. Las evidencias de la experiencia histórica en las prácticas con historia oral
3. La historia oral como estrategia para desarrollar experiencia histórica

12.1. La experiencia histórica en las representaciones del profesorado

El profesorado muestra un cierto grado de desconocimiento sobre el significado de EH a nivel semántico. Sin embargo, elabora explicaciones que se vinculan con el aprendizaje y la construcción del conocimiento histórico y social. Se distinguen tres perspectivas en sus representaciones que se relacionan con las tres dimensiones de la EH propuestas en el modelo conceptual. También, reflexiona sobre distintos aspectos vivenciales, cognitivos y aplicados que se pueden trabajar en las clases de historia como aprendizajes fundamentales y significativos para el alumnado. La dimensión vivencial de la EH fue la más evidente en las representaciones del profesorado.

En las entrevistas en profundidad, el profesorado realiza distintas explicaciones sobre el concepto. La mayor parte del profesorado vincula la EH a las vivencias humanas y la acción o participación social y, en menor medida, con la construcción de conocimientos históricos. Se reconocen tres perspectivas en sus representaciones que se relacionan directamente con la dimensión vivencial, aplicada y cognitiva de la EH. Es importante

destacar que no existen diferencias significativas entre el profesorado experto o informante, pero que dos profesoras informantes (Marta y Daniela) entienden la EH integrando las tres dimensiones.

La mitad del profesorado entrevistado asocia la EH a las vivencias personales e históricas de cualquier sujeto -también del estudiante-, consideradas de gran importancia en la construcción de conocimiento. Por ejemplo, para Natalia la EH se asocia a la idea de vivir un momento histórico determinado “*es mi propia experiencia de este hecho que ha sucedido (...) yo he tenido experiencia de este hecho que ahora es historia*”. Esta perspectiva vivencial de la EH es mencionada por la mayor parte de los referentes teóricos de esta investigación. Carr (2017) afirma que todo sujeto histórico tiene alguna conexión con el pasado, ya sea porque lo han vivido, escuchado o aprendido a lo largo de su vida. Si aceptamos las ideas de Ankersmit (2005; 2006a; 2006b; 2008), la realidad vivida tiene un papel fundamental para generar significados únicos y auténticos. Para Gadamer (1977; 1993; 1995) todo proceso interpretativo se inicia con ideas que provienen de la propia experiencia de vida o vida histórica.

Esta dimensión de la EH nos permite entender que los y las estudiantes son y actúan en el mundo como sujetos históricos y sociales, por lo que sus vivencias juegan un papel importante para la comprensión de la realidad. Por lo tanto, la dimensión vivencial debe ser considerada como un aspecto fundamental en la construcción de su conocimiento histórico, ya que se inserta en el proceso cognitivo que permite interpretar la realidad. Incluso, puede provocar ciertas sensaciones históricas que se acercarían a la idea *déjà vu* que menciona Ankersmit (2006a).

Carr (2017) afirma que el pensamiento histórico está fundado en la EH, ya que la forma de entender el mundo está determinada por las experiencias personales y socialmente compartidas, y que los contextos sociales producen ciertos códigos culturales que influyen en la forma de mirar el mundo. Desde la didáctica, diversos autores también han afirmado que la experiencia del alumnado es fundamental en la comprensión (Wineburg, 2001; Henríquez y Pagès, 2004; Salazar 2006; Santisteban y Pagès, 2006; Henríquez, 2009; Santisteban, 2010; Santisteban et al., 2010; González-Monfort et al., 2011; Mattozzi, 2011; Ross, 2015).

Por ejemplo, Henríquez (2009) integra aspectos experienciales y cognitivos al referirse a la formación del pensamiento histórico. Cuando los y las estudiantes construyen significados históricos, también incluyen vivencias y saberes adquiridos a lo largo de la vida. Santisteban et al. (2010) sostienen que al interpretar fuentes históricas el alumnado “ponen en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica” (p.120).

Pero la EH no se relaciona exclusivamente con el pasado vivido, sino que también se configura a partir de acciones del presente. Esta idea es planteada por Carr (2015; 2017) cuando afirma que no solo somos sujetos contempladores de la historia, sino que hacemos acciones intencionadas para modificarla. Por ello, la EH se caracteriza por ser dinámica, ya que se adquiere, acumula y transforma con nuevas experiencias. La dimensión aplicada de la EH se podría entender como las experiencias educativas que implican hacer historia, aprender de manera activa y cuando el alumnado aplica el pensamiento crítico y creativo para intervenir en la realidad.

Esta perspectiva es mencionada por la mitad del profesorado entrevistado. Entienden que la EH se adquiere haciendo historia, experimentando la disciplina histórica o participando en la comunidad. Así, Ana menciona que los “*juegos de simulación (...) la dramatización, los juegos de roles, de ponerte en un personaje*”, pueden ser “*un instrumento para tener experiencia histórica*”. Y para Paz, la EH se desarrolla “*a partir de cómo tú intervienes en tu ciudad, en tu ámbito no estrictamente privado, sino un poco más público. Entonces haces historia e intervienes en la historia*”.

La dimensión cognitiva es la menos mencionada por el profesorado entrevistado. Solo cuatro profesores y profesoras consideran que la EH se adquiere mediante procesos interpretativos, cuando se aprenden nuevos saberes y cuando se construyen narrativas o representaciones de la realidad. Esto se puede reflejar en la respuesta de Ricard cuando indica que la EH “*es como vivir la historia, pero como no tenemos la máquina del tiempo creo que la única manera es a través de la interpretación histórica de las fuentes*”.

Si consideramos la dialéctica de la experiencia de Gadamer (1977; 1993) es posible entender que el propio proceso interpretativo reformula y enriquece la EH de los sujetos. Por lo tanto, es posible adquirir EH con las actividades que implican análisis e interpretación. Por ejemplo, el trabajo con fuentes, el análisis crítico y contextualizado o

los ejercicios de empatía histórica, permiten que el alumnado pueda formarse como personas críticas.

Desde la perspectiva didáctica Santisteban et al. (2010) sostienen que la enseñanza de la historia a través de las fuentes no solo permite adquirir habilidades y favorece la autonomía, sino que, además, enriquece la EH del propio alumnado. Por lo tanto, son procesos educativos que aportan otra forma de experimentar el mundo (Van Manen, 2003). También, la construcción de narrativas puede ser un buen mecanismo de construcción de EH, ya que como afirma Carr (2015; 2017), es una práctica de la EH.

En función de lo anterior, es necesario señalar que solo en esa ocasión el profesorado reflexiona directamente sobre la noción de EH. Esta situación puede reflejar el poco tratamiento que ha tenido desde la didáctica de las ciencias sociales, así como también que no existe mención explícita en los documentos oficiales curriculares. Sin embargo, a pesar de que los y las participantes no aluden de manera directa al concepto, abordan distintos aspectos que se vinculan con las tres dimensiones de ésta y que, según su parecer, pueden favorecer los aprendizajes significativos.

Por ejemplo, al valorar un listado de distintas estrategias para desarrollar EH, la mayor parte del profesorado encuestado menciona haberlas jerarquizado en función de las posibilidades de obtener mejores aprendizajes. Las vivencias humanas, la historia familiar, las emociones, la conexión con la realidad cercana, son considerados como factores claves para lograr aprendizajes significativos. También mencionan que los métodos activos de aprendizaje y la interpretación crítica de fuentes históricas son experiencias educativas que permiten al alumnado sentirse parte de la historia.

En las entrevistas, el profesorado destaca principalmente aspectos asociados a la dimensión vivencial, pero también valoran aspectos cognitivos y para algunos, son importantes los aspectos de la dimensión aplicada de la EH.

Por un lado, para todo el profesorado entrevistado las temáticas deberían ser abordados desde distintas **vivencias humanas**. Se considera importante visibilizar a la gente común y darles importancia a sus vivencias personales y cotidianas o, como menciona, Claudia “*tenemos que remarcar mucho a la gente olvidada*”. Se evidencia una perspectiva humanizadora de la historia que defienden Fontana (2000), Koselleck (2001), Stearns (2004) y Aróstegui (2004). De esta manera, es posible que la asignatura tenga mayor

sentido para el alumnado como sujeto histórico y social. Así lo menciona la profesora Ana quien entiende que cuando se abordan experiencias de vida se genera una “*concepción de la historia diferente, de que la historia la hacemos todos, donde los protagonistas de la historia están presentes*”.

Para lograr una educación democrática se debe incluir y validar a los distintos actores omitidos o invisibilizados, lo que es mencionado por distintos didactas como Santisteban (2010), Sant y Pagès (2011; 2012), Villalón y Pagès (2013), Mariotto y Pagès (2014), Marolla (2014; 2015; 2016), Pinochet (2014; 2015a; 2015b) y Massip y Pagès (2016). Se debe enseñar un nuevo tipo de historia, que incluya a las personas, que esté conectada con la vida del alumnado, que respete la diversidad y que muestre ejemplos reales de participación en la historia. En este sentido, para el 27,3% de los y las profesoras encuestadas, el aprendizaje histórico debe aportar al reconocimiento del alumnado como ciudadano o ciudadana responsable de la construcción de futuro.

No obstante, para más de la mitad del profesorado entrevistado las vivencias deben localizarse en un contexto más global. Así lo mencionan también distintos autores como Aisenberg et al. (2001), Schwarzstein (2001), Santisteban y Pagès (2006), Mattozzi (2009; 2011) y Benadiba (2011). Coincidimos con lo que plantea la profesora Laia de que “*los eventos individuales no tienen sentido para mí en la educación, si no es para generalizar después, para sacar conclusiones*”.

Otro de los aspectos vivenciales destacados son los recuerdos personales y familiares. La **memoria histórica** es considerada como un recurso didáctico de múltiples beneficios para el aprendizaje o, como lo señala Paz, “*son aspectos que quizás no salen en los libros de historia, porque es vida cotidiana y claro, hay que darle un cierto relieve, porque al final es la vida de cada día, es lo que la gente recuerda*”.

La mayor parte de los referentes utilizados en esta investigación valoran los aportes de la memoria histórica en la educación escolar, como Mattozzi (2009; 2011), Pagès (2008; 2009b), Palou y Boixader (2010), Plá (2011), Plá y Pérez (2013), Plá y Pagès (2014), González Amorena y Pagès (2009; 2014) y González Valencia y Santisteban (2015), entre otros. Por ejemplo, se destaca el abordar distintas experiencias de vida, temáticas ocultas y porque favorece la visibilización de la gente común.

Además, la mayor parte del profesorado entrevistado señala que este recurso permite una mayor conexión entre los contenidos disciplinares con la realidad cercana al alumnado y que les permite descubrir su propia historia familiar y personal. Por ejemplo, Juan comenta que es importante que puedan “*ver que la historia lo es todo, han de ver que una parte importante de la historia es lo que a ellos les afecta y le afecta a su familia*”. Para la mayor parte del profesorado encuestado (72,7%) el principal aporte que debe tener la educación histórica escolar es entender la propia vida y realidad cercana, desde una perspectiva individual hasta una perspectiva social y global.

La memoria histórica es una construcción humana subjetiva para la comprensión del pasado (Ricoeur, 1999; 2003). Para algunos profesores y profesoras, una de sus principales riquezas es que permite al alumnado enfrentarse a distintas interpretaciones de la realidad y comprender que la historia no es un discurso neutral. Carr (2017) menciona la intencionalidad e intersubjetividad de la EH, porque existen distintas formas de vivir, recordar, entender e interpretar el mundo. En la construcción del conocimiento histórico debemos considerar las experiencias humanas, la intencionalidad y el carácter subjetivo de las interpretaciones, y la intersubjetividad que se genera al existir distintas perspectivas del pasado.

Otro de los aspectos destacados por más de la mitad del profesorado entrevistado es la importancia de considerar en las clases los saberes del alumnado sobre los distintos contenidos. Paz afirma que “*todo el mundo tiene ideas previas de su contacto con gente mayor*”. Las vivencias personales y la memoria influyen en las **representaciones sociales** y en la manera de entender y explicar el mundo. Así lo cree también Laia cuando afirma que “*los constructores que tú tienes previamente están condicionando a la interpretación*”. Desde la psicología y desde la didáctica se encuentra ampliamente aceptado que las representaciones del alumnado influyen en el proceso de construcción de los conocimientos (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986; 2008a; 2008b; Freire, 1997; Pagès y Oller, 2007; Castañeda y Santisteban, 2016; Salinas, 2017).

También, el **componente emocional** es destacado por la casi la totalidad del profesorado entrevistado por su aporte motivacional y porque favorece los aprendizajes y la empatía histórica. Concordamos con Paula en que las emociones son un aspecto importante para el aprendizaje de las ciencias sociales, sobre todo aquellas que provienen del análisis de la vida cotidiana. Esta profesora afirma que “*la parte emocional les sorprende mucho*”.

En los cuestionarios, el 27,3% del profesorado afirma utilizar en sus clases los recursos testimoniales como la historia oral, la historia personal o familiar y el 18,2% menciona la escucha de testimonios, por su componente emocional y porque son estrategias que favorecen la empatía histórica del alumnado. O como señala la profesora P14, porque permiten “*que se pongan en la piel de los otros colectivos*”.

Desde la didáctica también se ha afirmado que las emociones son fundamentales en el proceso de aprendizaje (Borgui, 2009), para favorecer la empatía histórica (Latapí, 2018; Latapí y Pagès, 2018), para construir conocimientos y entender la realidad social (Ortega y Pagès, 2019) e incluso para tomar decisiones sobre problemas sociales (Castellví et al., 2019). Incluso algunos profesores y profesoras tienen una visión similar a lo que plantea Santisteban (2019), sobre la necesidad que el alumnado exprese sus ideas, emociones y experiencias con libertad, que opine sobre conflictos y temas controvertidos, que desarrolle así sus competencias de cultura democrática.

Solo una profesora informante, Daniela, recalca la necesidad de ser cuidadosos con las emociones para lograr aprendizajes que no dejen de banda la racionalidad. Señala que “*empático no quiere decir que porque esa persona llora yo llore, sino que esta persona se expresa de esta manera por lo que le pasó [en su contexto]*”. Este equilibrio entre emociones y racionalidad también ha sido señalado por otros autores como Pagès (2008), Pagès y Santisteban (2018) y Castellví et al. (2019)

Por otro lado, todo el profesorado entrevistado destaca la importancia de generar actividades de interpretación y más de la mitad valora la construcción de narrativas. La **interpretación de fuentes** es considerada como una competencia indispensable para leer críticamente la información, no solo en las clases de historia, sino también en la vida diaria. De esta manera el alumnado puede formar su pensamiento crítico para evitar las manipulaciones. Así lo menciona Daniela quien cree que se puede “*trasladar ese modelo [de análisis crítico] a la vida y a lo que nos rodea y a no conformarnos con la primera explicación que nos dan*”.

Formar sujetos críticos también es destacado por el 30,3% del profesorado encuestado, quien considera que el principal aporte de la educación histórica escolar es desarrollar las capacidades para leer la información, cuestionarla y hacer preguntas sobre la realidad. Se trata de formar personas críticas que puedan tomar decisiones y asumir un rol activo en la

construcción de un futuro mejor. Este es el sentido más complejo de la literacidad crítica mencionado por Tosar y Santisteban (2016) y Castellví (2019), quienes afirman que no solo hay que saber leer de manera crítica la información, sino que se debe ser capaz de actuar en consecuencia.

Más de la mitad del profesorado entrevistado destaca la importancia de realizar ejercicios de construcción de **narrativas históricas**, ya que permite que el alumnado pueda aprender a sintetizar, a relacionar conceptos, y a generar explicaciones argumentadas. Como mencionan distintos autores como Santisteban y Pagès (2006), Henríquez (2009) y Santisteban (2010), es un proceso complejo donde se incluyen las experiencias personales. Creemos que su riqueza es la construcción de significados históricos desde una perspectiva personal y única. Toda interpretación se encuentra impregnada de ideas propias, juicios y proyecciones en el futuro.

Y solo tres profesores entrevistados destacan la importancia de que el alumnado pueda realizar ejercicios de autorreflexión sobre los aprendizajes adquiridos y que puedan racionalizar los cambios en sus representaciones sociales. Este proceso es el que plantea Dalongueville (2003) como de **disonancia cognitiva** y que consideramos fundamental para que el alumnado reconozca cómo el aprendizaje le ha permitido modificar sus saberes y creencias. Como menciona Laia es importante que los y las estudiantes puedan reconocer y “*plantearse cuestiones y cambiar estructuras, cambiar preconcepto, cambiar maneras de ver*”.

Finalmente, casi la totalidad del profesorado entrevistado destacan los ejercicios prácticos y participativos. La mayor parte afirmó que cuando se aplican **técnicas historiográficas** propias de la disciplina, el alumnado puede aprender con cierto rigor científico, se implica más en el aprendizaje y adquiere procedimientos que pueden ser útiles en otras situaciones de la vida. Dewey (2004) destaca la importancia del aprendizaje por descubrimiento en experiencias educativas que impliquen cognición y acción.

Mattozzi (2002), Gavaldà y Santisteban (2002a; 2002b), Salazar et al. (2015), y Martínez y Martín-Piñol (2019) mencionan las ventajas de acercar las técnicas de la historia al alumnado como experiencia educativa a través, por ejemplo, de los laboratorios históricos. La profesora Ana también concuerda en este aspecto al decirnos “*¿pero tú sabes lo que aprenden los alumnos haciendo estos trabajos?*”. Freire (1997) también coincide en la

idea que se debe estimular la curiosidad del alumnado para actuar como sujeto de construcción y reconstrucción del saber.

Para cuatro de los profesores y profesoras entrevistadas se deben realizar **experiencias activas de aprendizaje** como excursiones, salidas a museos, patrimonio, lugares de memoria, juegos de simulación o dramatizaciones. Este tipo de actividades implican un mayor compromiso en la construcción de los aprendizajes y permiten al alumnado vivir la historia. También es innegable que este tipo de actividades genera mayor motivación. En los cuestionarios, el 21,2 % del profesorado afirma utilizar las dramatizaciones o simulaciones en sus prácticas educativas. Una de ellas fue la profesora P10 quien destaca esta estrategia porque “*el protagonista es el alumno, se implican y es más vivencial*”. De esta manera es posible seguir la propuesta de Dewey (2004) con un aprendizaje basado en la experiencia, la reflexión crítica y la participación activa del alumnado.

Desde la perspectiva crítica, Ross (2015) destaca el aprendizaje a partir de problemas de la realidad. Para Marta es importante el trabajo de campo y los laboratorios históricos, y afirma que “*cuando haces alguna cosa que tocan sobre el terreno, que ellos ven como real, yo creo que ahí entramos mucho más, es decir, que recuerdan, que integran*”. Pero coincidimos con Gil (2018) que se deben generar secuencias didácticas en museos o sobre el patrimonio que sean retos para enfrentarse a problemas sociales o problemas cotidianos. También, destacamos los juegos de rol (Alsina et al., 2016), porque es una actividad práctica que genera un trabajo holístico provocando situaciones colaborativas y creativas, que favorecen la empatía y fomentan la autonomía. La profesora Ana valora este tipo de actividades porque pueden “*ponerse en el papel de las personas (...) Yo creo que son experiencias muy positivas*”.

Además, cuatro profesores y profesoras destacan las experiencias de participación del alumnado en su entorno como ciudadanos democráticos. Las salidas son destacadas por Vilarrasa (2003) y Delval (2012) porque favorecen la participación del alumnado. Consideramos que, al promover actividades de intervención en el medio, los y las estudiantes pueden aplicar los conocimientos adquiridos. Como mencionan Oller y Santisteban (2011), Salinas et al. (2016) y Salinas y Oller (2017), el trabajo de campo sobre el terreno favorece la educación para la ciudadanía, porque implica enseñarles a pensar en su realidad, en los problemas cotidianos y sociales, argumentar y justificar sus

opiniones, comprender los diferentes puntos de vista y ser coherentes con su propia actuación social.

Esta visión también es compartida por Freire (2004) al afirmar que no somos solo sujetos en la historia, sino que somos sujetos transformadores de la historia y que aprendemos de ella no solo para contemplarla sino también para cambiarla. Destacamos a la profesora Paz y su pensamiento sobre el sentido que tiene la educación histórica y social escolar al comentar “*es que la acción es importante, sino ¿para qué todo esto? Pues para participar y hacer un mundo mejor*”.

A pesar de que el profesorado no menciona directamente el trabajo con PSR, QSV o la problematización de contenidos, la gran mayoría intuye su importancia cuando reflexionan sobre la función social de la educación. Concordamos con Santisteban (2011b), Pagès y Santisteban (2011b), Salinas y Oller (2017) y Santisteban (2019) al plantear que este tipo de planteamientos prepara al alumnado para la vida, les permite sentirse parte y protagonista de la historia, pueden formarse como ciudadanos críticos y comprometerse con el presente y el futuro de la sociedad. Por ello, puede ser una estrategia que favorezca el desarrollo de la EH.

12.2. Las evidencias de la experiencia histórica en las prácticas con historia oral

A partir del estudio en profundidad de tres profesores de secundaria de Cataluña que realizaron actividades con historia oral, se pudo distinguir la presencia de distintos aspectos de la EH con distintos matices y grados de profundidad. La dimensión vivencial fue la más desarrollada en las prácticas de aula observadas. La dimensión aplicada fue parte importante en algunas de las actividades, pero se reconocieron algunos vacíos en la rigurosidad con la metodología de la historia oral. La dimensión cognitiva de la EH fue la menos desarrollada en los tres casos analizados.

Por un lado, la **dimensión vivencial fue la más desarrollada** en estas prácticas educativas con historia oral. Los tres profesores, Juan, Marta y Daniela, centran el aprendizaje de los contenidos históricos en las vivencias personales, cotidianas y familiares. Como parte del proyecto de APS el profesor Juan utiliza la historia oral para que sus estudiantes se acerquen a una persona mayor de la residencia. Se trataba de conocer su historia de vida y profundizar en los acontecimientos históricos mencionados por el testimonio. Las

profesoras Marta y Daniela pretenden que, al conocer diferentes experiencias de vida o vivencias históricas, sus estudiantes obtengan información histórica, en el caso de Marta sobre la migración y en el caso de Daniela sobre el periodo franquista.

Se evidencia una perspectiva humanizadora de la historia y que el aprendizaje se construye a partir del análisis de la vida cotidiana, la historia personal, familiar y las vivencias históricas. Esto explica, por ejemplo, que el 87,5% de las preguntas de entrevista elaboradas por las estudiantes de Juan se enfocan en conocer las vivencias personales y familiares de la abuela de la residencia, que Marta ponga el énfasis en “*abordar l'experience real*” de las personas migrantes y que, para Daniela, el análisis de las experiencias de vida permite “*tener una idea*” de las características del periodo.

Otro de los aspectos observados en estas prácticas educativas es la intención de conectar los contenidos con la realidad cercana del alumnado. Por ejemplo, algunos estudiantes de Juan realizan comparaciones entre las vivencias relatadas por los abuelos o abuelas con su propia historia personal y familiar. Para Marta y Daniela es importante que sus estudiantes conozcan su propia historia e indaguen en los recuerdos familiares. Para Marta este aspecto es importante para que puedan darse cuenta de que “*tots som migrants*”. Por ello, el 15,0% de sus estudiantes destaca que la actividad les permitió conocer su propio pasado familiar como migrantes.

En los documentos curriculares de secundaria del ámbito social Cataluña se menciona la importancia de conectar los contenidos con la realidad del alumnado. Este aspecto es considerado imprescindible para que puedan entender que la historia es una ciencia viva que les afecta directamente. Además, el concepto de experiencia se asocia con las vivencias personales del alumnado, aspecto clave para la comprensión de la realidad social, formar pensamiento crítico y formar competencias ciudadanas. En este sentido, se considera importante dar relevancia al protagonismo de distintos sujetos históricos y sus aportes en la construcción social, aunque también destacan a los grandes personajes de la historia.

Esta perspectiva se evidencia en la profesora Marta, quien muestra una coherencia entre lo que manifiesta en el cuestionario, la entrevista y lo observado en sus prácticas de aula. Por ejemplo, en el cuestionario menciona que se debe “*hablar de otra historia, la de las personas corrientes que no aparecen en la mayoría de los libros*” y en la entrevista valida

las actividades centradas en las vivencias cotidianas, porque permiten que el alumnado pueda descubrir “*su propia historia. Muchas veces lo que nos encontramos es que no sabían cosas de sus abuelos o de esta gente que tiene más cercana, lo desconocen y que para ellos no existía*”.

Gran parte de los autores referentes de esta investigación como Alderoqui y Aisenberg (1993), Aisenberg et al. (2001), Borghi (2009), Pagès (2008; 2009b), Mattozzi (2009; 2011), González Amorena y Pagès (2009; 2014), González Martín (2015) e Ibáñez et al. (2015), afirman que la historia oral permite que el alumnado pueda hurgar en las raíces de su historia personal y de su comunidad, generando aprendizajes más significativos. Sitton et al. (1989) destaca este aspecto y menciona que la historia oral ayuda a los y las estudiantes a “comprender su propia vida, relacionando sus experiencias vitales con la historia de la comunidad en que viven y con el mundo más amplio que le rodea” (p.24).

El currículum de educación secundaria del ámbito social también sugiere considerar las ideas previas del alumnado que proviene de las reflexiones cotidianas e informales porque cumplen un rol fundamental en el aprendizaje. La profesora Marta señala en la entrevista la importancia de hacer consciente al alumnado de sus propias representaciones sociales. Por ello, indaga sobre sus visiones de los inmigrantes y sobre los cambios experimentados después de la actividad. En cambio, Daniela manifiesta en la entrevista una perspectiva diferente, al afirmar que se debe pretender que el alumnado construya conocimientos científicos. Por ello, considera que sus ideas y creencias deben ser excluidas del análisis histórico. En sus clases observadas, las representaciones sociales del alumnado no son trabajadas de manera sistemática.

Algunos estudiantes de Juan y de Marta se interesan en conocer las ideas y creencias de sus entrevistados sobre distintas temáticas contingentes. Portelli (1985) y Mattozzi (2009) afirman que el trabajo con fuentes orales no solo permite extraer información sobre las vivencias del pasado, sino que también se puede acceder a sus representaciones, significados y valoraciones sobre algún acontecimiento. Por ejemplo, en algunos de los vídeos biográficos del alumnado de Juan, se relatan las creencias de la abuela sobre el feminismo y la diversidad sexual y en algunas fuentes orales, el alumnado de Marta hace preguntas sobre la discriminación que afecta a los migrantes.

También se puede observar el trabajo con las emociones en estas prácticas educativas. Álvarez y Palomo (2002) sostienen que la historia oral favorece que los y las estudiantes validen la historia de las personas comunes, adquiriendo un sentido histórico afectivo y actitudinal. El desarrollo de vínculos afectivos es un factor clave para la motivación y el compromiso del alumnado de Juan, y es destacado por ellos mismos en los vídeos y en las exposiciones. Además, la mayor parte del alumnado de los tres casos indaga en las emociones de las personas entrevistadas. Marta sugiere en la clase que pregunten sobre sus emociones, lo que explica que la mayor parte de las preguntas de la entrevista (36,7%) se enfoquen a estos aspectos. Incluso, esta profesora realiza preguntas de análisis de las fuentes históricas, para que sus estudiantes extraigan información sobre los sentimientos y emociones expresadas en los documentos.

Las emociones son mencionadas en el currículum educacional de Cataluña como una forma de expresión y de valoración de las distintas fuentes y también se vincula con el desarrollo de la empatía histórica. En los casos observados, tanto estudiantes como profesores expresan sus propias emociones sobre las experiencias vividas. El profesor Juan pregunta en las exposiciones aspectos como: *“Quines conseqüències tenen per a vostès aquesta experiència de conèixer a una senyora gran? Volen dir alguna reflexió o alguna cosa per explicar-nos sobre la relació o sensació amb la vostra àvia?* La mayor parte de sus estudiantes destacan las emociones que expresaron sus abuelos al recordar su vida pasada y valoran los afectos construidos entre ellos. Daniela apela a sus propias emociones al abordar la importancia de recuperar la memoria histórica familiar y al reflexionar sobre los testimonios analizados en clases. En el cuestionario, esta profesora señala que abordar la historia en primera persona suele ser más significativo, sobre todo cuando mencionan sentimientos y emociones.

La importancia de la dimensión vivencial también se puede ver reflejada en las reflexiones finales del alumnado, porque la mayor parte muestra una perspectiva humana de la historia. Considerando el total de estudiantes de los tres casos, el 30,6% entiende que la historia se debe centrar en las acciones y vivencias de las personas desde una perspectiva pasada, presente y futura. Y el 11,1% afirma que nos permite entender diferentes perspectivas que pueden existir de la realidad. Además, el 16,7% (estudiantes de Juan y Marta) destacan la importancia de conocer las vivencias íntimas, personales y familiares. Y

para el 29,2% (estudiantes de Juan y Daniela) es importante conocer el recuerdo de las personas sobre los temas históricos.

Si bien existen diferentes perspectivas del alumnado, hay un predominio de la dimensión vivencial y cognitiva en sus concepciones de la historia. Por ejemplo, el alumnado de Juan destaca la dimensión vivencial (63,0%) y la dimensión cognitiva (55,6%). En el caso del alumnado de Marta y Daniela destacan principalmente la dimensión cognitiva -mencionada por el 71,4% por el alumnado de Marta y por el 94,1% del alumnado de Daniela-, pero la dimensión vivencial también tiene una presencia importante, mencionada por 50,0% y el 41,2% respectivamente. El carácter humano de la historia se puede ver reflejado, por ejemplo, en la respuesta de EJ6 quien entiende la historia como una asignatura que permite “*conocer pequeños hechos que sucedieron los cuales no salen en ningún libro ya que lo vivieron ellos mismos*”.

Por otro lado, la **dimensión aplicada ha sido parte importante de las actividades**, sobre todo en las prácticas del profesor Juan. La actividad de los tres profesores finaliza con la construcción de un producto final. El profesor Juan solicita a sus estudiantes elaborar un dossier de síntesis y la construcción de un vídeo biográfico para presentar las historias de vida de manera original y creativa. Marta y Daniela piden grabar las entrevistas orales para construir una fuente histórica, de manera que pueda ser interpretada en el aula y elaborar un archivo histórico familiar. Así lo señala Daniela en clases cuando enfatiza que el objetivo es “*crear un documento para incorporarlo a nuestro propio archivo familiar o archivo personal y ese documento va a ser una grabación con una entrevista a uno de nuestros abuelos*”.

Además, Juan y Marta solicitan a sus estudiantes exponer en clases los trabajos realizados. En estas instancias de comunicación, el alumnado puede expresar aspectos interesantes de la experiencia educativa, como también sus reflexiones, emociones y algunos conocimientos adquiridos con la actividad.

También se puede destacar las actividades de experimentación e intervención en dos de los casos. Como actividad introductoria Marta lleva a sus estudiantes al MhiC, para que pudieran reflexionar, vivenciar y recrear la experiencia migratoria. Este aspecto es profundizado por la profesora en la entrevista cuando señala que: “*yo creo que el experimentar en ciencias sociales es difícil o por lo menos para mí lo es. Por lo tanto,*

tenemos que buscar otras estrategias y para mí está es una [salida al museo] y la historia oral también. Es recuperar algo que tengamos cercano, a veces que es desconocido, pero es sobre todo una parte vivencial". En los documentos curriculares de Cataluña se destacan este tipo de estrategias, así como otras de carácter interactivo -la dramatización, los juegos de roles y la construcción de entrevistas ficticias- porque fomentan la imaginación y desarrollan la empatía histórica. Las salidas a terreno son consideradas como actividades que generan experiencias de vida y permiten un contacto directo con el entorno.

En este documento curricular también se destaca la participación social como una forma en que los y las estudiantes ejercitan su condición de ciudadano o ciudadana. Se indica como ejemplos de actividades los trabajos colaborativos con la comunidad y los APS. En el caso del profesor Juan, la intervención social es la finalidad principal de su actividad, lo cual se evidencia en el documento instructivo cuando especifica que no solo se evalúan aprendizajes históricos, sino también la actitud en el servicio realizado en la residencia. Si bien no fue posible observar esta fase de manera directa, se puede reconocer que tanto el profesor como sus estudiantes dan relevancia a la experiencia educativa en las presentaciones, vídeos y dossier.

En el cuestionario de investigación el profesor Juan destaca la importancia de este tipo de actividades señalando que "*la intervención es imprescindible para crear conciencia histórica*". Y en la entrevista profundiza en varias ocasiones sobre la importancia de realizar actividades de participación en el entorno, porque favorece la implicación del alumnado y genera un aprendizaje de valores democráticos. También, destaca las actividades de experimentación, salidas pedagógicas y en particular la historia oral, porque permite hacer atractiva la historia y genera aprendizajes significativos.

A pesar de que la historia oral es la estrategia central de estas prácticas educativas, se puede reconocer un débil uso de los procedimientos historiográficos en los tres casos. Juan no muestra en sus clases la metodología de la historia oral y solo da instrucciones para que sus estudiantes elaboren de manera individual un guion y transcriban las entrevistas. Este último aspecto es contradictorio, ya que no pide grabarlas en ningún formato audiovisual. Además, en la entrevista este profesor menciona la importancia de enseñar la técnica de la historia oral de manera previa al desarrollo de la actividad.

En cambio, Marta y Daniela abordan en clases la técnica historiográfica, mostrando ejemplos de fuentes orales y guiones e indicando algunas tácticas para elaborar buenas preguntas y optimizar las entrevistas. Marta afirma en la entrevista que es importante enseñar la metodología de manera previa a la actividad. Como no es una práctica educativa habitual es necesario que sepan “*cómo se trabaja con estas fuentes y en qué consiste esto de la historia oral, cómo se recogen toda esa información, la metodología es importante*”.

Pero se puede reconocer que, en general, el alumnado no utiliza la estrategia con rigor metodológico y de manera sistematizada. Los guiones elaborados son extensos y poco adaptados a cada realidad y, en muchas de las entrevistas grabadas, no siguen un carácter conversacional, dando la impresión de que se está aplicando un test tipo cuestionario. Cabe destacar que los documentos curriculares no mencionan el proceso historiográfico que requiere realizar entrevistas orales, aunque es valorada como una estrategia que permite aproximar el conocimiento a la realidad cercana y familiar del alumnado.

A pesar de estas deficiencias, los métodos interactivos de aprendizaje han tenido un impacto positivo en algunos estudiantes, como se reconoce en las reflexiones finales. Por ejemplo, el 15,3 % del total del alumnado -casi todos estudiantes de Juan- destacan de manera explícita la importancia de las actividades de participación o como menciona E8J “*el trabajo de APS me ha servido para comunicarme perfectamente con una anciana que apenas conocía antes de empezar este trabajo*”. El 19,4% del total -que corresponden a estudiantes de Juan y Marta- valoran positivamente la historia oral como una metodología de investigación eficaz para el aprendizaje. Por ejemplo, E21J menciona que “*la verdad es que me ha gustado la historia oral. Creo que es una manera mucho mejor de entender la historia. La sientes más*”.

Si consideramos cada caso, la dimensión aplicada es mencionada por un alto porcentaje de los estudiantes de Juan (59,3%), pero es menos visibles en el caso de los estudiantes de Marta (14,3%) y por solo una estudiante de Daniela (5,9%). Estos resultados pueden responder al énfasis que da el profesor a que sus estudiantes reflexionen sobre la experiencia de aprendizaje con el proyecto APS. Por el contrario, el bajo porcentaje de reflexiones relacionadas esta dimensión en los y las estudiantes de Daniela puede responder a que solo una minoría realiza efectivamente las entrevistas orales y construye una fuente oral.

En cuanto a la **dimensión cognitiva es la menos desarrollada** en los tres casos. Existe un débil desarrollo de la competencia de interpretación histórica y, cuando se da, se limita a la información explícita de las fuentes. No aparecen las operaciones básicas de confrontación de fuentes primarias o secundarias, mencionadas por Santisteban (2010) y González-Monfort et al. (2011).

El currículum de Cataluña en el ámbito social enfatiza particularmente en esta competencia del pensamiento histórico. Se sugiere trabajar con distintas fuentes históricas y enseñar al alumnado a analizarlas críticamente mediante distintos procesos como la extracción e inferencia de la información, el contraste, la valoración y la diferenciación de hechos y opiniones. También pone énfasis en desarrollar pensamiento crítico, aspecto considerado fundamental para que el alumnado se forme como ciudadanos con criterios argumentados, responsables y comprometidos con el entorno.

Sin embargo, en el caso de la actividad de Juan la interpretación crítica de las entrevistas orales es inexistente. Esta situación se contradice con lo expresado en el cuestionario cuando sostuvo que uno de los grandes problemas de este tipo de actividades es que los y las estudiantes “*lo creen todo. Hace falta contrastar la información*”. Además, el profesor ofrece instrucciones escritas del criterio de calidad que se debía respetar: “*la vida de l’avi/a, el passat i el present, amb informació sobre l’època que ha viscut*”. Pero, la mayor parte de sus estudiantes, solo describe anécdotas de las vivencias personales y solo sitúa temporal y espacialmente el relato.

En el caso de Daniela y Marta si bien utilizan diversos tipos de fuentes históricas en sus clases -literarias y testimoniales en el caso de Marta, y legislativas en el caso de Daniela-, las preguntas de análisis fueron muy descriptivas y de opinión. Por ello, la mayor parte del alumnado solo extrae información explícita, no realiza una lectura profunda de los testimonios -como identificar silencios e intencionalidades-, ni tampoco las contrastan con otras fuentes de información. Solo el alumnado de Marta realiza un trabajo escrito de comparación de los testimonios orales. En el cuestionario, esta profesora señala que la finalidad de esta actividad es que el alumnado pueda encontrar semejanzas y diferencias entre las distintas experiencias migratorias.

El débil desarrollo de la competencia de interpretación del alumnado de Daniela se contradice con las ideas que manifiesta constantemente esta profesora, sobre la importancia de la interpretación crítica en las clases de historia. Por ejemplo, en el cuestionario afirma que las fuentes orales son “*una fuente histórica más de información y que debe ser vista con espíritu crítico. Debe contrastar esta información con otras fuentes como, por ejemplo, con la consulta bibliográfica*”. Sostiene que en clases de historia no pueden faltar los ejercicios de interpretación en donde el alumnado deba pensar, razonar, relacionar, comparar y sacar conclusiones.

Además, en la entrevista, esta profesora pone mucho énfasis al trabajo interpretativo y a lograr una interpretación objetiva por parte del alumnado. Indica que “*yo siempre les digo que el investigador debe ser objetivo y que nuestras sensaciones, pensamientos, y emociones deben quedar al margen, lo que pasa es que a veces es inevitable*”. Durante la observación de las clases, también se manifiesta contraria a reinterpretar los testimonios orales. Insiste que estas fuentes se deben analizar de manera directa para evitar distorsión en la interpretación. Pero, al mismo tiempo, valora el carácter humano de la historia y otorga importancia a la sensibilidad ante la situación de las personas, recuperar la memoria histórica y conocer nuestra propia historia familiar.

Destacamos que estas prácticas educativas hayan sido realizadas desde una perspectiva humanizadora, pero creemos que las vivencias no deben ser usadas solo como ilustración del pasado o por su carácter anecdótico. Para que favorezcan el desarrollo de un pensamiento complejo es necesario que el alumnado las analice con perspectiva crítica. Coincidimos con Ross (2015) en valorar las experiencias de vida como un elemento esencial para dar sentido a los estudios sociales, pero consideramos que su contribución es positiva en la medida que son examinadas críticamente.

Lo mismo sucede al trabajar con la memoria histórica en el aula. Como plantea González Martín (2015), si queremos lograr que las y los estudiantes desarrollen pensamiento complejo, su uso no debe reducirse a retratar recuerdos del pasado o recordar vivencias anecdóticas. Rüsen (1992; 2001; 2007), González Amorena y Pagès (2009) y Mattozzi (2011) destacan la riqueza de la memoria histórica en la educación, porque permite que el alumnado se enfrente al carácter subjetivo de la interpretación del pasado y a la complejidad de la historia, y para ello los recuerdos deben ser interpretados y analizados.

En este sentido, si bien Marta y Daniela mencionan en sus clases la importancia de recuperar la memoria histórica y, además, los tres profesores insisten sobre su complejidad y su carácter subjetivo, pero, en la práctica, la mayor parte del alumnado solo extrae información explícita y no realiza una lectura crítica. Coincidimos con Borrás (1989), Schwarzstein (2001), Pagès (2008; 2009b), Mattozzi (2009; 2011), Palou y Boixader (2010), Benadiba (2011) y González Amorena y Pagès (2009; 2014), en que las fuentes orales y la memoria histórica deben ser interpretadas, teniendo en cuenta su evidente carácter subjetivo.

Es necesario que el profesorado genere desafíos cognitivos que insten al alumnado a evaluar e interpretar las diversas perspectivas, comparando fuentes y promoviendo la construcción de explicaciones argumentadas. Por lo tanto, y como plantean González Amorena y Pagès (2009), las memorias deben ser debatidas y sometidas al análisis y reflexión por parte de nuestros estudiantes para favorecer la formación del pensamiento histórico.

En los tres casos observados, el trabajo con la memoria histórica queda relegado a las situaciones en el pasado y en menor medida se dirige al presente. Coincidimos con Palou y Boixader (2010), Mattozzi (2011), Rüsen (1992; 2001; 2007) en que la memoria histórica debe ser un primer paso para desarrollar conciencia histórica. Los y las estudiantes deberían interpretar los recuerdos pasados contenidas en las fuentes orales, darle sentido en el presente y generar expectativas de futuro. Esta vinculación es considerada un aspecto clave para una educación ciudadana (Pagès, 2009b; Mattozzi, 2008).

En los documentos curriculares, la memoria histórica es tratada como un contenido clave de las ciencias sociales y recalcan la importancia de que los recuerdos humanos se analicen desde su propio contexto histórico. Sin embargo, en ninguno de los tres casos se pudo reconocer un trabajo importante de contextualización. Como mencionan VanSledright (2001) y Lee & Ashby (2001) la contextualización es fundamental para desarrollar la empatía histórica. Si seguimos los postulados de Davison (2012), la empatía histórica incluye aspectos cognitivos y afectivos. Por lo tanto, es fundamental que los y las estudiantes interpreten los testimonios de vida de manera contextualizada. Además, para reconocer los sentimientos que expresan los sujetos al recordar, es necesario que tengan la sensibilidad y tolerancia al comprender diferentes puntos de vista de una misma realidad.

Si bien la contextualización es casi inexistente en estas prácticas educativas, se pudo reconocer que la mayor parte del alumnado desarrolla sentimientos empáticos y afectivos. Marta, afirma en el cuestionario que la proximidad de los testimonios facilita la empatía del alumnado. En las respuestas de sus estudiantes, el 52,2% afirma que la actividad les permite sensibilizarse ante las dificultades a las que se enfrentan las personas migrantes. En el caso de Juan el alumnado evoca constantemente las emociones y sensibilidades, pero no profundiza en los hechos históricos relatados.

Daniela menciona en sus clases la importancia de entender las fuentes históricas en sus propios contextos y de que, a partir de esta realidad, se deben conocer las causas de la posición de ambos bandos del franquismo, para así emitir juicios históricos imparciales. A pesar de que intenta favorecer la empatía histórica, en la práctica fue ella quien realiza la mayor parte del contraste y de la contextualización.

En cuanto a la habilidad de representación histórica también se puede reconocer importantes debilidades. Si bien se puede destacar el trabajo de construcción de metarrelato en la actividad de Juan -cuando el alumnado reelabora el relato transmitido en las entrevistas-, las narrativas son muy descriptivas, centradas en anécdotas personales y sin fundamentación histórica. A pesar de todo, se puede destacar que el profesor promueve la reflexión sobre la propia experiencia en la actividad realizada. Da mucha importancia a que manifiesten sus propias impresiones, emociones, y experiencias con la actividad de APS. En este sentido, coincidimos con la propuesta de Ankersmit (1993; 2004; 2006a) en que las narrativas históricas deben permitir incorporar la propia EH. De esta manera es posible enriquecer los saberes o, como plantea Carr (2015;2017), recurrir a la memoria para acceder al pasado y expresar la experiencia lingüísticamente en la narración, con una perspectiva de futuro.

En cuanto a las respuestas de análisis de fuentes históricas se puede reconocer que la mayor parte del alumnado realiza explicaciones superficiales. Por ejemplo, las conclusiones de los y las estudiantes de Marta sobre el tema migratorio, se sustentan exclusivamente en las vivencias personales en función de los ejes temáticos mencionados en clase: “*per què vas a venir, com va ser el viatge i com et van rebre*”. En el caso del alumnado de Daniela, sus respuestas del dossier son principalmente descripciones textuales de las fuentes (80% de las respuestas), solo el 20,0% elabora opiniones argumentadas, el 40,0% emite opiniones sin argumentar y el 40,0% no ofrece ninguna opinión propia.

Sin embargo, podemos destacar que las profesoras Marta y Daniela promueven en sus clases relaciones con algunos problemas sociales actuales, reflexiones sobre el cambio y la continuidad y proyecciones hacia el futuro. Por ejemplo, hacen preguntas de reflexión y opinión sobre problemas como los conflictos fronterizos y sobre las demandas de verdad, justicia y reparación de los familiares de las víctimas de la dictadura franquista. El alumnado de Marta realiza intervenciones interesantes en las clases sobre sus conocimientos y experiencias vividas sobre el tema de los refugiados, y en su mayoría concluyen que la migración es un derecho humano. En cambio, los y las estudiantes de Daniela elaboran respuestas simples, con ideas sueltas y poco argumentadas y la mayor parte de las síntesis o reflexiones son realizadas por la profesora.

También es posible destacar el trabajo de metacognición y de disonancia cognitiva de Marta y Juan en sus actividades. Los y las estudiantes de Juan debían autoevaluar la experiencia educativa y si bien destacan los lazos afectivos, no mencionan aprendizajes históricos. Marta realiza preguntas de metacognición para que puedan reconocer los cambios adquiridos tras la actividad: “*Ha canviat la teva visió de les persones immigrants? Has après coses que no sabies?*”. La mayor parte de sus estudiantes afirman haber cambiado sus prejuicios e ideas preconcebidas sobre los migrantes (52,2%), haber reconocido realidades diversas (60,0%), tener una mayor sensibilización ante las dificultades del migrante (20,0%) y poder conocer su propia historia familiar (15,0%). Este aspecto es mencionado en los documentos curriculares, donde se especifica que el aprendizaje histórico escolar debe entenderse como un proceso de constante reflexión, de intercambio de puntos de vista y de adquisición de nuevos saberes, a partir del cual el alumnado reconstruye y reelabora sus ideas y opiniones.

A pesar de las deficiencias encontradas desde la perspectiva cognitiva e interpretativa, llama la atención que, para una parte importante del alumnado de los tres casos, la historia es un área para adquirir información sobre hechos y conceptos del pasado (41,7%). Además, los y las estudiantes de Marta y Daniela (19,4%) tienen una visión de la historia más cercana a la adquisición de saberes para razonar, tal vez porque sus profesoras se interesan en realizar actividades de interpretación. Esta perspectiva se puede visualizar en la reflexión de E7D quien sostiene que “*la historia es un hecho que tenemos muy interesante*” o en la respuesta de E2M al señalar que “*para mí la historia se basa en datos del pasado (no tiene que ser muy lejano). Es lo que sucede, algún hecho importante*”.

En conclusión, las propuestas educativas de el y las profesoras del estudio de casos incluyen diferentes aspectos de las tres dimensiones de la EH. Sin duda la dimensión vivencial es la más evidente e importante, porque se utilizan las experiencias vividas de los y las entrevistadas y porque se da importancia al componente emocional. Pero no se propicia un uso riguroso de la metodología de la historia oral, ni tampoco se fomenta una interpretación crítica de las fuentes orales.

Los resultados obtenidos se pueden relacionar con el estudio de Martínez (2013), quien pudo reconocer en su investigación que el profesorado no utiliza la historia oral de manera sistemática y metódica, pero que existe un interés por abordar la historia familiar o social del alumnado, y que también recurren a sus propios recuerdos como parte de la argumentación histórica. Este es el caso, por ejemplo, de la profesora Daniela. Este aspecto también fue mencionado en la investigación de González Amorena (2009) quien concluyó que el profesorado recurre a la memoria histórica y las experiencias vitales para tratar temáticas de la historia reciente, pero que sugiere ser precavidos y diferenciar los acontecimientos reales de los relatos personales.

En este sentido, creemos que para que estas actividades puedan generar de manera efectiva la EH, debe existir cierta coherencia entre las dimensiones y también una cierta profundidad en el desarrollo de cada uno de los aspectos. Dewey (2004) señala la importancia de que las experiencias educativas estén conectadas entre sí para evitar aprendizajes dispersos o desintegrados. No basta con que las actividades sean agradables, motivadoras o lúdicas, sino que debe existir una relación entre ellas para que tengan un impacto efectivo en el aprendizaje del alumnado. Tampoco basta hacer un poco de todo y sin profundidad. Sería preferible abordar pocos aspectos de las dimensiones, pero con profundidad y complejidad.

No obstante, las prácticas de Juan, Marta y Daniela nos parecen ricas y potentes en cuanto se acercan a un aprendizaje significativo que podría favorecer la EH del alumnado. Probablemente, si estos profesores hubiesen contado con una propuesta conceptual de EH, o si existieran referencias específicas de EH o de historia oral en el currículum, tal vez hubieran podido desarrollarla de manera sistemática. Sin duda, estos profesores intuyen muchos de los aspectos que analizamos en esta investigación.

12.3. La historia oral como estrategia para desarrollar experiencia histórica

Las reflexiones del profesorado han permitido distinguir que la historia oral es una estrategia potente para desarrollar las tres dimensiones de la EH. El profesorado destaca principalmente los aspectos vivenciales inherentes, pero también dan importancia a los procesos cognitivos que requiere analizar la fuente oral y el aprendizaje de la técnica historiográfica. También mencionan otras estrategias y recursos que pueden favorecer el desarrollo de la EH.

La mayor parte del profesorado encuestado afirma haber utilizado la historia oral en sus prácticas de enseñanza (90,9%), aunque solo de manera esporádica y solo un 15,2% reconoce un uso habitual en sus prácticas. Sin embargo, es evidente que estos profesores y profesoras valoran positivamente la historia oral como estrategia educativa, lo cual se puede observar de los resultados obtenidos en esta investigación.

Del análisis de las valoraciones y propósitos didácticos se puede distinguir que la historia oral favorece el desarrollo de la EH, porque permite que el alumnado pueda vivir la historia, saber historia y hacer historia. Desarrolla la dimensión vivencial al abordar los contenidos históricos desde distintos actores históricos y sociales, trabaja con sus recuerdos y representaciones sociales y, además, tiene un fuerte componente emocional que favorece el desarrollo de sentimientos empáticos del alumnado. También ayuda a desarrollar la dimensión cognitiva, porque requiere de procesos analíticos de interpretación de fuentes, de construcción de narrativas y de contextualización histórica de las vivencias. Además, desarrolla la dimensión aplicada porque requiere que el alumnado use la metodología del historiador para construir una fuente histórica.

Una de las principales valoraciones realizadas por el profesorado sobre las fuentes históricas orales en la enseñanza, que coincide con la mayor parte de los referentes teóricos, es que permite trabajar los contenidos desde una **perspectiva humanizadora** de la historia. Este aspecto es señalado por el 75,8% del profesorado en los cuestionarios y destacado por todos en las entrevistas. Por ejemplo, el profesor P13 destaca la posibilidad de “*conectar la historia de los libros con la realidad. Es la mejor manera de humanizar la historia*”.

La historia oral es considerada como una estrategia valiosa porque permite incluir a los distintos actores históricos y, al mismo tiempo, aprovechar las vivencias y la memoria histórica como objeto de conocimiento. O, como menciona Paz, permite indagar en cómo viven la historia las personas “*con una implicación muy grande porque era su vida, le afectaba a su vida. Entonces dale la parte emotiva a la historia y las fuentes orales son un buen instrumento*”. Sin embargo, también señalan sus limitaciones, como el acceso a los testigos o los límites en el tiempo reciente y presente.

Una de las principales finalidades señaladas de las actividades sobre historia oral es la reconstrucción histórica. Este aspecto es mencionado por el 54,4% del profesorado encuestado y por la totalidad del profesorado entrevistado, quienes otorgan relevancia a la dimensión vivencial en sus actividades de aprendizaje, a la recuperación de la memoria y a conocer experiencias de vida de personas cercanas. La historia oral es vista como una estrategia educativa que permite presentar una historia viva y cercana, inclusiva y democratizadora. Incluso permite conocer su propia historia personal, como se observa en la respuesta del profesor P4 quien afirma que su actividad pretende que el alumnado conozca “*la historia de la familia a través de los abuelos y los bisabuelos*”.

Este aspecto también es destacado por la mayor parte de los referentes teóricos consultados en esta investigación. Autores como Borrás (1989), Schwarzstein (2001), González Calleja (2005), Borghi (2009), Mattozzi (2009; 2011), González Amorena y Pagès (2009; 2014), Jiménez (2009), Benadiba (2011) y González Martín (2015), afirman que la mayor contribución es que permite que el alumnado reconstruya el pasado desde una perspectiva más humana, cercana y empática. Permite complejizar el conocimiento al entender la historia desde distintas experiencias o, como lo plantea Schwarzstein (2001), la historia oral permite mostrar “una cara humana de la Historia más creíble generalmente que la imagen estereotipada que brindan muchos textos escolares” (p.32).

Otros autores como García-Nieto (1988), Borrás (1989), Thompson (1966; 1988; 2003/2004), Sharpe (1991), Schwarzstein (2001), Díaz (2005) y González Martín (2015), destacan su contribución a la historia desde abajo. El profesorado también considera que permite entender el papel de diversos protagonistas en el análisis histórico y ampliar la perspectiva histórica del alumnado, acercando los hechos históricos a la vida cotidiana. Coincidiendo con Portelli (1985) y Mattozzi (2009; 2011), es posible que nuestros

estudiantes puedan tomar conciencia de que la sociedad es producto de las decisiones de mujeres y hombres, cuyas acciones tienen un impacto colectivo y social.

Las reflexiones del profesorado y su contrastación con los referentes teóricos, permiten sostener que la perspectiva humanizadora de la historia oral se logra cuando se favorecen las dimensiones vivencial y cognitiva de la EH. Es decir, dar relevancia a las vivencias personales en el análisis histórico, pero también desarrollar las capacidades cognitivas de interpretación del pasado en el presente, así como para construir una narración histórica que relacione la historia más cercana con una historia más general. En otras palabras, no solo se deben conocer los recuerdos y las vivencias de las personas sobre el pasado, sino que estos recuerdos deben ser analizados desde la racionalidad para la construcción del relato histórico.

El profesorado menciona que la historia oral favorece el autorreconocimiento del estudiante como sujeto histórico y social. Al abordar ejemplos reales de personas que muestran sus vivencias históricas, se puede entender que todos y todas somos actores del proceso histórico y protagonistas responsables de la construcción del tiempo histórico del futuro. Así lo señala Paz en la entrevista cuando afirma que les permite darse cuenta que “*ellos son y pueden ser agentes de cambio en su sociedad al igual que lo fueron otros personajes en la historia*” y en el cuestionario, la profesora P22 dice que “*ayuda a que el alumno pueda verse como sujeto histórico*”.

El aspecto anterior es destacado por autores como Sitton et al. (1989) y Benadiba (2016) al afirmar que el contacto con la fuente oral favorece la toma de conciencia, por cuanto hace emerger el sentido de protagonismo como agente de cambio social. De esta manera, la historia oral podría favorecer las tres dimensiones de la EH porque implica auto reconocerse como sujetos históricos (vivencial), forma en la interpretación crítica de los relatos (cognitiva) y también para la participación (aplicada).

Otra de las potencialidades asignadas a la historia oral es que favorece el desarrollo de la **empatía histórica**, aspecto señalado por el 51,5% del profesorado en los cuestionarios y casi la mitad en las entrevistas. Uno de estos profesores fue Ricard quien destaca sobre todo “*la capacidad de ver, de ponerse en lugar de otra persona de otra época*”. Sin embargo, la mayor parte de las reflexiones se relacionan con vínculos emocionales y solo algunos profesores o profesoras hacen referencia a una competencia de pensamiento

histórico. Por ejemplo, la profesora P14 afirma que “*oír de boca de los protagonistas un testimonio facilita la empatía con la situación de las personas que lo explica, a la vez esto puede ayudar a generar un vínculo emocional que mejora la experiencia de aprender*”.

Distintos autores también se refieren a los aportes de la historia oral en el desarrollo de sentimientos afectivos y actitudes empáticas y respetuosas (Fuertes, 2005; Sáenz del Castillo, 2015; Benadiba, 2016). Pero, si consideramos la perspectiva que propone Davison (2012), para desarrollar empatía histórica no basta con una actitud respetuosa, sino que es necesaria una comprensión contextualizada.

También se destaca que la historia oral permite que el alumnado adquiera **aprendizajes significativos**. Para el profesor Pablo, cuando se aborda la historia “*en primera persona, los estudiantes pueden ver que es más real, está más cercano y esto es más significativo, y si esto es más significativo, los aprendizajes perduran más en el tiempo. No hay duda de esto*”. Este aspecto es mencionado por distintos autores, como por ejemplo Benadiba (2011), quien considera que al analizar recuerdos o imágenes para revivir las vivencias se genera un mayor impacto emocional en el alumnado, el cual favorece la construcción de saberes históricos. Para otros autores como Sitton et al. (1989), Alonso y Calles (2008), Sáenz del Castillo (2015) y González Martín (2015), el carácter afectivo y emocional de la historia oral puede convertirse en un aspecto esencial de la educación histórica.

En la misma línea, el trabajo con fuentes orales, su obtención y tratamiento, su interpretación, así como el relato histórico que las incorpora en una historia personal pero también global, permite un diálogo intergeneracional dentro de la comunidad y, al mismo tiempo, aumenta o crea un sentimiento de pertenencia entre el alumnado (Benadiba, 2011; 2016; Jiménez, 2009; González Amorena y Pagès, 2009; 2014). Este aspecto también es mencionado por la gran mayoría del profesorado entrevistado, como por ejemplo Paula, quien comenta que “*les ayuda a acercarse más a sus abuelos o a la gente mayor y pienso que es muy interesante*”.

El aprendizaje significativo es destacado por el 27,3% del profesorado encuestado y luego mencionado por todos y todas en las entrevistas en profundidad. Señalan que es una estrategia que permite interiorizar de una manera eficaz los conceptos y la información histórica y que ayuda a que los conocimientos perduren en el tiempo, paraemerger o para ser aplicados en otras instancias de la vida.

Otra de las valoraciones mencionadas, pero por un número menor de docentes encuestados (21,2%), es que la historia oral favorece la competencia de **interpretación histórica**. Se destaca que esta competencia permite al alumnado afrontar la veracidad y la fiabilidad de las fuentes, a partir de una lectura crítica, contrastarlas con otro tipo de fuentes y construir explicaciones causales e intencionales. La fuente oral nos hace reflexionar sobre la subjetividad de la memoria y comprender la complejidad y la dificultad de la interpretación histórica. Al mismo tiempo, su riqueza o potencialidad es que nos hace aprender cómo se construye la historia y plantearnos cómo hacer historia. Para Paz, “*esta subjetividad le ayuda ver que existen diversas perspectivas del pasado*”.

Incluso, algunos profesores y profesoras afirman que el alumnado puede darse cuenta que toda fuente histórica es una construcción e interpretación subjetiva. Este aspecto es destacado por distintos autores como Borrás (1989), Aisenberg et al. (2001), Schwarzstein (2001), Mattozzi (2008), Borghi (2009) y Benadiba (2016), cuando afirman que una de las principales contribuciones de la historia oral a la enseñanza de la historia es que permite problematizar el conocimiento histórico, así como enfrentarse a la diversidad de representaciones del pasado.

A pesar de que solo unos pocos profesores y profesoras mencionan en los cuestionarios que sus actividades con historia oral tienen como objetivo la interpretación (21,2%), en las entrevistas la mayor parte indica que dentro de sus propósitos está favorecer la competencia de interpretación histórica. También se menciona la adquisición de saberes conceptuales y la construcción de narrativas. Claudia señala que, después de interpretar las fuentes orales, sus estudiantes “*preparaban un testimonio en tercera persona y explicaban los relatos de vida de la migración de esta persona*”.

El profesorado también valora la **modalidad activa o interactiva de aprendizaje** que implica la historia oral. El 18,2% del profesorado encuestado destaca la aplicación de procedimientos propios de la historia. Por ejemplo, P18 señala que “*puedes poner en marcha recursos como la entrevista, la transcripción, la búsqueda de testimonios*”. La totalidad de los y las profesoras entrevistadas valora el protagonismo y autonomía del alumnado. Por ejemplo, Ana destaca que “*en un trabajo así trabajas la historia. O sea, el alumno tiene que organizar el trabajo, cómo hacer el cuestionario, cómo afrontar la entrevista como tal*”.

La historia oral como método interactivo de aprendizaje también es mencionada por la mayor parte de autores. Por ejemplo, para Sitton et al. (1989), Borrás (1989), Schwarzstein (2001), Benadiba (2011; 2016), González Martín (2015) y Fuertes (2015), el proceso de indagación que realiza el alumnado favorece el desarrollo cognitivo y afectivo. Al mismo tiempo, la construcción de una fuente histórica nos sitúa en el terreno de lo aplicado, pero también de lo cognitivo de la EH, coincidiendo con Alderoqui y Aisenberg (1993), Aisenberg et al. (2001) y González Amorena y Pagès (2009; 2014), por el relato interpretativo que comporta y porque, en último término, se deben enseñar y aprender conocimientos históricos.

Aunque el profesorado valora el aprendizaje de métodos historiográficos, solo una minoría del profesorado encuestado (12,1%) lo traslada al tipo de actividades prácticas que propone o realiza. Uno de estos profesores fue P17, quien explica que “*los muchachos y muchachas formulan una hipótesis de investigación sobre un tema y tratan de hallar una respuesta mediante tres entrevistas en profundidad a tres personas que consideran idóneas para facilitar su experiencia*”.

Otra de las finalidades que tiene este tipo de actividades, mencionada por cuatro profesores y profesoras en las entrevistas, son los propósitos de tipo social, como intervención en la comunidad o proyectos APS, incluyendo los de memoria histórica. Estas experiencias educativas son eminentemente aplicadas, pero también tienen un gran impacto como experiencia de vida en el alumnado.

Por lo tanto, la investigación y el análisis de las reflexiones del profesorado ha permitido confirmar que la historia oral es una de las estrategias más idóneas para desarrollar la EH del alumnado, como lo plantean Meneses et al. (2019; 2020). No obstante, existen **otras estrategias que también pueden desarrollar EH** en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, como la historia familiar, el trabajo con fuentes históricas primarias, las simulaciones o dramatizaciones, entre otras, ya que tienen un fuerte carácter vivencial, requieren de la interpretación e involucran procedimientos de indagación. En cambio, las menos valoradas por el profesorado son los métodos de enseñanza que generan una actitud pasiva y receptiva por parte del alumnado, como la narración del profesor, así como también las asociadas a las actividades de texto y preguntas y la novela histórica.

Los recursos testimoniales son destacados por el 45,5% de los y las profesoras en los cuestionarios, afirmando que permiten una mayor conexión con el entorno, presentan una historia viva y cercana, e incluyen un componente emocional que favorece el aprendizaje y la empatía histórica. El 30,3% da una mayor valoración a aquellas que requieren de procesos interpretativos, como la lectura de fuentes históricas, la construcción de narrativas y el aprendizaje conceptual. Por último, un 30,3% destaca las actividades con métodos interactivos de aprendizaje porque generan mayor autonomía y rol activo del alumnado, permiten el aprendizaje por descubrimiento y la indagación histórica, favorece la producción artística y literaria o la intervención o participación social de los y las estudiantes.

A pesar de estas diferencias en las valoraciones, gran parte del profesorado señala la importancia de diversificar y complementar las estrategias en las prácticas educativas. Casi la mitad de estos profesores y profesoras (48,5%) afirma haber utilizado todas las estrategias didácticas durante su trayectoria profesional. También menciona que cada método o estrategia de enseñanza y aprendizaje o cada recurso educativo, puede tener una utilidad según los propósitos del profesorado y según el alumnado al que se dirige en sus clases de historia.

Capítulo 13

Conclusiones de la investigación

En el siguiente capítulo se plantean las conclusiones obtenidas en esta investigación. Primero, se da respuesta a las preguntas, supuestos y objetivos de investigación. Posteriormente, se reflexiona sobre el diseño metodológico, los instrumentos y los métodos de análisis de datos la muestra, las fases y la temporalización de la investigación.

El capítulo está organizado en los siguientes apartados:

1. Respecto a las preguntas, supuestos y objetivos
2. Respecto al diseño metodológico

13.1. Respecto a las preguntas, supuestos y objetivos

El propósito de esta investigación ha sido comprender la EH desde la perspectiva didáctica, indagando en las representaciones del profesorado y en sus prácticas de aula con la historia oral. En la justificación inicial de esta tesis doctoral formulamos una serie de interrogantes sobre la EH. A continuación, se abordan las conclusiones sobre cada una de las preguntas, supuestos y objetivos de investigación planteadas al inicio de la investigación.

a) Primera pregunta, supuesto y objetivo de investigación

La siguiente tabla (22) presenta la primera pregunta, supuesto y objetivo. Posteriormente, se da respuesta a cada elemento a partir de las conclusiones obtenidas en la investigación.

Tabla 22. *Primera pregunta, supuesto y objetivo de investigación*

Pregunta 1	Supuesto 1	Objetivo 1
¿Qué es la EH, cómo se relaciona con la formación del pensamiento histórico y cómo se puede desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje?	La EH puede relacionarse con las vivencias, los saberes históricos y las actividades de aprendizaje. Puede ser un aspecto fundamental del pensamiento histórico, porque influye en los aprendizajes históricos y condiciona el acercamiento del alumnado a la historia. Además, se puede acercar a las aulas a partir de distintas estrategias de enseñanza que involucren vivencias, interpretación de información y acciones en el entorno más inmediato. Se considera que sería importante construir un modelo conceptual de EH desde la perspectiva didáctica a partir de la filosofía de la historia, de las aportaciones de diferentes disciplinas de las ciencias sociales y en base a los datos obtenidos	Elaborar un modelo conceptual sobre la EH para la investigación y para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales

En relación a la primera pregunta planteada, la investigación nos ha permitido corroborar la mayor parte del supuesto planteado y entender que la EH es una parte fundamental de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales que se relaciona con el conjunto de vivencias, saberes racionales y prácticas que permiten:

- I. enseñar la historia desde una perspectiva humanizadora;
- II. articular las habilidades del pensamiento histórico;
- III. favorecer el protagonismo del alumnado en la construcción de su conocimiento histórico y social.

Sin embargo, no se ha podido determinar la relación precisa de la EH con el pensamiento y la conciencia histórica. Lo que sí se pudo reconocer es que favorece distintas competencias de pensamiento histórico, como la interpretación, la representación y la empatía histórica. Asimismo, cuando las experiencias de vida pasadas son proyectadas en el presente y utilizadas para la construcción del futuro, pueden favorecer la conciencia histórica.

Otro aspecto que se ha podido reconocer con esta investigación es que la EH se puede desarrollar de manera intencionada y sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante distintas estrategias didácticas que tengan las siguientes características:

- I. que sean recursos de tipo testimonial;
- II. que fomente procesos de interpretación crítica;
- III. que requiera de métodos interactivos de aprendizaje.

Hemos podido alcanzar el primer objetivo de la investigación, ya que mediante un proceso deductivo e inductivo se ha diseñado un modelo conceptual para entender la EH desde la perspectiva didáctica, reconociendo distintos aspectos que la constituyen y que se pueden desarrollar de manera sistemática en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La construcción del modelo conceptual propuesto en esta investigación ha surgido desde las aportaciones de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y la filosofía, la teoría de la historia y algunas referencias desde la didáctica, las cuales fueron de gran utilidad para plantearnos las categorías iniciales. La complejidad del concepto y la inexistencia de investigaciones previas desde la didáctica de las ciencias sociales, ha sido una de las primeras dificultades enfrentadas en este proceso, pero hemos intentado realizar una transposición lo más comprensible posible desde la perspectiva educativa. Los resultados de la investigación han ayudado a mejorar y completar el modelo.

Como se observa en la figura 15 -esquema presentado en el capítulo 3 de la investigación-, el modelo de EH que proponemos contiene tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada. Estas dimensiones se han mostrado efectivas para el análisis de los resultados de la investigación, así como también pueden ser útiles para realizar propuestas de educación histórica.

Figura 15. Modelo conceptual de experiencia histórica

Cada una de las dimensiones contiene distintos aspectos que pueden desarrollarse en la enseñanza. Hemos realizado una aproximación general a cada uno de ellos. Para que el aprendizaje del alumnado sea significativo y se convierta en EH se requieren las tres dimensiones.

b) Segunda pregunta, objetivos y supuestos de investigación

La siguiente tabla (23) presenta la segunda pregunta, supuesto y objetivo. Posteriormente, se da respuesta a cada elemento a partir de las conclusiones obtenidas en la investigación.

Tabla 23. Segunda pregunta, supuesto y objetivo de investigación

Pregunta 2	Supuesto 2	Objetivo 2
¿Qué representaciones sociales tiene el profesorado sobre el concepto de EH y qué aspectos se pueden reconocer a partir de las reflexiones sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica?	Es posible que el profesorado no evidencie un discurso claro sobre el significado de la EH y que cuando reflexione sobre la historia oral como estrategia didáctica, establezca relaciones conceptuales centradas en el recuerdo de las vivencias del pasado como aporte para el aprendizaje, pero que no sea consciente de otras formas que se relacionan con los procesos de enseñanza y aprendizaje	Interpretar las representaciones sociales del profesorado sobre la EH a través de sus reflexiones sobre el uso de la historia oral

La segunda pregunta de investigación buscaba indagar sobre la EH a partir de las representaciones del profesorado y sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. Los datos obtenidos nos han permitido corroborar en parte el segundo supuesto planteado. Efectivamente el profesorado desconoce el significado del concepto de EH, pero puede realizar descripciones basadas principalmente en la intuición y en sus experiencias educativas.

La dimensión vivencial es la más evidente en sus reflexiones y prácticas porque:

- I. las concepciones y definiciones sobre la EH se relacionan principalmente con la dimensión vivencial y aplicada;
- II. las valoraciones y los propósitos educativos asignados a la historia oral se asocian principalmente a las vivencias, la memoria histórica, las emociones, la perspectiva humanizadora y la empatía;
- III. las estrategias más valoradas por el profesorado son los recursos testimoniales;
- IV. en el análisis de las prácticas educativas del estudio de casos son más evidente y están más desarrollados los aspectos de la dimensión vivencial de la EH.

Pero el profesorado también intuye la importancia de otros aspectos que son considerados importantes para el aprendizaje. Algunos profesores y profesoras consideran que es fundamental el proceso interpretativo, los métodos de aprendizaje interactivo y la participación del alumnado.

Hemos podido cumplir el segundo objetivo de investigación, ya que el análisis de las representaciones y prácticas del profesorado nos ha permitido entender la relevancia de la EH en la educación histórica y social. Además, indagar en nuestro objeto de estudio mediante la historia oral ha permitido acercarnos mejor a su comprensión, a partir de la observación de clases, para dibujar las relaciones conceptuales que se configuran alrededor del concepto de EH.

c) Tercera pregunta, objetivo y supuesto de investigación

La siguiente tabla (24) presenta la tercera pregunta, supuesto y objetivo. Posteriormente, se da respuesta a cada elemento a partir de las conclusiones obtenidas en la investigación.

Tabla 24. *Tercera pregunta, supuesto y objetivo de investigación*

Pregunta 3	Supuesto 3	Objetivo 3
¿Cómo se evidencia la EH en las prácticas del profesorado al realizar actividades de aprendizaje con historia oral?	Es posible que la EH se evidencie en las prácticas de aula en la importancia que le asigna el profesorado al aprendizaje del pasado, a partir de las vivencias de los testimonios. Se puede suponer que las actividades con historia oral no estén diseñadas para el desarrollo de aprendizajes complejos orientados a la formación del pensamiento y la conciencia histórica	Analizar prácticas del profesorado relacionadas con la historia oral y comprender las formas que se evidencia la EH en estas situaciones educativas

A partir del estudio en profundidad de tres casos de profesores y profesoras de secundaria que realizaron actividades con historia oral, hemos podido responder a la tercera pregunta planteada en esta investigación.

Las observaciones y el análisis documental nos han permitido constatar que la dimensión vivencial de la EH tiene un mayor desarrollo en las prácticas de enseñanza, porque el aprendizaje histórico se sustenta en las vivencias humanas, por el rescate de la memoria y por la importancia del componente emocional. Sin embargo, también se desarrollan aspectos de las otras dos dimensiones con más o menos profundidad. La interpretación de fuentes es débil en los tres casos analizados, por lo cual se corrobora el supuesto inicial, ya que no se reconocen aprendizajes complejos orientados a la formación del pensamiento y la conciencia histórica. Tampoco se observa un proceso metodológico riguroso sobre la técnica historiográfica. Por lo tanto, fueron prácticas significativas principalmente por el carácter vivencial y emotivo.

En definitiva, hemos podido concretar el tercer objetivo de investigación indagando en tres casos de profesores y profesoras de secundaria de Cataluña al analizar sus prácticas educativas con historia oral, distinguiendo el desarrollo de aspectos de la EH.

d) Cuarta pregunta, supuesto y objetivo de investigación

La siguiente tabla (25) presenta la cuarta pregunta, supuesto y objetivo. Posteriormente, se da respuesta a cada elemento a partir de las conclusiones obtenidas en la investigación.

Tabla 25. Cuarta pregunta, supuesto y objetivo de investigación

Pregunta 4	Supuesto 4	Objetivo 4
¿Cómo se debería utilizar la historia oral en el aula para potenciar el desarrollo de la EH para el alumnado?	La construcción de una propuesta didáctica de historia oral puede ser un instrumento útil para renovar las prácticas del profesorado. Permitiría diseñar secuencias de aprendizaje para explotar las posibilidades de la EH y favorecer la formación del pensamiento y la conciencia histórica del alumnado	Construir una propuesta didáctica de historia oral para favorecer la EH y formar pensamiento histórico y la conciencia histórica en el alumnado

La cuarta pregunta planteada en esta investigación pretendía indagar en las formas en que se debería utilizar la historia oral para potenciar la EH del alumnado. Cuando iniciamos esta investigación consideramos que podríamos aportar una propuesta didáctica sobre historia oral para favorecer la EH del alumnado y que pudiera ser útil al profesorado para renovar sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, una vez finalizada la investigación nos hemos dado cuenta que esta pregunta se alejaba de nuestro objeto de estudio y que la historia oral fue solo una estrategia de acercamiento al fenómeno estudiado. Tampoco hemos podido ni corroborar o refutar el supuesto planteado con los datos obtenidos en la investigación, ya que no evaluamos niveles de desarrollo de la EH o de las competencias del pensamiento histórico en estas actividades, lo que hubiese requerido centrar el estudio en los aprendizajes del alumnado.

Lo que sí hemos podido corroborar es que, según la perspectiva del profesorado y lo observado en sus prácticas de aula, la historia oral es una estrategia didáctica con grandes potencialidades, que puede favorecer el desarrollo de las tres dimensiones de la EH. Esto se puede reflejar, por ejemplo, en las valoraciones y finalidades otorgadas a la historia oral como estrategia didáctica, donde se pudo reconocer concepciones relacionadas a aspectos vivenciales, interpretativos y procedimentales, y participativos.

En conclusión, si bien no hemos podido concretar el cuarto objetivo de investigación, realizamos una serie de sugerencias en el capítulo siguiente, que pueden ser útiles para el profesorado en el momento de diseñar propuestas educativas para trabajar con historia oral y fuentes orales y que, adaptadas a sus propios contextos, pueden favorecer el desarrollo de la EH, la formación del pensamiento histórico y la conciencia histórica del alumnado.

13.2. Respeto al diseño metodológico

Una vez finalizada la investigación podemos evaluar positivamente el diseño metodológico implementado, ya que nos ha permitido sistematizar el proceso de indagación y determinar los procedimientos necesarios para recoger y analizar los datos, interpretarlos y llegar a las conclusiones presentadas anteriormente.

También debemos mencionar que el diseño ha sido flexible y dinámico a lo largo del proceso, por lo que hemos realizado las adaptaciones y modificaciones necesarias para alcanzar los objetivos de la investigación. A continuación, se analizan diversos aspectos del enfoque metodológico, la muestra, las fases y la temporalización, y los instrumentos y el análisis de los datos.

13.2.1. Sobre el enfoque de la investigación

Nos posicionamos en el paradigma crítico con la intención de aportar sugerencias para cambiar las prácticas educativas de enseñanza de la historia. La metodología cualitativa ha sido imprescindible para comprender las representaciones de los y las participantes en este estudio. Además, el uso de métodos mixtos ha sido un mecanismo eficaz para enriquecer la interpretación cualitativa.

El enfoque basado en estudio de casos ha sido de gran utilidad para profundizar en las dinámicas e interacciones que se generan en el interior de las aulas analizadas. Con ello fue posible comprender su contexto real y hacer un estudio comparado. Además, al realizar un análisis en profundidad en las prácticas de aula, nos permitió incorporar datos provenientes de las reflexiones del alumnado y realizar una comprensión holística de la realidad.

13.2.2. Sobre la muestra investigada

Consideramos que la muestra utilizada ha sido adecuada para poder dar validez a esta investigación. El proceso de selección de los participantes ha sido gradual porque partimos con una muestra más amplia de profesores y profesoras, siguiendo el criterio de aleatoriedad. En función de sus características y perfiles fuimos escogiendo de manera intencional a quienes consideramos que nos podían aportar más información de calidad.

Se podría cuestionar que la cantidad de la muestra no fue lo suficientemente numerosa como para poder establecer generalidades sobre el tema abordado. Pero, considerando que esta investigación tiene un carácter ideográfico, creemos que fue lo suficientemente significativa para entender el fenómeno desde lo particular y establecer tendencias que podrían ser aplicables al estudio de otras realidades.

También, hubiese sido interesante abordar la EH desde la perspectiva del alumnado con más profundidad. Pero, considerando que no existían modelos previos de EH desde la didáctica, nos pareció inadecuado hacer una evaluación del aprendizaje del alumnado. Era necesario realizar un primer acercamiento desde la perspectiva del profesorado, que de una u otra manera, condicionan los aprendizajes desde sus perspectivas y formas de entender el mundo.

Hemos tenido especial cuidado en respetar el código de buenas prácticas de la Universidad Autónoma de Barcelona, informando a los y las participantes sobre el interés y objetivos de la investigación para ser lo más honestos y claros posibles. Se han utilizado seudónimos para resguardar su anonimato y hemos solicitado consentimientos formales para observar sus prácticas, realizar grabaciones de audio y analizar los documentos.

13.2.3. Sobre las fases y la temporalización

La investigación se ha realizado durante cuatro años, periodo de tiempo adecuado considerando las complejidades que nos hemos encontrado en el camino. La temporalización no pudo ser cumplida como se había previsto en un primer momento, ya que tuvimos que adecuarnos al ritmo de las instituciones educativas y a los sucesos inesperados. Por ejemplo, tuvimos que esperar los ciclos escolares adecuados para aplicar los instrumentos y respetamos la disponibilidad del profesorado para acceder a sus aulas. Sin embargo, la flexibilidad y la posibilidad de extensión de la beca doctoral nos ha permitido superar estas dificultades y terminar la tesis en un periodo de tiempo adecuado.

13.2.4. Sobre los instrumentos y el análisis de los datos

Los instrumentos diseñados han sido adecuados para dar respuesta a nuestro problema de investigación. Para el análisis de los datos se han utilizado propuestas planteadas por diferentes autores, aunque en términos generales, todas se enfocan en reconocer y confirmar categorías, analizarlas e interpretar la información.

El cuestionario ha sido un instrumento eficaz para realizar una primera exploración del estudio y como forma de selección de los y las participantes de las entrevistas en función de los criterios de conveniencia. Podemos destacar de su diseño que la mayor parte de las preguntas han sido abiertas, lo cual ha permitido que el profesorado pueda reflexionar y explicar con libertad sus valoraciones sobre la historia oral como estrategia didáctica y acercarnos a sus primeras ideas sobre la EH. También se planteó una pregunta de opción múltiple donde debían realizar una jerarquización valórica, lo cual ha sido de gran utilidad para reconocer distintas estrategias didácticas que pueden favorecer el desarrollo de la EH del alumnado.

Sin embargo, se diseñó una pregunta con dos opciones (acuerdo y desacuerdo), para reconocer una perspectiva crítica o tradicional del profesorado. Estos datos no han sido considerados en el análisis porque la tendencia crítica fue evidente, porque no aportan información relevante para la investigación y, sobre todo, porque tuvo la debilidad de no otorgar el espacio necesario para que pudieran justificar sus respuestas.

La propuesta de Miles y Huberman (citado en Simons, 2011) fue de gran utilidad para analizar los datos, categorizarlos, sacar porcentajes cuantitativos, exponerlos de manera visual en gráficos y tablas y establecer conclusiones. Además, el uso de Excel fue idóneo para sistematizar, interpretar y graficar la información.

La entrevista en profundidad ha sido fundamental en este estudio porque ha permitido abordar concepciones y valoraciones del profesorado de manera más profunda. El carácter semiestructurado nos ha dado la flexibilidad necesaria para ir profundizado en los temas emergentes que iban surgiendo de la misma conversación. El guion de preguntas previo fue de gran utilidad para no desviar el tema y poder establecer comparaciones. Es necesario señalar que debido a la complejidad del concepto de EH, nos pareció inadecuado establecer preguntas directas porque podían intimidar al profesorado, y optamos por una reflexión más libre alrededor de unas cuestiones clave planteadas.

La propuesta de análisis de Wolcott (citado en Simons, 2011) ha sido acertada para analizar las entrevistas de manera efectiva. Primero, se describieron de manera textual con las transcripciones. Luego, se reconocieron las categorías preliminares y se distinguieron otras emergentes que surgían del propio análisis. Por último, se establecieron las interpretaciones en función de los referentes y las relaciones entre ellas. Cabe señalar que,

si bien la transcripción textual de las entrevistas es un proceso engorroso que requiere de mucho tiempo de ejecución, consideramos que fue el mejor mecanismo para poder realizar un análisis en profundidad de las entrevistas. Además, el uso del programa ATLAS-ti fue una herramienta de gran utilidad para reconocer categorías, establecer relaciones semánticas y traducirlas en esquemas visuales.

Las observaciones de clases han sido de tipo participante. Estos datos fueron sumamente ricos en detalles y de gran utilidad para indagar en los tres casos analizados y complementar los resultados con los datos obtenidos en los otros instrumentos. Se estableció una pauta previa de observación diseñada en función de las preguntas y objetivos, porque nos podía ayudar a centrar la atención en los aspectos fundamentales del estudio. Sin embargo, y corroborando lo que plantea McCorminck y James (1996) y Simons (2011), durante el trabajo de campo las notas fueron fluyendo en función de cómo iban sucediendo naturalmente las interacciones espontáneas entre el profesorado y sus estudiantes. La propuesta de Corbetta (2007) ha sido de gran utilidad para analizar estos datos, primero para describirlos, luego, para clasificar las categorías y, posteriormente, para interpretar la información.

Las clases observadas fueron registradas solo en formato audio, para tener tiempo de superar la barrera idiomática de la investigadora. Hubiese sido ideal registrar en formato audio-vídeo, pero no se pudo acceder a las autorizaciones correspondientes. No obstante, como nuestro interés principal fue comprender las representaciones sociales, las grabaciones de audio fueron de gran utilidad para analizar en detalle expresiones, reflexiones y comentarios surgidos en las prácticas educativas.

Por último, el análisis de material documental ha sido de gran utilidad para indagar las producciones surgidas de cada uno de los casos. Consideramos que fue de gran aporte analizar cómo se materializaban los discursos del profesorado y los enfoques que plantean en sus actividades con historia oral. Además, a pesar de que esta investigación se centra en el profesorado, ha sido relevante abordar las respuestas y creaciones intelectuales del alumnado. Lamentablemente no ha sido posible acceder a todos los documentos debido a las autorizaciones correspondientes, pero la información obtenida ha enriquecido y complementado el estudio e, incluso, ha permitido realizar un primer acercamiento de la EH desde el aprendizaje histórico.

Además, a pesar de que en el inicio no se tenía contemplado realizar un análisis documental del currículum, sino que se pretendía usarlo como una forma de situar el contexto educativo, nos dimos cuenta que era importante analizar la presencia de aspectos de la EH y la historia oral. Por esta razón, se decidió presentarlo como el primer capítulo de análisis de los resultados de la investigación.

Para el análisis documental se generaron a priori una serie de criterios para identificar los aspectos de las tres dimensiones de la EH. En este proceso ha sido de gran utilidad la propuesta de Van der Maren (1995) para seleccionar información relevante, examinar los datos, transformarlos en categorías e interpretarlos y realizar una síntesis de los resultados.

Capítulo 14

Sugerencias y recomendaciones

Una vez finalizada esta investigación y teniendo en cuenta los resultados y conclusiones que hemos obtenido, expondremos algunas sugerencias y recomendaciones dirigidas al profesorado, para que sus prácticas educativas puedan favorecer el desarrollo de la EH en el alumnado. También realizamos algunas recomendaciones específicas al utilizar la historia oral como estrategia didáctica.

El capítulo se estructura en los siguientes apartados:

1. Un proceso de enseñanza y aprendizaje que favorezca la experiencia histórica
2. La aplicación de la historia oral como estrategia de experiencia histórica
3. Proyecciones de la investigación
4. Reflexiones finales

14.1. Un proceso de enseñanza y aprendizaje que favorezca la experiencia histórica

Una de las recomendaciones generales es que se deben trabajar, de manera intencional y sistemática, algunos aspectos de cada una de las dimensiones de la EH. Se recomienda utilizar estrategias de aprendizaje que incorporen testimonios, que implique la interpretación crítica de la información y que se sustenten en metodologías interactivas y participativas. Pero, sobre todo, consideramos que es fundamental que el alumnado se sienta protagonista de su propio aprendizaje. El profesorado debe preparar las condiciones para el trabajo autónomo del alumnado en su educación histórica.

a) Para favorecer el desarrollo de la dimensión vivencial de la EH.

- Abordar los contenidos históricos y sociales desde las vivencias humanas, considerando la perspectiva personal, social e histórica. También se deberían abordar las experiencias vitales del mismo alumnado, como su historia familiar o cercana. Sin embargo, es importante establecer relaciones entre las vivencias personales y la historia general o global.
- Indagar en los intereses, necesidades y saberes del alumnado. Es necesario, permitirles expresar sus opiniones, ideas o representaciones con completa libertad.
- Fomentar que el alumnado establezca relaciones de los contenidos y temáticas históricas con situaciones familiares, concretas o conocidas, favoreciendo las analogías, comparaciones e identificación de semejanzas y diferencias.
- Incentivar la recuperación de la memoria histórica de las personas cercanas, familiares y de la comunidad. Solicitarles constantemente que consulten sus vivencias, representaciones e incluso los recuerdos indirectos transmitidos a través de las generaciones. Sin embargo, es importante que se promueva el análisis crítico de la subjetividad, entendiendo silencios, olvidos, ideologías e intencionalidades, y que cuestionen el relativismo de las diversas perspectivas e interpretaciones.
- Permitir que el alumnado pueda racionalizar sus propias emociones generadas en o por los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, se podría incluir en el análisis el reconocimiento de las emociones que se puedan develar a partir de la lectura e interpretación de las distintas fuentes de información.

b) Para favorecer el desarrollo de la dimensión cognitiva de la EH.

- Abordar los conceptos históricos o sociales claves y seleccionar los contenidos disciplinares fundamentales adaptados a los niveles de desarrollo del alumnado. Estos conceptos deben ser confrontados con sus representaciones, evitando la memorización y utilizados para explicar los problemas del mundo.
- Contextualizar temporal y geográficamente los temas, contenidos, problemas abordados para realizar juicios y análisis críticos adecuados y profundizar en las características sociales, políticas, culturales o históricas de estos temas.

- Generar ejercicios explícitos de empatía histórica. Para ello, se deben abordar las temáticas desde diferentes puntos de vista de las personas y analizarlas desde su propio contexto. Además, se debe permitir expresar sus propias ideas, opiniones y sentimientos sobre la situación abordada, para después hacer un juicio razonado sobre los hechos o personas del pasado.
- Ejercitarse permanentemente la interpretación crítica de la información, favoreciendo el razonamiento inductivo, deductivo, el cuestionamiento, la selección, evaluación y el contraste de diversas fuentes y perspectivas históricas. Se debe promover que la lectura de las fuentes vaya desde la descripción explícita del contenido, hasta un análisis más profundo orientado a la literacidad crítica, cuestionar la intencionalidad y reconocer la ideología implícita.
- Favorecer el trabajo de construcción de narrativas históricas para que puedan generar explicaciones causales e intencionales. Como es una construcción intelectual compleja y propia del estudiante, se sugiere permitirles explicar sus perspectivas y emociones experimentadas sobre esa realidad estudiada. De esta manera la escritura histórica logra adquirir un carácter auténtico y significativo.
- Trabajar de manera intencionada procesos metacognitivos y de disonancia cognitiva. Se pueden generar actividades de cierre en las distintas actividades para que el alumnado pueda reflexionar sobre los cambios de sus propias representaciones y que sean conscientes de los conocimientos adquiridos.

c) Para favorecer el desarrollo de la dimensión aplicada de la EH.

- Diseñar actividades orientadas a la acción y la experimentación, por ejemplo, mediante laboratorios históricos, donde el alumnado pueda analizar diversas fuentes de información, construir productos intelectuales y creativos, realizar dramatizaciones, juegos de simulación, exposiciones, debates, entre otros.
- Diseñar actividades que involucren el desarrollo de proyectos de indagación, que aborden un problema histórico, que elaboren hipótesis y que se planteen objetivos. Se debe propiciar la exploración y la formación del pensamiento científico, pero siempre adaptados a los niveles educativos. En otras palabras, el uso de procedimientos historiográficos debería seguir cierto rigor científico y metódico,

pero se debe entender que la finalidad es desarrollar el pensamiento y la conciencia histórica, y no pretender convertir al alumnado en pequeños historiadores.

- Realizar salidas a museos, recorridos en el entorno o en espacios patrimoniales o de memoria. Estas actividades no deben centrarse solo en objetivos lúdicos, sino que deben pretender desarrollar aprendizajes complejos y, para ello, se pueden preparar pequeñas secuencias didácticas que permitan al alumnado observar, indagar, manipular y explicar lo que descubre. El rol del profesorado es motivar e intervenir en el proceso para resituar, orientar, corregir, complementar y matizar las percepciones e interpretaciones del alumnado. Además, se deben generar instancias posteriores para que puedan compartir sus conocimientos, comentar la experiencia educativa, aplicar los saberes adquiridos, formular conclusiones, plantear explicaciones y opiniones, tomar decisiones y proponer soluciones o alternativas a problemas sociales o cotidianos.
- Promover actividades de participación e intervención del alumnado en la comunidad o el entorno, que los lleve a debatir, implicarse, cooperar y adquirir un compromiso activo. Por ejemplo, se pueden realizar proyectos de APS, desarrollar campañas solidarias y de concienciación, intervenir en hogares de la tercera edad, clubes, ateneos, casas de acogida, organizaciones sociales, ONG, entre otros. La implicación con problemas reales y cotidianos es fundamental para aprender mediante la acción directa y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas.
- Trabajar los contenidos estableciendo relaciones con los PSR, QSV o mediante situaciones problema. Se debe permitir ejercitarse el pensamiento crítico y creativo fomentando la reflexión, adoptar posiciones y aplicar el conocimiento adquirido en propuestas de mejora y de cambio hacia el futuro.
- Generar espacios para que el alumnado pueda expresarse, debatir o compartir los aprendizajes adquiridos y se pueda enfrentar a distintos puntos de vista e interpretaciones de una misma realidad. La exposición y presentación puede ser una experiencia educativa interesante para que los y las estudiantes sinteticen y comuniquen sus saberes, realicen reflexiones y comenten sus propias impresiones de la experiencia educativa.

14.2. La aplicación de la historia oral como estrategia de experiencia histórica

Considerando las sugerencias planteadas en el apartado anterior, el siguiente apartado profundiza en algunas recomendaciones que son propias y específicas al utilizar la historia oral como estrategia didáctica, y que pueden potenciar el desarrollo de la EH del alumnado. Es necesario tener presente que estas sugerencias deben ser adaptadas al contexto educativo donde se apliquen, considerando las características particulares y las necesidades de los propios estudiantes.

La siguiente tabla (26) presenta algunas temáticas posibles de abordar con historia oral, los cuales provienen de los comentarios y descripciones del profesorado de esta investigación, como también de las aportaciones de algunos referentes teóricos como Sitton et al. (1989), Schwarzstein (2001) y Borghi (2009). Para seguir una perspectiva crítica, sugerimos que todos los temas sean relacionados con PSR, QSV o situaciones problema.

Tabla 26. *Temáticas para trabajar con historia oral*

Tipo	Temáticas
Autobiográfica	-Historia personal del alumnado
Historia biográfica	-Historias de vida de distintas personas cercanas -Personajes políticos, culturales o influyentes
Historia familiar	-Árbol genealógico -Vivencias históricas -Recuerdos transmitidos de manera generacional
Vida cotidiana, cultura y tradiciones	-Medios de transporte y comunicación -Folclore, gastronomía, tradiciones y festividades -Educación y costumbres -Oficios y profesiones -Música, pintura y artes escénicas
Historia de la escuela	-Acontecimientos y vida de la escuela
Historia del barrio	-Origen y cambios del barrio -Toponimástica: calles, lugares simbólicos o arqueológicos -Emplazamiento territorial -Centros comunitarios o espacios culturales o religiosos -Problemáticas y necesidades locales
Historia de la ciudad	-Cambios del espacio urbano -Industria y comercio -Monumentos -Toponimástica: calles, ríos, barrios o lugares arqueológicos
PSR/QSV	-Crisis económica, social o política -Contaminación y medio ambiente -Migración, pobreza, marginalidad y discriminación -Identidad y alteridad -Invisibilidad (género, infancia, minorías étnicas o identidad sexual) -Guerras, conflictos armados y dictaduras -Conflictos territoriales

Una vez escogido el tema, se deben proponer objetivos de aprendizaje que favorezcan las tres dimensiones de la EH. Es decir, que busque la reconstrucción histórica a partir de las vivencias y los recuerdos personales, que implique interpretar críticamente las fuentes orales y la naturaleza de la memoria histórica, y que se aplique con cierto rigor metodológico. También se sugiere establecer objetivos de progresión cognitiva en función de los distintos niveles educativos.

Para favorecer la dimensión vivencial de la EH, si bien se considera importante rescatar las vivencias, recuerdos, representaciones y emociones de las personas entrevistadas, se sugiere que la actividad no se reduzca a una recopilación de anécdotas personales. Se deben generar desafíos cognitivos que permitan establecer relaciones entre las historias particulares y el contexto histórico estudiado, es decir entre la micro y la macro historia.

En cuanto al desarrollo de la dimensión cognitiva de la EH se recomienda tener especial cuidado en el proceso de contextualización e interpretación de la fuente oral. La contextualización es fundamental para desarrollar empatía histórica y no solo sentimientos empáticos o afectivos del alumnado con las personas entrevistadas. De esta manera es posible que pueda comprender sus acciones, vivencias y decisiones desde sus propios tiempos y contextos, y así evitar que se generen juicios morales inadecuados.

Contar con algunos conocimientos generales permite que el alumnado formule preguntas adecuadas en las entrevistas, en relación a los objetivos de la actividad. El profesorado o el propio alumnado pueden realizar un acercamiento a la temática histórica, pero se deben abrir a la posibilidad de descubrir nuevos conocimientos a través de la interpretación crítica de las fuentes orales. Una vez construidas las fuentes, el alumnado podría profundizar históricamente sobre las historias de vida, recuerdos y situaciones narradas. Esto conlleva situar en un tiempo cronológico y en un periodo histórico.

Las fuentes orales deben ser interpretadas críticamente con una lectura vertical y horizontal. Para realizar una lectura vertical los y las estudiantes deben identificar la información histórica, hechos, vivencias y situaciones, tópicos, personajes y escenarios que relatan los testigos. También requiere de un análisis profundo abordando la subjetividad de la memoria, reconociendo expresiones, emociones, silencios y olvidos, intencionalidades, y diferenciando hechos y opiniones. Para realizar una lectura horizontal es necesario someter a la fuente a un proceso de confrontación, lo cual implica contrastar diversos recuerdos y

experiencias de vida. También, las fuentes orales deben ser contrastadas con fuentes de otra naturaleza como documentos historiográficos, fotografías, información de Internet, audiovisual, fuentes materiales, iconografía, prensa, libros textos, estadística y datos cartográficos, entre otras.

El alumnado debe construir sus propios relatos y metarrelatos, es decir, narraciones propias sustentadas en el análisis de los relatos orales y que pueden ser presentados en diferentes formatos como vídeos, libro de los recuerdos, afiches, cuentos, ensayos, líneas cronológicas, narrativas históricas, dramatizaciones, informes, presentaciones orales, entre otros. Se pueden seleccionar uno o más tópicos de los testimonios y profundizar sobre ellos, responder a las preguntas de investigación o a un problema social o histórico. Estas representaciones deberían incluir a los sujetos o personajes históricos y escenarios. Se debe fomentar que, a través del estudio de los recuerdos del pasado, puedan comprender el presente y proyectar el futuro, para favorecer el desarrollo de la conciencia histórica.

Para el desarrollo de la dimensión aplicada se sugiere seguir una cierta rigurosidad en la técnica de la historia oral. Se aconseja realizar una aproximación a la metodología del procedimiento, para que puedan realizar una buena entrevista e interpretar eficazmente las fuentes orales. El guion de la entrevista puede ser construido de manera grupal confeccionando un listado de preguntas que luego pueden ser consensuadas, debatidas y redefinidas en plenario. Si se pretende abordar historias de vida o biográficas, se sugiere realizar un guion específico para elaborar preguntas según las características del entrevistado. En ambos casos las preguntas deben ser abiertas, teniendo especial cuidado en no generar incomodidad en el informante.

Es fundamental enseñar al alumnado sobre las condiciones y la actitud que debe adoptar al momento de realizar las entrevistas. Por ejemplo, se debe mencionar la importancia de generar un ambiente de confianza, que den el tiempo suficiente a la persona entrevistada para recordar y para expresar sus ideas, y que se pretenda lograr una conversación fluida. Si se considera necesario, se puede solicitar completar una ficha de identificación del entrevistado que incluya aspectos como nombre, lugar y fecha de nacimiento, aspectos familiares, formación académica y profesional, oficio o profesión, estado civil, entre otros.

Se considera ideal grabar las entrevistas en formato audio-vídeo con el objetivo de dejar un registro histórico, para realizar las transcripciones o para analizar con mayor profundidad y

detalle los testimonios. Se debe sugerir a los y las estudiantes preparar de antemano el material técnico y así evitar contrariedades. Además, se puede sugerir utilizar notas de campo para describir expresiones, gestos, emociones y sensaciones que se experimentan en el momento de la entrevista, y que no pueden ser registradas por los aparatos tecnológicos.

Para procesar la información lo más habitual es la transcripción, aunque se debe considerar que es un procedimiento complejo y que requiere de mucho tiempo de ejecución. Si se cuenta con el tiempo adecuado, la transcripción permite mayor rigurosidad en la interpretación de la fuente oral. También es posible que el alumnado interprete directamente el testimonio y vaya tomando apuntes e ideas directas sobre el análisis del relato. Es necesario enseñar al alumnado a ser riguroso, que apele a la fiabilidad de la interpretación y evite desvirtuar o distorsionar el mensaje transmitido.

14.3. Proyecciones de la investigación

Durante el transcurso del proceso fueron surgiendo nuevas interrogantes sobre la EH en la enseñanza, que no ha sido posible de responder en este estudio y que consideramos que pueden ser relevantes o interesantes para futuras investigaciones. Entre los aspectos, enfoques y ámbitos que se podrían profundizar podemos señalar los siguientes:

- Indagar en las representaciones sociales del alumnado para comprender la EH desde sus valoraciones y creencias. Contrastar estos resultados con las representaciones del profesorado.
- Aplicar este estudio en otros contextos y otros casos para establecer un análisis comparativo o corroborar las conclusiones obtenidas en esta investigación.
- Comprender y conceptualizar la naturaleza de la relación entre la EH y el pensamiento o la conciencia histórica. De esta manera podría ser incluida en los modelos teóricos existentes.
- Analizar otras estrategias didácticas para evaluar su eficacia o impacto en la EH del alumnado. También se podrían realizar propuestas didácticas concretas de distintas estrategias para implementar en las clases y desarrollar EH.
- Analizar y evaluar el desarrollo de la EH en las distintas etapas educativas, desde primaria hasta la formación del profesorado.

- Determinar la interrelación entre las dimensiones de la EH y así identificar si tienen distintos niveles de complejidad o si se deben abordar de manera secuencial.
- Aplicar métodos de evaluación para medir y determinar niveles de logro de los aprendizajes del alumnado en función de las dimensiones de la EH.

Esta investigación debe ser considerada como una primera concreción y aproximación sobre la EH desde la perspectiva educativa. Esperamos que pueda ser el punto inicial de otros estudios y que motive a otros investigadores o investigadoras a seguir indagando, así como también que se pueda debatir, confirmar, revisar o complementar el modelo conceptual propuesto.

14.4. Reflexiones finales

Creo necesario finalizar esta tesis con la idea que plantea Freire (1997) de que “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (p.30). Quiero destacar la enorme contribución que ha tenido esta experiencia investigativa para mi propia formación como profesora. Si hoy pudiese volver el tiempo atrás, es probable que muchas de mis prácticas de enseñanza cambiarían considerablemente. Hoy tendría los fundamentos reflexivos, teóricos y prácticos para poder optimizar los aprendizajes de mis estudiantes. Por ejemplo, al diseñar una actividad como la del club de investigadores escolares de Villa la Reina, no solo me centraría en el uso de la técnica de la historia oral para recopilar testimonios de vida, sino que generaría desafíos cognitivos que permitiesen el desarrollo de aprendizajes complejos y significativos.

Concluyo esta tesis con una actitud optimista en cuanto a la convicción de que es posible renovar las prácticas de enseñanza hacia una educación transformadora y democrática, que fomente la autonomía del alumnado, que conecte con sus propias experiencias y que le ayude a pensar y actuar de manera crítica. Para ello, debemos convencernos de que nuestros estudiantes son seres históricos, críticos y con curiosidad científica. En otras palabras, si entendemos el aprendizaje como una forma de desarrollar la EH, podríamos favorecer la comprensión de la historia como ciencia social viva, que está en constante construcción y que está protagonizada por todas las personas como sujetos históricos, incluidos también nuestros propios estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenberg, B., Carnovale, V., y Laramendi, A. (2001). *Una experiencia directa de la Historia Oral en la escuela: Las migraciones internas en Argentina a partir de 1930*. Recuperado de <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/79>
- Alderoqui, S., y Aisenberg, B. (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alonso, M., y Calles, A. (2008). La utilización de las narraciones e historias en la práctica docente. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 247-261.
- Alsina, A., Batllori, R., Falgás, M., Güell, R., y Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *Revista de docencia Universitaria*, 14 (2), 11-36.
- Álvarez, R., y Palomo, A. (2002). Los protagonistas de la historia. Los alumnos «descubren» que los hombres comunes también hacen historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, 27-39.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Paidós.
- Amengual, G. (2005). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, (15), 5-30. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/topicos/n15/n15a01.pdf>
- Ankersmit, F. (1993). La experiencia histórica. Cátedra extraordinaria sobre la teoría de la historia, Groninga, Universidad Estatal de Groninga. Recuperado de <https://studylib.es/doc/4905619/la-experiencia-hist%C3%BCricaankersmit--frank>
- Ankersmit, F. (2004). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Ankersmit, F. (2005). *Sublime Historical Experience*. California, United States: Stanford University Press.
- Ankersmit, F. (2006a). The three levels of “*Sinnbildung*” in Historical Weiting. In J. Rüsen. (Ed.), *Meaning & Representation in History* (pp.108-122). Ludlow, England: About AbeBooks Booksellers.
- Ankersmit, F. (2006b). Language and Historical Experience. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning & Representation in History* (pp.137-152). Ludlow, England: About AbeBooks Booksellers.
- Ankersmit, F. (2008). *Experiencia Histórica Sublime*. Santiago, Chile: Palinodia.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Arjona, A., y Checa, J. (1998) Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14 (10), 1-14. Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.pdf

- Arnal J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid, España: Alianza.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México, México: Editorial Trillas.
- Ballbé, M. (2019). *Els y les mestres com a responsables del currículum. El cas del Grup de mestres de ciències socials de segona etapa d'EGB de “Rosa Sensat”* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Batllori, R. (1998). *La teoria critica aplicada a geografia. L'ús de l'argumentació per a la construcció conjunta del concepte conflicte a dues aules de secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Girona, Girona, España.
- Batllori, R., y Casas, M. (2000). *El conflicto y la diferenciación: Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida, España: Milenio.
- Belvedresi, R. (2011). Las dimensiones temporales de la experiencia histórica. *VIII Jornadas de Investigación en Filosofía* llevado a cabo por el Departamento de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1252/ev.1252.pdf
- Benadiba, L. (2011). La Historia Oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y Silencios*, 6 (1). 28-32. Recuperado de <http://www.ioha.org/wp-content/uploads/2016/06/10-234-2-PB.pdf>
- Benadiba, L. (2013). *Espacios y prácticas en la historia oral: experiencias desde el compromiso*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Maipue.
- Benadiba, L. (2016). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Maipue.
- Benadiba, L. (2017). *La historia oral en el nivel inicial: recursos para construir una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Benejam, P. (1997). Selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam, y J. Pagès (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (pp.71-95). Barcelona, España: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Benejam, P. (1999). La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (21), 5-12.
- Benejam, P. (2003). Los objetivos de las salidas. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (36), 7-12.
- Borghi, B. (2009). *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna, Italia: Pàtron editore.

- Borrás, J. (1989). Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas. *Historia y Fuente Oral*, 2 (14), 137-151.
- Burke, P. (1991). Obertura: La nueva historia, su pasado y su futuro. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp.11-37). Madrid, España: Alianza Universitaria.
- Campenhoudt, Q. (1998). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. Ciudad de México, México: Editorial Limusa.
- Carr, D. (2015). *Tiempo, narrativa e historia*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Carr, D. (2017). *Experiencia e historia. Perspectiva fenomenológica sobre el mundo histórico*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *La teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Carretero, M., y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿Cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20 (2), 201-215. Recuperado de <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- Carretero, M., y Castorina, J. (1997). *Constructivismo y educación*. Ciudad de México, México: Progreso.
- Casas, M. (1998). *La diferenciació: concepte clau en l'ensenyament de les Ciències Socials en l' Educació Secundària Obligatòria* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Casas, M. (1999). Los conceptos sociales claves. Una opción ideológica para la selección de los contenidos: el concepto de diferenciación. En T. García (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp.155-162). Sevilla, España: Díada, Universidad de La Rioja/AUPDCS.
- Castañeda, M. (2013). *Aprender a enseñar conceptos sociales. La formación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la carrera de Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha. Un estudio de caso* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Castañeda, M., y Santisteban, A. (2016). Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil. *Fronteras*, III (1), 35-53.
- Castellví, J. (2019). *Literacitat crítica digital en els estudis socials, Estudis de cas en educació primària* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Castellví, J., Massip, M., y Pagès, J. (2019). Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. *REIDICS*, (5), 23-41. DOI: 10.17398/2531-0968.05.23

- Chávez, C., y Pagès, J. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria en Chile. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.73-82). Córdoba, España: Universidad de Córdoba/ AUPDCS.
- Chávez, C., y Pagès, J. (2019). Habilidades de pensamiento histórico desarrolladas por estudiantes de formación inicial del profesorado de historia de Chile. En M. João, A. Dias y N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.774-786). Lisboa, Portugal: Ediciones Escola superior de Educação, Instituto politécnico de Lisboa/ AUPDCS.
- Chávez, C., y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *REIDICS*, (6), 24-42. DOI: 10.17398/2531-0968.06.24
- Cía, D. (2002). Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer. *A Parte Rei*, (22), 1-3. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadacia.pdf>
- Cohen, M., y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Cuesta Bustillo, J. (1998). Memoria e historia, un estado de la cuestión. *AYER*, (32), 203-246. Recuperado de http://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/32-11-ayer32_MemoriaeHistoria_Cuesta.pdf
- Cuesta Fernández, R. (2007) La enseñanza de la Historia como contramemoria. En S. Leoné y F. Mendiola (Coord.), *Voces e imágenes de la Historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica* (pp.151-184). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. En *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 3-12. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126144/183039>
- Davis, O. (2001). In pursuit of historical empathy. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.1-12). Boston, United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. In M. Hartcourt & M. Sheehan (Eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp.11-31). Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- Delaplace, M., Niclot, D., y Lautier, N. (2005). *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie: Enquête au collège et au lycée*. Champagne-Ardenne, France: Canopé-CRDP de Reims.

Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (vol.1) (pp.36-46). Sevilla, España: Díada/AUPDCS.

Departament d'Ensenyament. (2015a). *Curriculum educació secundària obligatòria Àmbit social* (Decret 187/2015). Generalitat de Catalunya. Recuperado de http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/AN_NEX-6-Ambit-social.pdf

Departament d'Ensenyament. (2015b). *Competències bàsiques de l'àmbit social Identificació i desplegament a l'educació secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya. Recuperado de <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/collections/competencies-basiques/eso/ambit-social.pdf>

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Díaz, P. (2007). Las fuentes orales y su contribución a la renovación de la Historia en España. En S. Leoné y F. Mendiola (Coord.), *Voces e imágenes de la Historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica* (pp.37-52). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.

Dilthey, W. (1944). *El mundo histórico*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Domingo, A. (1993). Introducción: Historia y filosofía en H.-G. Gadamer. En H. Gadamer, *El problema de la conciencia histórica* (pp.9-38). Madrid, España: Editorial TECNOS.

Domínguez, J. (2015). *El pensamiento histórico evaluación de competencia*. Barcelona, España: Graó.

Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.275-192). Madrid, España: La Muralla.

Ercikan, K., & Seixas, P. (Eds.). (2015). *New Directions in Assessing Historical Thinking*. New York, United States: Routledge.

Escolano, A. (2018). *Emociones y educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid, España: Visión Libros.

Éthier, M., Demers, S., y Lefrancois, D. (2010). El desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (3), 61-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127609007.pdf>

Evans, R. (1989). Teacher Conceptions of History. *Theory and Research in Social Education*, XVII (3), 210-240.

Ferran, G. (2014). *Els relats històrics a les aules de secundària. Un cas d'investigació-acció* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

- Ferrater, J. (1981). *Diccionario de filosofía* (vol.2). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fontana, J. (2000). *La història dels homes*. Barcelona, España: Crítica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI editores.
- Fuertes, C. (2015). Las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la educación superior: exposición de una experiencia. *CLIO. History and History teaching*, (41), 1-21. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/fuertes2015.pdf>
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, España: TECNOS.
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- García-Nieto, M. (1988). Fuentes orales e historia. *Historia, Fuente y Archivo Oral*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/80002/1/Fuentes_orales_e_historia.pdf
- Gavaldà, A., y Santisteban, A. (2002a). Los laboratorios de didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial de maestros. En J. Estepa, M. De la Calle y M. Sánchez (Eds.), *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias sociales* (pp.373-380). Palencia, España: ESLA/AUPDCS.
- Gavaldà, A., y Santisteban, A. (2002b). La necessitat d'un laboratori de ciències socials a l'escola i a l'institut. *Comunicació Educativa*, 15, 24-27.
- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Gil, F. (2018). *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: Una propuesta de intervención didáctica* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Goicochea, J. (2006). A 30 años del Golpe de Estado: Historia oral y enseñanza de la historia La reconstrucción del imaginario social del “VILLAZO” a través de la Historia oral experiencia pedagógica en la escuela. *Reseñas*, (4), 97-139.
- Gómez, D. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia Y MEMORIA*, (17), 51-89. DOI: 10.19053/20275137.n17.2018.7454

- González Amorena, M. P. (2008). Memoria, historia reciente y escuela. Notas sobre el caso argentino. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 54-62.
- González Amorena, M. P. (2009). *Los Profesores y la historia argentina reciente: saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- González Amorena, M. P., y Pagès, J. (2009). Història, memòria i ensenyament de la història: conceptes, debats i perspectives. En M. P. González y J. Pagès (Coord.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i latinoamericanes* (pp. 11-32). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- González Amorena, M. P., y Pagès, J. (2014). Conversatorio: “Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas”. *Historia Y MEMORIA*, (9), 275-311. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_memoria/article/view/2941/2686
- González Calleja, E. (2005). Julio Aróstegui, La historia vivida. Sobre la historia del presente. *Historia Contemporánea*, (30), 327-334.
- González Martín, R. (2015). La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo. *CLIO. History and History teaching*, 41, 1-31. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/gonzalez2015.pdf>
- González-Monfort, N., Pagès, J., y Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar pensamiento histórico? En P. Martínez, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales (vol.1)* (pp.221-231). Murcia, España: AUPDCS.
- González Valencia, G., y Santisteban, A. (2015). El lugar de la memoria: una investigación sobre la formación del profesorado de ciencias sociales. *Educaçãoem Foco*, 1 (3), 35-58. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/201423/edufoc_a2015v19n3p35.pdf
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza, España: Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Henríquez, R. (2009). Vivir en una historia lejana: Aprender a pensar históricamente en la heterogeneidad cultural. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (62), 66-79.
- Henríquez, R., y Pagès, J. (2004). La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI*, 7, 63- 83.
- Hernández, F. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona, España: Graó.
- Hobsbawm, E. (2002). *Sobre la Historia*. Barcelona, España: Crítica.

- Huyssen, A. (2002). *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ibáñez, A., Gillate, I., y Madariaga, J. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7 (16), 204- 229. DOI: 10.5965/2175180307162015204
- Jelin, E. (2000). Debate: Entre el pasado y presente. Memorias en conflicto. *Puentes*, (1), 6-12. Recuperado de <http://www.comisionporlameoria.org/static/prensa/puentes/01puentes.pdf>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Jiménez, M. (2009). Historia oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En M. Beruezo y S. Conejero (Coord.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 719-726). Pamplona, España: Universidad Pública de Navarra.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social, Fenómenos, Concepto y Teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp.469-494). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Jodelet, D. (2008a). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultural y Representaciones Sociales*, 3 (5), 32-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>
- Jodelet, D. (2008b). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38 (4), 411-430. DOI: 10.1111/j.1468-5914.2008.00383.x
- Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona, España: Paidós.
- Lanman, B., & Wendling, L. (2006). *Wendling Preparing the Next Generation of Oral Historians. An anthology of Oral History Education*. California, United States: Altamira Press.
- Latapí, P. (2018). *Aportes de la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia al teatro histórico como ámbito de enseñanza: el caso del Segundo Imperio Mexicano* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Latapí, P., y Pagès, J. (2018). Debates en la historiografía y en las investigaciones sobre enseñanza de la historia en torno a las cogniciones y a las emociones. *Clio & asociados: La historia enseñada*, (27), 108-117. DOI: 10.14409/cya.v0i27.7617
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones Experiencia.

- Lee, P., & Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.21-50). Boston, United States: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, (143), 39-49.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux, France: ESF.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (Dirs.). (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Dijon, France: Educagri.
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria: el tiempo como imaginario*. Barcelona, España: Paidós.
- Leoné, S., y Mendiola, F. (Coord.). (2007). *Voces e imágenes de la Historia. Fuentes orales y visuales: Investigación histórica y renovación pedagógica*. Pamplona, España: Universidad pública de Navarra.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, Canadá: University of Toronto.
- López-Facal, R. (2000). Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (24), 46-56.
- López-Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyanament de les ciències socials* (pp.65-76). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Mariotto, O., y Pagès, J. (2014). Los actores invisibles de la Historia: un estudio de caso de Brasil y Cataluña. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales (vol.2)* (pp.37-44). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions/AUPDCS.
- Marolla, J. (2014). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros textos de secundaria chilenos. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales (vol.2)* (pp.305-314). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions/AUPDCS.
- Marolla, J. (2015). ¿Qué sabemos sobre la enseñanza de la historia de las mujeres? Algunas reflexiones sobre los discursos del profesorado chileno. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña (Eds.), *Una enseñanza la de las Ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática* (pp.889-898). Cáceres, España: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Marolla, J. (2016). *La inclusión de las mujeres en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Estudio colectivo en las aulas chilenas sobre sus posibilidades y limitaciones* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris, France: L'Harmattan.

Martínez, R. (2013). *Profesores entre la Historia y la Memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición Dictadura-democracia en España* (tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

Martínez, T., y Martín-Piñol, C. (2019). La innovación didáctica aplicada a la arqueología y transferida a la educación artística: las EDULABCASE. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 18, 77-89. DOI: 10.1344/ECCSS2019.18.6

Massip, M., y Pagès, J. (2016). Humanos frente a humanos. La necesidad de humanizar la historia escolar. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp.447-457). Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas/AUPDCS.

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.329-366). Madrid, España: La Muralla.

Mattozzi, I. (2002). Laboratori per la storia. *Quaderni di Clio '92 (Rivista de ll'Associazione Clio '92. Gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia)*, 3, 7-14.

Mattozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica: La memoria en la clase de historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 30-42.

Mattozzi, I. (2009). Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1970-2007. En M. P. González y J. Pagès (Coord.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes* (pp.33-50). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

Mattozzi, I. (2011). Oltre il dovere della memoria: i compiti della scuola. En E. Perillo (A cura di), *La colpa di essere nati. Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi: ebrei cittadini trevigiani* (pp.107-122). Treviso, Italia: Istresco.

Mattozzi, I. (2015). La Historia desde abajo en la historia general escolar. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña (Eds.), *Una enseñanza la de las Ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática* (pp.259-268). Cáceres, España: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Mattozzi, I., Bonemazzi, L., Perillo, E., Brunello, P., y Lanaro, S. (1980). *Una via alla storia: Rinnovamento didattico e raccolta delle fonti orali*. Venezia, Italia: Arsenale.

McCormick, R., y James, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid, España: Ediciones Morata.

- Meneses, B. (Ed.). (2015). *Rescatando la Memoria de Villa la Reina*. Santiago, Chile: Editorial Desbordes.
- Meneses, B. (2016a). Rescatando la Memoria de Villa la Reina. Una experiencia de innovación didáctica para el reconocimiento de la identidad de los pobladores. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp. 406-413). Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- Meneses, B. (2016b). *El uso de testimonios en el desarrollo del pensamiento histórico* (tesis de máster). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España
- Meneses, B. (2017). El uso de testimonios en la formación del pensamiento histórico. Un estudio de casos de tres escuelas secundarias en Chile. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.687-696). Córdoba, España: Universidad de Córdoba/AUPDCS.
- Meneses, B., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2019). Aprender desde la experiencia histórica. Representaciones del profesorado sobre el uso de la historia oral como estrategia didáctica. *El Futuro del Pasado*, (10), 257-286. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.009
- Meneses, B., González-Monfort, N., y Santisteban, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. *Historia Y MEMORIA*, (20), 309-343. DOI: 10.19053/20275137.n20.2020.8258
- Merchán, F. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (1), 41-54.
- Miralles, P., Molina, S., y Ortúño, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), 255-267. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art14.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Muñoz, E., y Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clio & asociados: La historia enseñada*, (16), 11-38. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5538/pr.5538.pdf
- Naranjo, R. (2003). “Memoria del Presente”, un acercamiento al patrimonio social desde las aulas. En E. Ballesteros, C. Fernández, J. Molina y P. Moreno (Coord.), *El patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.575-580). Cuenca, España: Universidad de Castilla- La Mancha/AUPDCS.
- Necoechea, G. (2005). *Después de vivir un siglo. Ensayos de historia Oral*. Ciudad de México, México: Biblioteca INAH.

- Ngozi, Ch. (2018). *El peligro de la historia única*. Barcelona, España: Literatura Random House.
- Nora, P. (1997). *Les lieux de Mémoire*. París, France: Éditions Gallimard.
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En T. García Santa María (Coord.), *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué* (pp.123-131). Sevilla, España: Díada/Universidad de La Rioja/AUPDCS.
- Oller, M., y Santisteban, A. (2011). Valores democráticos y Educación para la Ciudadanía. En A. Santisteban y J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar* (pp.315–338). Madrid, España: Síntesis.
- Ortega, D., y Pagès. J. (2019). Las emociones y los sentimientos en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. En M. João, A. Dias y N. De Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp.118-127). Lisboa, Portugal: Ediciones Escola superior de Educação, Instituto politécnico de Lisboa/ AUPDCS.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, (13), 38-51.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1, 11-42.
- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (44), 45-55.
- Pagès, J. (2007a). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. Ávila, R, López, y E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp.205-215). Bilbao, España: AUPDCS.
- Pagès, J. (2007b). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica, 3ª época* (9), 205-214.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (55), 43-53.
- Pagès, J. (2009a). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. (2009b). La memòria i l'ensenyament de la història a Catalunya: reflexions sobre alguns antecedents i suggeriments per al futur. En M. P. González y J. Pagès (Coord.), *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes* (pp.121-135). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.

- Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales, geografía e historia desde la perspectiva de la ciudadanía democrática. *Cuadernos de Educación*, (72), 1-9.
- Pagès, J., y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de Eso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 3-17. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126325/190671>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011a). Introducció a les VII Jornades. En J. Pagès, y A. Santisteban (Coord.), *Les qüestions socialment vives i l'enseyament de les ciències socials* (pp.7-11). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011b). Les qüestions socialment rellevants a l'ensenyament de les ciències socials a Catalunya: passat, present i futur. En J. Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Les qüestions socialment vives i l'enseyament de les ciències socials* (pp.77- 91). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2011c). Enseñar y aprender ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp.23-39). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (vol.1)* (pp.17-39). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servicio de Publicaciones/AUPDCS.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia Y MEMORIA*, (17), 11-16. DOI: 10.19053/20275137.n17.2018.8283
- Palou, J., y Boixader, A. (2010). La memoria del otro: recuerdo y olvido. En J. Mèlich y A. Boixader (Coord.), *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación* (pp.103-120). Barcelona, España: Graó.
- Pinochet, S. (2014). La enseñanza de la historia de la infancia como una herramienta para potenciar la formación ciudadana y democrática en la escuela. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales (vol.2)* (pp.715-724). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servicio de Publicaciones/AUPDCS.
- Pinochet, S. (2015a). Mirándonos al espejo: los estudiantes frente a los niños, niñas y jóvenes como protagonistas de la Historia. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. Montaña (Eds.), *Una enseñanza la de las Ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática* (pp.967-976). Cáceres, España: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Pinochet, S. (2015b). *Profesor, profesora ¿Por qué los niños y las niñas no aparecen en la historia? Concepciones del profesorado y el alumnado sobre la historia de la infancia* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- Plá, S. (2011). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007
- Plá, S., y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá y J. Pagès (Coord.), *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina* (pp.13-38). Ciudad de México. México: Bonilla Artigas Editores.
- Plá, S., y Pérez, M. (2013). Pensar Históricamente como pasado reciente de México. *Clío & asociados: La historia enseñada*, (17), 27- 55.
- Portelli, A. (1985). *Biografia di una citt. Storia e racconto: Terni 1830-1985*. Torí, Italia: Einaudi.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la Historia Oral. En D. Schwarzstein (Comp.), *La Historia oral* (pp.36-51). Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Pozo, J. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Edit.), *Los contenidos de la Reforma* (pp.19-80). Madrid, España: Santillana.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica. En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp.67-87). Barcelona, España: Graó.
- Prins, G. (1991). La historia oral. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp.144-176). Madrid, España: Alianza Universitaria.
- Purkis, S. (1980). *Oral History in School*. London, England: Oral History Society.
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid, España: Arrecife-UAM.
- Ricoeur, P. (2003). *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid, España: Trotta.
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *La técnica de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rogero, L. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y Profesionalización Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (1), 141-166. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art7.pdf>

- Rosa, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. Carretero y J. F. Voss (Coord.), *Aprender y pensar la historia* (pp.47-69). Madrid, España: Amorrortu Editores.
- Ross, W. (2015). Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life. In S. Totten (Ed.), *The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds* (pp.141-147). New York, United States: Routledge.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, (7), 27-36.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, Canadá.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani & A. Ross (Ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship* 7 (pp.13-34). Stoke on Trent, United Kingdom: Trentham Books.
- Sabariego, M. (2004a). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.51-87). Madrid, España: La Muralla.
- Sabariego, M. (2004b). El proceso de la investigación (parte 2). En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.127-163). Madrid, España: La Muralla.
- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2004). Fundamentos de la investigación educativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.19-49). Madrid, España: La Muralla.
- Sabariego, M., Massot, I., y Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.293-328). Madrid, España: La Muralla.
- Sáenz del Castillo, A. (2015). La Historia oral y la fotografía como recurso didáctico para recuperar el protagonismo de las mujeres en la historia. En A. Hernández, C. García y J. de la Montaña Conchiña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.315-324). Cáceres, España: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Sagastizabal, M., y Perlo, C. (2012). *La investigación acción como estrategia de cambio de las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.

- Saiz, J., y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, 47-57. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59755/R84-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salazar, J. (2006). *Narrar y aprender historia*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salazar, R., Barriga, E., y Ametller A. (2015). El aula como laboratorio de análisis histórico en 4º de ESO: El nacimiento del Fascismo en Europa. *REIRE*, 8 (2), 94-115. DOI: 10.1344/reire2015.8.2826
- Salinas, J. (2017). *Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación- acción con estudiantes de secundaria* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Salinas, J., y Oller, M. (2017). Representaciones sociales de la participación ciudadana en alumnos chilenos al final de la primaria. En R. Martínez, R. García-Moris y C. R. García (Eds.), *Investigación en Didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.762-772). Córdoba, España: Universidad de Córdoba/AUPDCS.
- Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C. (2016). Desarrollo de identidades ciudadanas: representaciones sociales sobre la participación en democracia tras las movilizaciones estudiantiles en Chile. En B. Andreu, A. Arroyo y C. García (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.246-254). Las Palmas de Gran Canaria, España: Entimema/ AUPDCS.
- Sant, E., Casas, T., y Pagès, J. (2011). Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluri/versidad*, 11 (2), 35-56.
- Sant, E., y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia Y MEMORIA*, (3), 129-146. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_memoria/article/view/802/801
- Sant, E., y Pagès, J. (2012). Los conocimientos históricos y actuales para el aprendizaje de la participación como base de una ciudadanía crítica y activa. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (vol.1)* (pp.363-372). Sevilla, España: Díada/AUPDCS.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González-Monfort, N., y Oller, M. (2014). ¿Cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & asociados* (18-19), 166-182.
- Santisteban, A. (2007). El conocimiento de lo social. En A. Santisteban. *Didáctica de las ciencias de las Ciencias sociales*. Master en Investigación en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Material fotocopiado.

- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & asociados*, (14), 34-55. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Santisteban, A. (2011a). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santisteban y J. Pagès (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp.85-103). Madrid, España: Síntesis.
- Santisteban, A. (2011b). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales (vol.1)* (pp.277-286). Sevilla, España: Díada/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández, C. García y J. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.383-393). Cáceres, España: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. DOI: /10.4067/S0719-26812017000200087
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. DOI: 10.14516/fdp.2019.010.001.002
- Santisteban, A., González-Monfort, N., y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, M. P Rivero y P. Domínguez (Coord.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp.115-128). Zaragoza, España: Fernando el Católico–Diputación de Zaragoza/AUPDCS.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. En M. Casas y C. Tomàs (Coord.), *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*. Barcelona, España: Wolters Kluwer Educación.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Seixas, P. (2006). *Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada*. Vancouver, Canadá: Centre for the Study of Historical Consciousness (UBC).
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp.109-117). Vancouver, Canadá: Pacific Educational Press.

- Serrano, C. (2018a). *Otra educación en los museos es posible. Propuesta de un proyecto colaborativo desde la enseñanza de las Ciencias Sociales* (tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga, España.
- Serrano, C. (2018b). Qué ocurrió cuando visitamos el museo con las manos fuera de los bolsillos... En E. López, C. García y M. Sánchez (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp.801-812). Valladolid, España: Ediciones Universidad de Valladolid/AUPDCS.
- Sharpe, J. (1991). La historia desde abajo. En P. Burke (Ed.), *Formas de hacer historia* (pp.38-58). Madrid, España: Alianza Universitaria.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Sitton, T., Mehaffy, G., y Davis, O. (1989). *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It? *Social Education*, 60 (1), 9-14.
- Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de las narraciones históricas* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stearns, P. (2004). *Thinking History*. Washington D. C., United State: American Historical Association.
- Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Thompson, P. (1966). History from Below. *The Times Literary Supplement*, (17), 279-80.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado, la Historia Oral*. Valencia, España: Edicions Alfons El Magnànim/ Institució Valenciana D'Estudis i Investigació.
- Thompson, P. (2003/2004). Historia Oral y Contemporaneidad. *Anuario de Historia, memoria y pasado reciente de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional de Rosario*, 11-34.
- Thornton, S. (1991). Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies* (pp.237-248). New York, United State: Macmillan.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, P. (2001). *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Tosar, B., y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una ciudadanía global* (pp.674-683). Las Palmas de Gran Canaria, España: Universidad de Las Palmas/AUPDCS.
- Traverso, E. (2006). *Els usos del passat: Història, memòria, política*. València, España: PUV.
- Tribó, G. (1999). Los conceptos claves en las propuestas curriculares. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, (21), 73-88.
- Tutiaux-Guillón, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars. En J. Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Les qüestions socialment vives i l'enseyament de les ciències socials* (pp.25-39). Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions.
- Van der Maren, J. (1995). *Méthodes des recherche pour l'éducation*. Bruselas, Bélgica: De Boeck-Wesmael.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: Colección Idea Universitaria.
- VanSledright, B. (2001). From Empathic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. In E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.51-68). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Vila, S. (2005). *Elogi de la memòria. Records, silencis, oblits i reinversions*. València, España: Eliseu Climent editor.
- Vilarrasa, A. (2003). Salir del aula, Reapropiarse del contexto. *Íber, Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, (36), 13-25.
- Villallón, G., y Pagès, J. (2013). ¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y de las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria. *Clío & asociados: La historia enseñada*, (17), 119-136.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of teaching the past*. Philadelphia, United State: Temple University Press.
- Yeager, E., & Foster, S. (2001). The role of empathy in the development of historical understanding. In O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.13-20). Boston, United State: Rowman & Littlefield Publishers.
- Yin, R. (1990). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres, England: Sage.
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas* (tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España.

