

La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo

Oral History in Secondary Education. Didactic Utility and Educational Potential

Rodrigo González Martín

Universidad de Valladolid / rodrigo.gonzalez.martin@hmca.uva.es

Resumen

La utilización de fuentes orales para la construcción del discurso histórico dio lugar tras la Segunda Guerra Mundial al nacimiento de una especialidad particular con una metodología propia: la Historia Oral. La reivindicación de la utilidad de los testimonios orales para acceder a realidades ignoradas por la documentación escrita fue acompañada del descubrimiento de 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. En las últimas décadas, numerosos proyectos de Historia Oral escolar han demostrado encajar con las demandas educativas de la sociedad de la información, promover el aprendizaje activo, empoderar al alumnado y desarrollar las competencias básicas y la creatividad. También en España se han hecho valer experiencias de esta índole, aunque la implantación de la Historia Oral en nuestras escuelas sigue siendo deficitaria.

Palabras Clave: Historia oral, fuentes orales, educación secundaria, didáctica de la Historia, aprendizaje activo.

Abstract

The use of oral sources for the historical discourse led in the aftermath of World War II to the birth of a particular specialty with its own methodology: Oral History. The claim of the utility of oral testimony to gain access to collective aspects often ignored by the written records was accompanied by the discovery of the enormous educational potential of the new methodology, regarding the students' motivation, the promotion of meaningful learning of the curricular contents and the acquisition of cognitive and affective skills. So, over the past few decades numerous middle and high school Oral History projects have been launched, proving to fit with the new educational demands of the Knowledge society: they promote active learning, empower the students and develop both basic skills and creativity. Of course, innovative educational experiences based on Oral History have been put into practice also in Spain, but we still lack a solid implementation of this methodology in our educational system.

Key words: Oral History, oral sources, Life histories, Secondary education, History didactics, active learning.

*“Un vieillard qui
meurt, c'est une
bibliothèque qui
brûle”*

Amadou Hampâté Bâ, etnólogo malí.

1. Historia y fuente oral. Algunos apuntes introductorios.

El valor historiográfico de las fuentes orales, obtenidas mediante entrevistas con personas involucradas de manera más o menos directa en los hechos investigados, ha tardado en ser reconocido por los historiadores de las sociedades industriales modernas. Aunque el uso de testimonios orales para construir conocimiento histórico es tan viejo como la propia Historia, en el último siglo y medio la disciplina ha vivido muy apegada al culto positivista por el documento escrito, apreciado tanto por su precisión formal y cronológica como por su abundancia. En este contexto la fuente oral, más imprecisa y ligada a lo individual, a la pequeña escala, fue minusvalorada y considerada inservible para explicar los procesos de cambio a lo largo del tiempo. Este estado de cosas bien podría condensarse en el escéptico y ya famoso comentario que hiciera en su día el historiador británico A. J. P. Taylor: “¿Vejestorios que recuerdan embobados su juventud? ¡No!” (Prins, 1993: 21).

Básicamente existen dos formas de utilización de la fuente oral para reconstruir el pasado: la

historia oral y la tradición oral. Aún a riesgo de simplificar, puede asumirse que “las historias orales son relatos de testigos mientras que las tradiciones orales son relatos transmitidos de boca en boca a futuras generaciones” (Vansina, 2007: 151). Las tradiciones orales -cuentos, epopeyas, fábulas, leyendas, etc.- son tremendamente útiles para estudiar el folclore e incluso para la llamada Historia de las mentalidades, amén de constituir una fuente de primer orden para reconstruir la historia de culturas y civilizaciones ágrafas. A diferencia de ellas, la historia oral implica un proceso de indagación activa por parte del entrevistador en el pasado y la experiencia personal del entrevistado (Folguera, 1994: 73). Se trata de un “método histórico que parte de una problemática, luego busca e investiga acerca de las fuentes orales que se ha propuesto producir, realiza el registro y, finalmente, pasa al análisis e interpretación de los testimonios recopilados” (Troncoso, 2005: 131). Un procedimiento de investigación que permite rescatar e interpretar las memorias de la gente sobre su pasado (Sitton, Mehaffy y Davis, 1989: 10).

Como ya hemos apuntado, el recurso al testimonio de testigos para escribir la historia no es novedoso. Desde Heródoto y Tucídides, padres de la historiografía, hasta Voltaire, en pleno siglo XVIII, los testimonios orales fueron utilizados con profusión por los historiadores sin que se planteasen mayores

problemas a propósito de su credibilidad. Sería en el siglo XIX, con el proceso de profesionalización del oficio de historiador en torno al desarrollo y la extensión del método documental de Leopold von Ranke -que pretendía hacer de la Historia una ciencia positiva-, cuando las fuentes orales quedaron descalificadas por su supuesta subjetividad y apartadas del ámbito de la Historia académica. Durante más de un siglo, solo algunos trabajos pioneros de historia social -centrados en el estudio de la pobreza o de las clases trabajadoras-, de historia política y de historia local perseveraron en la utilización de fuentes orales, que también mantuvieron su vigencia en el género biográfico. Al mismo tiempo, el método de las entrevistas orales se desarrollaba con fuerza en el seno de disciplinas como la Sociología y la Antropología, y también en relación con los movimientos de recuperación del folclore ligados al Romanticismo decimonónico.

Ya entrado el siglo XX los cambios tecnológicos empezaron a poner en entredicho la supremacía de la documentación escrita, al tiempo que las guerras mundiales hacían que se revalorizasen los testimonios de testigos (Descamps, 2006: 17-19). De una parte, la generalización del teléfono permitió la existencia de flujos de información que escapaban al registro documental (Sitton et al., 1989: 13); de otra, el abuso de la propaganda llevó a muchos caerse del caballo en lo

referente a la pretendida objetividad de los documentos. Al mismo tiempo, el desarrollo de la tecnología de grabación, con la irrupción de magnetófonos y grabadoras, permitiría hacer trabajos críticos sobre la oralidad. Se abriría así el camino al redescubrimiento del valor histórico de la fuente oral, que en buena medida había sido menospreciada precisamente por la imposibilidad de fijarla (Matas, Nieto, Monacci y Bretal, 2014: parr. 9). Sobre esta base, en 1948 el profesor de la Universidad de Columbia (EEUU) Allan Nevins ponía en marcha un ambicioso proyecto para generar un archivo de entrevistas con élites políticas americanas que es considerado el hito fundacional de la moderna Historia Oral. Ciertamente EEUU contaba con una interesante tradición en la utilización de las fuentes orales que iba desde las obras históricas de Hubert H. Bancroft, a finales del XIX, hasta la compilación de miles de entrevistas con trabajadores y antiguos esclavos llevada a cabo en los años treinta por el Proyecto Federal para Escritores, al calor del New Deal. Lo novedoso del proyecto de Nevins era que se planteaba como una recopilación de grabaciones (no solo de entrevistas transcritas) destinadas a servir de fuentes para futuros historiadores. Poco a poco la Historia Oral fue expandiéndose, viviendo una eclosión desde la década de 1960 favorecida por la aparición y popularización del casete. Los libros basados en entrevistas orales e historias de vida se multiplicaron, con

éxitos de ventas tan notables como los conseguidos por el icono norteamericano de la Historia Oral Studs Terkel, y al tiempo la metodología se fue perfeccionando y exportando a otros territorios. Su desarrollo por países fue desigual, prendiendo con más fuerza en aquellos que tenían tradición en el uso de fuentes orales con fines sociológicos, antropológicos o de recuperación del folclore - así en Escandinavia o en Irlanda-, y ligándose inicialmente al estudio de ciertos temas -la recuperación de la memoria del antifascismo en países como Israel, Italia, Holanda o Francia, por ejemplo- (Thompson, 1978: 19-64).

A finales de los sesenta y sobre todo en los setenta el uso fuentes orales experimenta un enorme impulso de la mano de la Historia Social, convirtiéndose la Historia Oral en un movimiento militante, comprometido con la llamada “Historia desde abajo” y entregado a la visibilización de grupos y realidades olvidadas por la Historia oficial. En EEUU, primero, y luego en Canadá, en Inglaterra y en otros países europeos empezaron a fundarse asociaciones de Historia Oral y revistas especializadas. Las fuentes orales se revelan imprescindibles para “dar voz a los sin voz” (Soulet, 2009: 141-142) y empiezan a usarse con profusión para hacer historia de género, de los aborígenes, de las minorías étnicas y de los llamados grupos subalternos, etc. En estos años aparecen en Europa proyectos cada vez

más ambiciosos y las primeras figuras punteras de la especialidad: Paul Thompson en Inglaterra, Philippe Joutard en Francia, Luisa Passerini y Alessandro Portelli en Italia, L. Niethammer y su *Altsgeschichte* (historia de la vida cotidiana) en Alemania -donde la memoria del nazismo obstaculizó el desarrollo de la Historia Oral-, etc. (Soulet, 2009: 143-144). En España las pioneras serían, en los setenta, Carmen García-Nieto y Mercedes Vilanova, aunque no puede olvidarse la enorme influencia que ejerció el famoso libro de Ronald Fraser *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española* (1979). Poco a poco irían publicándose estudios con fuentes orales sobre temas como la represión franquista, el antifranquismo, el movimiento obrero o la historia de la mujer (Díaz y Gago, 2006), y en los ochenta empezaron a celebrarse simposios, a organizarse seminarios y a constituirse archivos orales (García-Nieto, Vázquez y Vilanova, 1990: 11). En 1989 se fundaría la revista de referencia *Historia y Fuente Oral* y se organizaría el primer encuentro sobre el uso de fuentes orales para la didáctica de la Historia (Vilanova, 1995). En cuanto a la extensión de la Historia Oral en el resto del mundo, cabe reconocer una realidad más fragmentaria: en Asia pronto aparecieron experiencias en India, por influencia inglesa, en Japón y en China; en África la metodología experimentó cierto auge ligada a la descolonización y a los nacionalismos

emergentes (Ferrando, 2006: 41) y en Latinoamérica solo arraigó rápido y con vigor en México, Argentina, Brasil y Costa Rica (Schwartzstein, 1995).

Al calor del pensamiento posmoderno, que conllevó la asunción de la construcción socio-histórica del conocimiento y la crítica a la objetividad de los textos históricos, la Historia se fue volviendo una disciplina más polifónica, multiplicándose las metodologías para interrogar al pasado. A día de hoy, aunque las reticencias hacia las fuentes orales no han sido totalmente superadas en ciertos sectores de la academia, quien más y quien menos ha acabado por reconocer su potencial para el análisis histórico. La gran beneficiada por su utilización ha sido sin duda la Historia Contemporánea, y muy especialmente eso que ha dado en denominarse Historia Inmediata o Historia del Tiempo Presente. Lejos de ser meros complementos de otro tipo de fuentes, los recuerdos personales han demostrado ser capaces de aportar información que no puede obtenerse de otra forma y una riqueza en detalles que resulta clave para el entendimiento profundo de la complejidad de los procesos históricos. Al cabo, la Historia Oral se ha revelado extremadamente útil a la hora de ponerle “carne, memoria y testimonio a lo colectivo”, aportándole a la Historia “una mirada (...) capaz de contar, desde lo secuencial a lo particular, los cambios colectivos (...)” (Marinas y Santamarina,

1993: 10). Además, se ha constituido como una herramienta clave para contestar las jerarquías establecidas por las historias oficiales y rellenar sus silencios, para hacer historia de la gente corriente y de los grupos marginados, y también para arrojar luz sobre los entresijos del poder y la realidad de los procesos de toma de decisiones (García-Nieto, 1990: 43-47). En este estado de cosas, a día de hoy historiadores de todo el mundo utilizan fuentes orales para el estudio de creencias, mentalidades, modos de vida y pautas de comportamiento; para el análisis de redes informales de poder y de la interacción entre poder político y sociedad; para hacer historia de grupos populares, marginados, clandestinos o minoritarios, etc. Muchas partes de la historia permanecerían en la sombra de no ser por los testimonios orales.

En buena medida la Historia Oral supuso una bocanada de aire fresco para la Historiografía, y en las últimas cuatro décadas han sido numerosos los debates y los procesos de reflexión suscitados en la órbita de esta joven especialidad. Así, en los años setenta se planteó una intensa reflexión sobre la narratividad, la memoria y la subjetividad asociada al recuerdo; en tanto que a finales de los ochenta la discusión se centró en el rol jugado por el historiador oral como entrevistador –no hay que olvidar que los testimonios orales no son espontáneos (García-Nieto, 1990: 42), con lo que el entrevistador

asume una enorme responsabilidad (Soulet, 2009: 156-158)-. Ya en el siglo XXI la Historia Oral se ha encontrado con el reto planteado por la Revolución Digital (Thomson, 2007), que si bien ha dado mayor proyección y accesibilidad a las fuentes orales, también ha provocado, por ejemplo, más reticencias en algunos informantes (Berger, 2006). Otra problemática muy discutida, y acaso la que más conviene señalar aquí, hace referencia a la pérdida de importancia del rol del historiador en favor de la relevancia del testimonio del entrevistado (Wallenborn, 2005). Algunas voces han pretendido reducir al historiador a un mero compilador de testimonios (Soulet, 2009: 145-146), y esto es relevante porque a la hora de poner en marcha proyectos de Historia Oral escolar es clave transmitir a los alumnos que la Historia Oral es más que una yuxtaposición de memorias personales, que el historiador está llamado a contrastar y analizar críticamente esas memorias.

Lo apuntado hasta aquí no implica, ni mucho menos, que no se reconozcan las limitaciones de la fuente oral. Entre ellas, podemos citar que aportan reinterpretaciones a posteriori -la contaminación de la memoria- (Becker, 1987: 95-98), amén de los problemas ligados a la fiabilidad de la memoria, su subjetividad, la existencia de mecanismos de autojustificación, etc. En este sentido, los historiadores deben conocer cómo funciona la memoria, ser

hábil a la hora de formular preguntas y mostrar un espíritu crítico ante las respuestas (Soulet, 2009: 149-151). Al fin y al cabo, la fuente oral debe ser evaluada y comparada como cualquier otra. Con todo, en muchos sentidos la Historia Oral ha sabido hacer de sus defectos virtud. No es neutra ni lo pretende, defiende la memoria no solo para certificar determinados hechos sino como vehículo de conciencia e instrumento para reivindicar justicia (Portelli, 2013), y ha sabido explotar la información que –también– aportan los silencios, los olvidos y los errores (Benadiba, 2013: 37-38).

2. El potencial didáctico y educativo de la Historia Oral.

Uno de los pioneros de la introducción de la historia oral en las escuelas, Eliot Wigginton, llegó a afirmar que un profesor de historia que explica siguiendo los libros de texto e ignorando la voz de quienes experimentaron directamente los acontecimientos estudiados está cometiendo un delito (Wigginton, 1977).

Y sin embargo:

“¿Cuántos de nosotros hemos dado clases, apoyados en nuestros libros de texto, sobre la primera y segunda guerras mundiales, mientras los hombres que saltaron de la trinchera en Belleau Wood o desembarcaron en Tarawá estaban despachando gasolina a unas pocas cuadras de distancia?” (Sitton et al., 1989: 21).

La enseñanza de una historia inerte y desconectada de la realidad, reducida a tinta sobre papel, ha sido y sigue siendo moneda de cambio corriente. Lejos de ser una excepción, en España la clase magistral de Historia, transmisiva y unidireccional, parece especialmente frecuente, y como ha apuntado Joan Pagès (2004) son pocos los docentes preocupados por conectar el pasado con el presente y hacer reflexionar sobre cómo puede llegar a condicionar el futuro. En este estado de cosas, la utilización de fuentes orales en el aula (y no digamos ya la puesta en marcha de proyectos de Historia Oral) sigue ligada a la etiqueta de innovación pedagógica.

Esta consideración de la historia oral escolar como innovadora responde más a su relativamente exigua implantación que a la novedad. De hecho, conocemos precedentes de profesores que mandaban a sus alumnos entrevistar a miembros de determinados colectivos ya en el siglo XIX. En la década de 1960, la aparición del casete compacto, la expansión de la Historia Social y el influjo de la Historia Oral académica permitieron que la utilización de fuentes orales como herramienta educativa se extendiese de forma cada vez más rigurosa y coordinada primero por el mundo anglosajón y, poco después, a nivel internacional (Lanman y Wendling, 2006: xvii-xiv). Pronto empezó a generarse una producción bibliográfica específica, enfocada a la introducción de la Historia Oral en el

sistema educativo y dirigida tanto a alumnos como a profesores. Así se fueron publicando obras de referencia como *Oral History as a Teaching Approach* (1976), de John Neuenschwander; *Oral History: an introduction for Students* (1979), de James Hoopes, *Oral History in Schools* (1980), de Sallie Purkis, la muy citada *Oral History: a guide for teachers (and others)* (1983), de Mehaffy, Sitton y Davis Jr., u *Oral History in the Secondary School Classroom* (1989), también de Mehaffy en colaboración con Lanman. Más actuales pero igualmente imprescindibles son el número especial de la *Oral History Review* "Practice and Pedagogy: Oral History in the Classroom" (1998) o la obra *Talking Gumbo: An Oral History Manual for Secondary School Teachers*, publicada por Dean, Daspit y Munro también en 1998. Con todo, hasta en EEUU, donde la literatura sobre el tema es mucho más abundante que en cualquier otro país y existe incluso una revista específica –*The Oral History Education*–, la dispersión del material publicado es grande, problema que intentaría atajar en 2006 la publicación colectiva *Preparing the Next Generation of Oral Historians. An anthology of Oral History Education*, editada por Barry Lanman y Laura Wendling. Salvando las distancias, el interés por la historia oral escolar también acabaría haciéndose notar en la bibliografía patria: en 1990 M. Janer publica *Fuentes orales y educación*, en 1994 Pilar Folguera le dedica un capítulo al tema en el

manual de referencia *Cómo se hace Historia Oral* y en 1998 se publica ya el primer manual centrado en el empleo de la historia oral en el aula, titulado *Historia Oral* y firmado por Pilar Gómez, Pablo Gómez y Pilar Sánchez. Ya en el siglo XXI son de enorme interés el libro coordinado por S. Leoné y F. Mendiola, *Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales, investigación histórica y renovación pedagógica* (2007) y *Les fonts audiovisuals en la historia de l'educació* (2010), coordinado por Ángel C. Moreu y más enfocado a la docencia universitaria. Todo ello al margen, huelga decirlo, de los dispersos pero relativamente numerosos artículos que fueron apareciendo en revistas y presentándose a congresos desde finales de los ochenta.

Pero ¿qué hace de la Historia Oral una metodología educativa tan eficiente y atractiva? Los libros de texto generan a menudo apatía en los estudiantes, y aunque pueden sintetizar bien la secuencia principal de los hechos históricos, no logran la inmersión del alumno en el pasado. La Historia Oral, por el contrario, incide en la dimensión afectiva de nuestro entendimiento del pasado, permite un aprendizaje activo de la historia y al realizarse en parte fuera del aula, en la comunidad, conecta la educación formal y la informal (Sitton et al., 1989: 9-21), y permite aprovechar recursos externos al centro escolar.

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos como docentes suele ser el

desinterés y la falta de comprensión de la utilidad de la Historia por parte de los alumnos (Sánchez, 1993: 85). Frente a esta situación, está más que contrastado que los proyectos de Historia Oral generan una mayor motivación del alumnado hacia el tema tratado al exigirle una implicación psicológica más directa con el pasado (Núñez, 1990: 53) y permitirle producir algo real, tangible, con valor tanto para él como para la propia comunidad (Sitton et al., 1989: 29).

Para Emili Ferrando (2006), “la incorporación de la historia oral al aula favorece el logro de los objetivos generales cognitivos, procedimentales, sociales, afectivos y emocionales propuestos y ayuda a la maduración personal y a la formación integral de los alumnos de cualquier nivel” (p. 117). De hecho, la eficacia de la Historia Oral como instrumento para aprender contenidos teóricos y cumplir con los objetivos marcados por los currículos ha sido puesta de manifiesto por varios trabajos. Así, sabemos por ejemplo que a lo largo de las distintas fases de un proyecto de Historia Oral -desde la selección de informantes hasta la presentación de los productos obtenidos- se pueden llegar trabajar y estimular todas y cada una de las ocho inteligencias identificadas por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples, y también los objetivos de la educación marcados por la taxonomía de

Benjamin Bloom en sus dimensiones afectiva y cognitiva (Whitman, 2006).

De cara al estudio de la Historia, ya en la escuela primaria la Historia Oral ha probado ser muy útil para conectar a los niños con el pasado y hacerles comprender su posición personal en el tiempo y la importancia de sus raíces -mediante sencillas entrevistas con familiares, etc.- (Pluckrose, 1993: 70-93). Volviendo al marco de la educación secundaria, esta metodología facilita la comprensión de los conceptos básicos de la reflexión histórica (causa y efecto, continuidad y cambio, cronología) y fomenta la capacidad de los alumnos para pensar históricamente (Drake y Nelson, 2005: 179-191). Además, la Historia Oral permite que el estudiante entienda que el conocimiento histórico depende de las preguntas que los historiadores formulan a las fuentes, percibiendo así de forma directa la subjetividad y parcialidad de las mismas (Núñez, 1990: 53). Pero las ventajas de utilizar la Historia Oral para enseñar Historia no se acaban ahí. Borrás (1989) añade que facilita abordar temas silenciados en los libros de texto y emplaza al alumnado a entender que el pasado está integrado en la realidad presente, y Jilma Romero (2008) apunta que los testimonios informan al alumno de la complejidad del tiempo, de cómo se cruzan las realidades sociales y las individuales. Las entrevistas emplazan al alumno ante las “tensiones

generadas a partir de distintas memorias” (Benadiba, 2013: 82), y es que al fin y al cabo, como apuntara Emilio Lledó, “los seres humanos somos fundamentalmente memoria y lenguaje” (Arnáiz, 2014: 8). En última instancia, podemos añadir que el hecho de que el estudiante tenga que crear, ordenar e interpretar fuentes inéditas para luego hacer con ellas un relato del pasado potencia su creatividad y su imaginación histórica.

James Hoopes (1979) llegaría a afirmar categóricamente que todo buen curso de Historia debe poner a los alumnos en contacto con la experiencia de hacer historia (p. 20). Esta concepción activa de la enseñanza de la Historia está en la base del uso de la metodología de la Historia Oral en las aulas. Para Whitmann (2000) se trata de enseñar a los alumnos a pensar como historiadores y de empezar a formar como tales a aquellos que pretendan seguir ese camino profesional (PP. 469-470). En una línea similar, M^a Gloria Núñez (1990) cree que hay que tender puentes entre didáctica e investigación, máxime siendo la educación secundaria el paso previo a la universidad. Ello supone informar a los alumnos de todas las formas que existen de hacer historia, de sus objetivos y métodos, así como de las innovaciones metodológicas en la disciplina (pp. 46-52).

En otro orden de cosas, se ha elogiado en numerosas ocasiones que la Historia Oral escolar aumenta el sentimiento de arraigo del

alumno con la comunidad (Folguera, 1994: 74), poniéndole en contacto con instituciones culturales, cívicas o políticas de su entorno. En un contexto social como el actual, donde la aculturación se produce en buena medida a través de los medios de comunicación y cada vez hay menos tiempo para que padres y abuelos compartan sus experiencias de vida con los hijos (Sánchez Carrera, 1993: 85), la Historia Oral favorece la socialización crítica del alumno, su construcción identitaria (Borrás, 1989) y el fortalecimiento de los lazos intergeneracionales en el seno de las propias familias, ya que en muchos proyectos los informantes son abuelos, padres, tíos, etc. (Graciela, 2000). El asunto es de una importancia capital, pues a través de la conexión con su propia herencia cultural el adolescente fortalece la valoración que tiene de sí mismo (Sitton et al., 1989: 25), refuerza su autoestima y consolida su confianza en los demás (Ferrando, 2006: 117-124).

Rebecca Oxford (1989) ha apuntado también los beneficios de los proyectos de Historia Oral de cara a la mejora de las habilidades comunicativas: el estudiante aprende a interaccionar, gana confianza a la hora de expresarse, y valora, a través de todo el proceso, las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito. No en balde el trabajo de transcripción mejora y mucho la capacidades para estructurar un texto y puntuarlo, y la escucha por parte de los alumnos de sus

propias entrevistas les muestra claramente cuál es su forma de comunicarse y qué aspectos deben mejorar (Sitton et al., 1989: 26, 119).

Por último, a través de la Historia Oral los adolescentes mejoran sus habilidades sociales, desarrollan actitudes como la sociabilidad, el trabajo en equipo, la comprensión y la tolerancia (Núñez, 1990: 53), aprenden a escuchar y mejoran así su capacidad de concentración, trabajan cualidades como la empatía o la paciencia y entran en contacto con valores y formas de afrontar la vida que estimulan su capacidad de reflexión (Thompson, 1978: 141).

En conjunto, convendremos que el potencial didáctico y educativo de la Historia Oral no es nada desdeñable. Sin embargo, “las aportaciones que la fuente oral puede suministrar a la enseñanza (...) no se desprenden de su mera introducción en el aula, sino que dependen de los planteamientos teóricos y metodológicos” (Borrás, 1989: 141). Es decir, para que los beneficios educativos que hemos desglosado se materialicen es necesario que los docentes tengan una formación metodológica sólida en el campo de la Historia Oral, que los trabajos se inscriban en un contexto institucional y curricular coherente y que las fuentes orales se utilicen como una herramienta que inicie a los alumnos en la investigación histórica y no como meros complementos a las explicaciones expositivas del docente (Romero, 2008). Además, como

subrayó en su momento Barbara Gallant - una de las pioneras de la historia oral escolar-, es necesario un compromiso sincero de los profesores responsables con el desarrollo del proyecto, porque llevar a buen término iniciativas de este tipo conlleva una importante carga de trabajo (Ritchie, 2015: 198). Si estos presupuestos no se cumplen, los proyectos escolares de Historia Oral pueden acabar convertidos en superficiales ejercicios de antropología que promuevan un conocimiento histórico infantilizado y descontextualizado, tal y como advirtió en su día José María Borrás (1989).

3. La Historia Oral escolar ante los nuevos retos educativos.

En la nueva sociedad de la información y del conocimiento, marcada por la rapidez de los cambios en las estructuras y las necesidades, los principios pedagógicos tradicionales han perdido su razón de ser. Así, como ha apuntado el filósofo Zygmunt Bauman (2013), es imperativo caminar hacia una educación más adaptable a los cambios, menos memorística y transmisiva. Ya no tiene sentido una escuela que se defina como mera transmisora de conocimientos (Fernández, 2010), y es posible que pronto tengamos que elegir entre aulas sin muros o una educación sin escuela (Fernández, 2012). Parece ineludible apostar por *escuelas que aprendan*, capaces de redefinirse continuamente para

responder a las demandas sociales y estrechamente vinculadas al entorno en el que se integran -la escuela entendida como ecosistema, que diría Manuel Lorenzo (1995)-. En este contexto, los nuevos modelos pedagógicos apuestan por otorgar al alumno un rol activo en la educación, y autores como Ken Robinson (2011) vienen insistiendo en la importancia de fomentar la creatividad y la motivación del alumnado. Pocas metodologías se adaptan a los nuevos requerimientos educativos con tanta eficacia y profundidad como la Historia Oral, que por sus propias características aparece ligada al empoderamiento del alumnado, al fomento de la creatividad, a la enseñanza interactiva, a la educación afectiva, a la adquisición de destrezas y habilidades para la vida y al establecimiento de sólidas relaciones entre la escuela y su entorno (Lanman y Wendling, 2006: xvii-xiv).

Los cambios citados han llevado a redefinir los objetivos de la educación. La publicación del denominado “Informe Delors” por parte de la UNESCO, en 1996, las discusiones sobre educación en la Conferencia de Lisboa del año 2000 o el Proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OSCE fueron definiendo un conjunto de competencias clave llamadas a orientar la acción educativa hacia la superación de un modelo de aprendizaje fundado sobre la adquisición de destrezas tradicionales (lectura,

escritura, cálculo) y eminentemente memorístico (Rychen y Salganik, 2006). El nuevo modelo habría de perseguir una formación integral y una enseñanza paidocéntrica, orientándose a inculcar unas competencias clave entendidas como capacidades y/o destrezas que permiten dar respuesta a demandas complejas movilizándolo al mismo tiempo habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y otros componentes sociales (Gimeno, 2008; Lledó, 2007). Para el marco de referencia europeo, DeSeCo y Eurydice (Red Europea de Información sobre la Educación) han establecido ocho competencias clave: comunicación en lengua materna, comunicación en lengua extranjera, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, conciencia y expresión culturales. Cada una engloba una serie de conocimientos, destrezas y actitudes (Eurydice, 2012: 1). A nivel nacional, las dos leyes educativas vigentes -la Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)- se comprometen de forma expresa (aunque genérica) con el trabajo transversal de estas competencias, tratando de incorporarlas en los currículos y otros documentos educativos estratégicos (Ministerio de Educación, 2013: 1-7).

Las posibilidades metodológicas para trabajar las competencias son amplias (Arnau y Zabala, 2007). Entre ellas, acaso el enfoque más atractivo sea el diseño de tareas integradas que coloquen al alumno ante la toma de decisiones, la resolución de problemas y la realización de proyectos socialmente relevantes (Martínez, 2014). Los proyectos de Historia Oral encajan a la perfección en este enfoque y las diversas fases que comprenden permiten el trabajo transversal e integrado de las competencias, involucrando además a distintas áreas de conocimiento. Así, la preparación y la conducción de entrevistas orales desarrolla las competencias en comunicación lingüística y las sociales y cívicas (emplaza al alumno a descubrir al otro, a aprender a escuchar, etc.), pero también la conciencia y expresión culturales (al desarrollarse los proyectos en el seno de la comunidad, el alumno entra en contacto con su propio patrimonio histórico-cultural, con la cultura popular y con sus raíces). Asimismo la grabación, transcripción y posterior trabajo de edición de las entrevistas para su presentación en podcasts, webs, pósteres o exposiciones inciden en el desarrollo de la competencia digital, en tanto en cuanto el trabajo de la iniciativa y el sentido emprendedor queda garantizado por el papel activo y el poder de decisión que los alumnos mantienen en todas las fases del proyecto. Por su parte la competencia de aprender a

aprender¹ se trabaja intensamente, ya que para obtener los productos deseables los alumnos necesitan organizar el propio aprendizaje, manejar los tiempos y la información disponibles, identificar las oportunidades que se presentan y superar los posibles obstáculos - por ejemplo, de cara a la obtención de las respuestas buscadas de los informantes, o a la hora de contrastarlas con otras fuentes-. Así las cosas, solo el trabajo de la competencia matemática quedaría al albur del tema concreto abordado (no pocas temáticas obligan al alumno a bregar por ejemplo con datos estadísticos) o del tipo de proyecto acometido (si el proyecto maneja algún tipo de presupuesto, por ejemplo, se puede dejar que los alumnos lo gestionen directamente). Aunque las adaptaciones nacionales y regionales de las competencias clave marcadas por Europa han conllevado ligeras variaciones, lo dicho es esencialmente válido para la realidad española.

En nuestro país, la enseñanza secundaria obligatoria y postobligatoria (la ESO y el Bachillerato) está regulada por dos leyes, la LOE (en proceso de extinción) y la LOMCE (en proceso de implantación). Si reparamos en los principios inspiradores de la primera, encontraremos entre ellos referencias a una voluntad de fomentar la investigación y la

innovación educativas, de promover la flexibilidad para adecuar la educación a las necesidades del alumnado, para motivarlo y para adaptarse a los cambios sociales, etc. Se habla, asimismo, de la búsqueda de un aprendizaje abierto, más atractivo y en comunicación con el mundo exterior. Son principios que encajan a la perfección con la implantación de una metodología como la Historia Oral, que también se amolda a los fines educativos que afirma perseguir la misma ley, entre los que se encuentran el desarrollo de la creatividad, la iniciativa personal y la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, la formación en el reconocimiento de la interculturalidad, la capacitación para la comunicación en la lengua oficial o la preparación para el ejercicio de una ciudadanía activa (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). En relación con esta última cuestión, vale la pena recordar las palabras de Carme Molinero (2004), para la cual la base de una ciudadanía democrática se encuentra precisamente en la recuperación de la memoria histórica. En idéntico sentido se podría hablar de algunos de los principios recogidos por la LOMCE en su preámbulo, donde se apuntan la importancia de trabajar la creatividad, del entusiasmo de los alumnos, del trabajo en equipo, de la innovación educativa, etc. y se hace referencia a la necesidad de promover un cambio metodológico que convierta al alumno en un elemento activo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ley

¹ Sobre el significado de esta competencia, acaso algo más opaca que el resto, puede consultarse: Martín Ortega, E., Moreno Hernández, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.

Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa). Además, ambas leyes reconocen un grado importante de autonomía a los centros docentes, dejando así margen para adaptar los currículos y poner en marcha metodologías innovadoras como la defendida en este trabajo.

4. Los proyectos de Historia Oral en el instituto. Algunas posibilidades y modelos de trabajo.

La utilización de la Historia Oral como herramienta pedagógica puede partir de dos aproximaciones metodológicas diferentes. La primera remite a una *Historia Oral Pasiva*, esto es, a la utilización de fuentes orales ya existentes para ampliar información sobre los temas curriculares abordados y/o para poner al alumnado en contacto con la metodología de la historia oral. La segunda implica una *Historia Oral Activa*, convierte a los estudiantes en investigadores que recopilan personalmente las fuentes orales, las interpretan, producen textos narrativos a partir de ellas y exponen los resultados de su trabajo. De las dos, sin duda es la *Historia Oral Activa* 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. En todo caso, ambas metodologías se complementan y lo ideal es que un proyecto activo de historia oral venga precedido por un

período de aproximación pasiva del alumnado a las fuentes orales (Lanman y Wendling, 2006: xvii-xiv).

La *Historia Oral Pasiva* puede practicarse en el aula tanto utilizando entrevistas ya realizadas -bien en audio bien en formato vídeo- como a través de las transcripciones de dichas entrevistas. Actualmente resulta bastante sencillo encontrar tanto transcripciones como entrevistas en audio y vídeo a través de Internet, aunque no deja de echarse en falta la publicación de alguna antología de entrevistas enfocada a la enseñanza de la Historia. Para el estudio de la reciente historia de España disponemos de los fondos orales almacenados en muchos archivos provinciales y municipales, y existen también archivos orales online como el “Museu de la Paraula” valenciano², el archivo oral vasco³, el “Archivo de la Memoria” -que también conserva testimonios recogidos en el País Vasco-⁴ o el fondo de entrevistas del Seminario de Fuentes Orales de la Universidad Complutense⁵. Desgraciadamente ha desaparecido de la red el “Archivo de la Experiencia”, una formidable herramienta didáctica que reunía, convenientemente indexados por temas, casi dos mil testimonios

2

<http://www.museudelaparaula.es/web/home/promo.php>

3

<http://www.museudelaparaula.es/web/home/promo.php>

4 <http://www.ahoaweb.org/>

5 <http://www.seminariofuentesorales.es/index.html>

sobre la vida durante la segunda república, la guerra civil, la dictadura y los primeros años de la democracia⁶.

En cuanto a la *Historia Oral Activa*, podemos identificar dos grandes formas de trabajarla: la primera consiste en llevar al aula a uno o varios informantes para que sean interrogados por los alumnos y la segunda, más compleja pero también más educativa, emplaza a los alumnos a conducir entrevistas por su cuenta fuera del aula y del horario lectivo. En realidad, a nivel metodológico la primera opción no deja de ser una versión simplificada de la segunda, que es la que trataremos aquí en mayor profundidad. En todo caso, ambas posibilidades son susceptibles de llevarse a cabo tanto por separado como de forma conjunta en distintas fases del desarrollo de un mismo proyecto.

A grandes rasgos, los pasos a seguir para ejecutar con éxito un proyecto de Historia Oral comprenden 1) la elección del tema de estudio; 2) el análisis del estado de la cuestión; 3) la búsqueda y selección de los informantes; 4) la preparación de las entrevistas; 5) su realización, transcripción y análisis crítico - interpretación y contextualización de las mismas- y 6) la preparación de algún tipo de producto final. Por supuesto cada proyecto es

distinto y tanto su diseño como, sobre todo, la forma de afrontar cada una de las fases referidas difiere mucho en función de los recursos y el tiempo disponibles, el nivel y los intereses del alumnado, las características de la comunidad en la que se desarrolla o la creatividad del docente que lo conduce. Tal y como señalaron Sitton, Mehaffy y Davis (1989: 33-78), las posibilidades en lo que concierne al tipo de proyecto son casi ilimitadas: estudios biográficos -con entrevistas generales o centradas en períodos o temas concretos-; autobiografías orales de los alumnos -hechas preguntando a otras personas sobre su propia vida-; investigaciones para comprobar hipótesis concretas mediante entrevistas -por ejemplo, sobre los efectos a nivel local de algún acontecimiento nacional-; historias familiares, de un barrio o de la propia escuela; trabajos que recojan las vivencias generadas por un conflicto bélico, que traten la inmigración o los cambios medioambientales; investigaciones sobre un acontecimiento local importante; recopilaciones de costumbres, cuentos populares, leyendas y tradiciones, etc.

Como apunta Julia Letts (2011), a la hora de elegir el tema suele funcionar bien partir de una conmemoración o de un tema de actualidad mediática, pero en todo caso lo realmente relevante es la correcta planificación de lo que va a hacerse y de los tiempos en que va a hacerse. Cuestiones como la distribución de los alumnos, si las entrevistas serán

⁶ Para más información sobre este proyecto, acometido con fondos públicos, puede consultarse <http://www.red.es/redes/actuaciones/62/92>. Después de haber pasado por una fase de visible abandono, actualmente la página del citado archivo (www.elarchivodelaexperiencia.es) ni siquiera es accesible.

individuales o grupales, si se harán dentro o fuera del aula, si los alumnos trabajarán por su cuenta o dirigidos por el profesor, qué se va a hacer con el material generado o cómo va a evaluarse el trabajo deben estar minuciosamente previstas.

A día de hoy no existen modelos estandarizados de Historia Oral escolar, de suerte que a muchos niveles acaba por hacerse valer el refrán “cada maestrillo con su librillo”. Muchos profesores consideran imprescindible que todo proyecto de *Historia Oral Activa* parta de un contacto previo, pasivo, con fuentes orales, así como de una discusión con los alumnos sobre la naturaleza del testimonio oral (Ferrando, 2006: 118). Glenn Whitman (2000), que ha desarrollado y puesto en práctica uno de los modelos de Historia Oral para estudiantes de Secundaria más completos y exigentes⁷, considera ineludible este punto y plantea un trabajo bastante exhaustivo sobre la naturaleza de la fuente oral y sus limitaciones, aportando a sus alumnos lecturas introductorias al respecto y organizando debates en clase. Otra posibilidad, apuntada por Thompson (1978: 144), es invitar a la clase a expertos en historia oral que se encarguen de hacer reflexionar al alumno

sobre estos temas durante la fase de preparación del proyecto.

La cuestión de la preparación de las entrevistas es más controvertida. Hay proyectos que ponen mucho énfasis en este punto, de suerte que forman al alumno trayendo gente al aula para que responda a preguntas, haciéndole que entreviste a profesores o compañeros, etc. (Thompson, 1978: 152). Otros consideran que es mejor no sobrecargarles en exceso y optan por la estrategia de “aprender haciendo” para evitar confundirles o estresarles. La mayoría de autores, eso sí, considera clave la retroalimentación que obtienen los alumnos escuchando luego sus propias entrevistas (Sitton et al, 1989: 94-95), y muchos incluyen en sus proyectos una fase de escucha y debate común de las primeras entrevistas realizadas. Sitton (1981) llega a considerar que la primera entrevista debe servir fundamentalmente para aprender y preparar las siguientes entrevistas, aunque la realidad es que en muchos proyectos se efectúa una única entrevista por alumno. En todo caso, lo que es obvio es que la reflexión sobre la naturaleza y la fiabilidad de la fuente oral puede plantearse perfectamente en esta fase en lugar de al inicio del proyecto (Ferrando, 2006: 123).

Fuera como fuese, e independientemente de que se haga con mayor o menor profundidad, la preparación de las entrevistas es ineludible. Como mínimo hay que dar al alumno unos consejos básicos para abordarla y para

⁷ Las entrevistas de los alumnos de Whitman en el St. Andrew's Episcopal School de Potomac (Maryland, EEUU) tratan multitud de temas relacionados con la historia norteamericana del siglo XX y han sido compiladas online en “The American Century Project”. Pueden consultarse en: <http://collections.digitalmaryland.org/cdm/search/collection/saac>

trascribirla después, siendo recomendable la preparación colaborativa de una guía que incluya las claves a tener en cuenta y la información que se desea obtener de las entrevistas. Algunos profesores entienden que esa guía debe funcionar como un cuadro de temas y no ser en ningún caso un cuestionario cerrado (Sitton et al., 1989: 96-97), aunque otros consideran que los alumnos de secundaria no están preparados para realizar entrevistas abiertas y por tanto seguir un cuestionario preestablecido es lo más efectivo (Núñez, 1990: 55). En las investigaciones académicas siempre suelen recomendarse entrevistas abiertas (Hammer y Wildauvsky, 1989), pero en un proyecto escolar la clave debe ser no ir nunca más lejos de aquel punto al que los alumnos son capaces de llegar por sí mismos (Thompson, 1978: 152).

En cuanto al proceso de localización y selección de los informantes, obviamente depende mucho del tipo de proyecto diseñado. Para entrevistar a familiares de los alumnos no suele haber mayores problemas, en tanto que para una investigación más amplia es buena idea preguntar en colectivos e instituciones culturales, en centros de mayores, poner anuncios en los periódicos locales o en los comercios, etc. El profesor puede ayudar en el proceso de selección buscando informantes que por su experiencia, representatividad o capacidad de comunicación resulten particularmente interesantes (Sitton et al.,

1989: 99). En relación con los informantes es necesario abordar también el controvertido tema de la responsabilidad del entrevistador y valorar si es necesaria la obtención de formularios de consentimiento o cesión intelectual para hacer luego uso de las entrevistas (Benadiba, 2013: 23-31).

En otro orden de cosas, es importante subrayar que para el análisis crítico de las entrevistas efectuadas es ineludible la introducción de otro tipo de fuentes primarias -algunas pueden haberse recopilado incluso durante el trabajo de campo, pues es común que los informantes aporten fotografías, recortes de prensa u objetos- y de fuentes secundarias. Al fin y al cabo se busca que los alumnos sepan contextualizar históricamente la fuente, valorarla y contrastarla con otros tipos de información. Ello ha de ser así con independencia de si el análisis se hace colectivamente en el aula o individualmente por cada alumno.

Otro aspecto a considerar es, desde luego, el sistema que va a utilizarse para evaluar el trabajo de los alumnos. Aquí lo más adecuado parece sin duda diseñar una rúbrica que permita una evaluación compleja y útil para los alumnos, pudiendo valorarse tanto el trabajo de los mismos en las diferentes fases del proyecto como el grado de consecución de los objetivos planteados al inicio del mismo. En este sentido, el modelo de rúbrica propuesto por Glenn Whitman (2000: 478-

480) resulta de nuevo bastante completo. Por su parte, Barry Lanman y otros autores han señalado la importancia de efectuar también una evaluación final no ya de cada alumno sino de la experiencia desarrollada en su conjunto (Lanman, 2006). En esta línea, es muy conveniente pedir a los alumnos que valoren la experiencia -a través de una redacción, por ejemplo-, pues ello aporta *feedback* a los docentes y les permite mejorar a través del método de investigación-acción⁸.

Por último, el uso que va a darse a las entrevistas también debe estar previsto. Los productos de un proyecto de Historia Oral pueden ser muy diversos: puede generar debates en clase; ser la base para montar un encuentro temático o una exposición (East Midlands Oral History Archive, 2007); dar lugar a un libro -digital o en formato papel-, a una revista, a una página web; utilizar los testimonios para montar una obra de teatro; articular un programa de radio; montar un documental o publicar artículos en los medios de comunicación locales, etc. (Letts, 2011). Igualmente puede servir para crear materiales didácticos diversos o posibilitar la constitución de un archivo de fuentes orales, físico u online (Sitton et al., 1989: 124-135), lo que de hecho nos emplaza ante otra cuestión a considerar: la de la catalogación y conservación de las

fuentes de información generadas para garantizar su accesibilidad de cara a futuras consultas.

Al margen de lo señalado, para la puesta en marcha de un proyecto de Historia Oral escolar -especialmente si este tiene cierto alcance- suele ser recomendable constituir equipos de trabajo y se hace imprescindible lograr el apoyo sin reservas de los centros participantes. Hay que tener en cuenta que a menudo se trata de proyectos que demandan mucho tiempo a los profesores responsables, máxime cuando no existen estándares específicos para el trabajo de la Historia Oral en la escuela (lo que implica que todo el trabajo de diseño, etc. recaerá en los docentes). A día de hoy el tema de garantizar a los alumnos los equipos necesarios ya no supone un problema -un móvil basta para hacer una grabación decente-, aunque conviene saber que en caso de presentarse obstáculos siempre puede optarse por tomar notas y no grabar la entrevista (Sitton et al., 1989: 115). Por último, según el producto final que se busque puede ser necesario, además de todo lo dicho, buscar financiación -la publicación de un libro, por ejemplo, suele implicar la aportación de una cantidad económica y conlleva en cualquier caso un proceso de búsqueda de editorial, etc. (Wood, 1975) -.

Tanto por la accesibilidad de los testimonios como por acotar el campo de búsqueda y observación, la historia local es siempre el

⁸ Una visión general y sintética de este método para la mejora educativa en: Latorre Beltrán, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

ámbito más adecuado para los proyectos escolares de historia oral (Ferrando, 2006: 118). Pero ello no puede suponer una caída en el localismo: lo ideal es buscar experiencias concretas que sirvan para una mejor comprensión de las realidades globales y elegir las siempre “en concordancia con los objetivos generales del curso” (Folguera, 1994: 76). Con esto en mente, podemos plantearnos, ya de forma más concreta, qué cuestiones pueden estudiarse mediante la historia oral dentro del currículum español.

Aunque hace dos décadas podían leerse afirmaciones como “en el diseño curricular de la asignatura de Historia es donde corresponde integrar en principio las fuentes orales” (Núñez, 1990: 49), hoy podemos asumir que su utilización es preceptiva en cualquier materia del área de Ciencias Sociales y aún puede hacerse extensiva a otras áreas. El propio Paul Thompson (1978: 139) apuntó que los proyectos escolares de Historia Oral podían encajar en asignaturas de Lengua y Literatura, Geografía, Historia, Ciencias de la Naturaleza o cualquier materia relacionada con las Ciencias Sociales. Aunque este trabajo se centra en su aplicación para la enseñanza de la Historia, el recurso a voces de protagonistas también resulta utilísimo por ejemplo en Geografía, y en nuestro país se han llevado a cabo experiencias que así lo atestiguan⁹. Un

vistazo al currículo de Secundaria y Bachillerato previsto por la LOMCE basta para comprobar que la metodología es perfectamente adaptable al estudio de los contenidos de asignaturas como Geografía e Historia en la ESO, Geografía de 2º de Bachillerato, Historia de España de 2º de Bachillerato o Historia del Mundo Contemporáneo de 1º de Bachillerato, entre otras (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato). No obstante, puede que la nueva instauración de una reválida en 4º de la ESO acabe mediatizando el desarrollo del curso y dificulte la implementación de proyectos como los aquí planteados, tal y como ha venido pasando en 2º de Bachillerato a causa de la Prueba de Acceso a la Universidad.

Para Ferrando Puig (2006: 122-123), lo razonable es empezar con actividades sencillas en los dos primeros años de la ESO -historias familiares, por ejemplo- y trabajar cuestiones más complejas en 3º -como la transformación del barrio o de la ciudad, la emigración o los cambios en las pautas de ocio-, en tanto que en 4º y en Bachillerato considera que puede abordarse casi cualquier tema sobre la guerra civil, el franquismo o la transición -represión, movimientos sociales, exilio, movimiento

⁹ Así por ejemplo la llevada a cabo en Galicia para estudiar la pesca de bajura en 3º de ESO: Cruz, P. y Pizarro, F. (2013). La pesca de bajura en España. Un caso práctico: la

lonja Gallega de Ribeira como recurso didáctico. *Clio. History and History Teaching*, nº 39. Disponible en <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Lapescadebajura.pdf>

obrero, partidos políticos, etc.-. Por su parte, Carlos Sarria (2008) ha planteado que es más interesante hacer entrevistas sobre la vida cotidiana o el desarrollo profesional durante la ESO, en tanto que para Bachillerato revisten más interés personas que, por su posición política, social, etc. estén en disposición de aportar relatos específicos sobre cuestiones como la guerra, la posguerra o la transición. Desde nuestro punto de vista, el tratamiento de conflictos bélicos, situaciones de represión, discriminación, violencia política, etc. resulta particularmente conveniente, ya que en estos ámbitos la Historia Oral se ha mostrado muy efectiva tanto en la sensibilización del alumnado como en la formación de visiones críticas y realistas frente a la infoxicación procedente de unos medios de comunicación que banalizan la violencia a diario (Benadiba, 2013: 76).

5. La oralidad funciona. A propósito de algunas experiencias exitosas en España y en el extranjero.

En las últimas cuatro décadas la puesta en marcha de proyectos de Historia Oral en centros educativos se ha multiplicado hasta tal punto en de todo el mundo que recoger con una mínima exhaustividad los que se han llevado a cabo en uno solo de los países más punteros -EEUU o Gran Bretaña, por ejemplo- daría para un libro. En Europa los primeros trabajos consistentes tuvieron lugar en el

Reino Unido, donde ya en la década de 1970 la Historia Oral gozaba de cierta implantación tanto en escuelas primarias -con proyectos centrados en la historia familiar- como en la enseñanza secundaria -con trabajos sobre vida cotidiana local o sobre la experiencia de las guerras mundiales- (Thompson, 1978: 141-144). Prácticamente al mismo tiempo que en Gran Bretaña la Historia Oral escolar se introdujo también con mucha fuerza en Italia, especialmente en la enseñanza media y ligada a la recuperación de la memoria del antifascismo y del movimiento partisano. A menudo se ha acusado a estas primeras experiencias italianas de ingenuidad, al pretender otorgar a los testimonios un valor inmediato de verdad (Clemente, 1995: 82-83), aunque existen honrosas excepciones. Así, por ejemplo, sería muy difundido y elogiado el proyecto llevado a cabo por un instituto de formación profesional agrícola de Castelfranco, a finales de los setenta, sobre la vida rural en el Véneto. Dicho proyecto tuvo la particularidad de estar diseñado por profesores universitarios que se encargaron de la formación de los docentes del instituto llamados a implementarlo, y acertó tanto al adaptar sus pretensiones a la capacidad real del alumnado como al plantear un esquema de trabajo en dos fases consecutivas: la primera utilizando la historia oral y la segunda con material documental escrito que permitió contrastar y complementar los testimonios (Brunello, 1979). En el resto de países

Europeos la implantación de la historia oral en el ámbito educativo fue más tardía y fragmentaria, y como tendremos oportunidad de revisar más adelante, España no fue una excepción.

En todo caso, es indiscutible que los proyectos de historia oral escolar más exitosos y de mayor recorrido se han llevado a cabo en EEUU. Los ejemplos son numerosísimos, pero por su trascendencia y, sobre todo, por su influencia en la extensión de la historia oral por escuelas e institutos de medio mundo merece la pena detenerse en uno: el proyecto *Foxfire*. En 1966 Eliot Wigginton, profesor de inglés del colegio privado Rabun Gap, en el norte rural georgiano, decidió poner en marcha una revista para motivar a sus alumnos y enseñarles a expresarse y a escribir correctamente. La información para elaborarla sería recabada por los propios alumnos mediante entrevistas con personas de la comunidad, y se abordarían desde aspectos de historia local hasta cuestiones de vida cotidiana, historias de vida, folclore, etc. (Ritchie, 2015: 194-197). Desde el principio el proyecto gozó de una fantástica recepción por parte de la comunidad, aunque atravesó por dificultades económicas hasta que en 1972 la publicación de una antología de artículos de la revista bajo el título *The Foxfire Book* se convirtió en un superventas (Sitton et al., 1989: 17-18). Tanta repercusión hizo cundir el ejemplo: por todo el país empezaron a ponerse

en marcha experiencias muy similares, se implementaron talleres de formación para profesores, se constituyeron redes de colaboración entre institutos, etc. El llamado *método Foxfire* entronca con los planteamientos metodológicos del *learning by doing* y del aprendizaje cooperativo: los alumnos afrontan su primera entrevista sin demasiado trabajo preparatorio previo -para evitar abrumarles- pero acompañados por algún miembro del proyecto con más experiencia; se les permite elegir qué temas quieren tratar -aunque se les guía para que vayan de cuestiones más sencillas a otras más complejas- y a la hora de escribir los artículos para la revista se implementa un modelo colaborativo entre todos los integrantes del proyecto (Thompson, 1978: 146-150). Se responsabiliza a los alumnos de la toma de decisiones, se explicitan en todo momento las habilidades a trabajar y los estándares de aprendizaje y se deja espacio para la reflexión en los momentos cruciales del proceso. Entre las claves del éxito de *Foxfire* se encuentran sin duda la metodología del trabajo en equipo, el papel de facilitador asumido por los docentes responsables, la buena conexión con la comunidad -a lo largo de los años *Foxfire* logró constituir un grupo nutrido de informantes fiables-, el establecimiento de procedimientos rigurosos de evaluación y la capacidad de encontrar una audiencia real para los productos finales de la investigación (Lanman y Wendling, 2006: 7-14).

El proyecto *Foxfire* continúa desarrollándose en la actualidad -ya son doce las antologías que han visto la luz- y ha inspirado centenares de experiencias similares por todo el mundo (aunque sobre todo en EEUU). A lo largo de las últimas cuatro décadas se han ido poniendo en marcha experiencias y publicaciones en zonas rurales, urbanas y suburbanas, rescatándose de forma efectiva la memoria de comunidades cultural e históricamente muy diversas (Sitton et al., 1989: 18-20). Sin duda ha habido también proyectos de Historia Oral muy relevantes, en los propios EEUU, que han funcionado con metodologías diferentes a la de *Foxfire*. Así, por ejemplo, Barbara Gallant puso en marcha en 1970 un proyecto de entrevistas a personas mayores para fomentar la integración racial en Gainesville (Florida), que se demostró tremendamente útil para los alumnos y para la comunidad (Ritchie, 2015: 198-199; Thompson, 1978: 144-146); y lo mismo podríamos decir de la llamada Sección de Historiadores Juveniles Skewardians, en una escuela rural de Carolina del Norte, que implementó un proyecto de larga duración bajo el presupuesto de no investigar nunca la misma cosa dos veces (Sitton et al., 1989: 38-40). Los ejemplos son, en definitiva, muy numerosos, y al cabo lo importante es subrayar los positivos efectos educativos y formativos que han demostrado, la calidad del conocimiento que han producido, la comunión lograda entre las escuelas y su entorno y el

impulso dado a la renovación pedagógica (Kuhn, 2006).

Huelga decir que la situación española es considerablemente más modesta que la estadounidense en lo que se refiere a la extensión de la Historia Oral en colegios e institutos. Ello no obstante, desde finales de los años ochenta el esfuerzo conjunto de gestores educativos y profesionales de la docencia sirvió para dar entrada al uso de testimonios orales en la enseñanza de la Historia, especialmente en la educación secundaria. Esta innovación metodológica se va a encontrar especialmente cómoda con campos de investigación como la Historia local, la Historia de la familia o la Historia de las mentalidades, y buena parte de los trabajos llevados a cabo en las aulas españolas estarán vinculados con la recuperación de la memoria histórica de la guerra civil y el franquismo (Folguera, 1994: 73-74). Aunque la realidad de la Historia Oral escolar en nuestro país es aún hoy tremendamente fragmentaria, merece la pena que echemos un vistazo a algunas de las iniciativas que se han ido llevando a cabo.

Después de alguna experiencia aislada de recogida de tradiciones orales a finales de los setenta, será a finales de los ochenta y principios de los noventa cuando la Historia Oral se difunda con cierto vigor por las escuelas españolas (Borderías, 1995: 120-126). Así, los alumnos de 3º de BUP de un instituto madrileño lograrían reunir a finales de la

década de 1980 doscientas entrevistas en el marco de un proyecto titulado “Vida cotidiana y mentalidad en la Segunda República”. La experiencia cumplió con los requisitos típicos de una investigación escolar de Historia Oral y contó con un sistema de evaluación que valoró tanto el trabajo individual como el grupal y la participación en los debates efectuados para valorar las entrevistas (Folguera, 1994: 76). Ya en la década siguiente, M^a del Carmen Sánchez conduciría en Las Rozas (Madrid) un proyecto encaminado a mejorar la escasa motivación de sus alumnos de 3º de BUP. Les propuso realizar entrevistas biográficas a sus familiares más ancianos, siendo después dichas entrevistas transcritas, ordenadas por temas y discutidas en clase -comparando, por ejemplo, las trayectorias de personas de distinto origen social o diferente ideología-. Los resultados, destinados a contribuir a la formación de un archivo de fuentes orales en Las Rozas, arrojaron luz sobre aspectos políticos, ideológicos y de vida cotidiana (Sánchez, 1993).

También en los noventa, en este caso en Galicia, nos encontramos los trabajos impulsados por la profesora Carmen García-Rodeja. Entre ellos, por ejemplo, la realización de un proyecto de historia familiar con los alumnos de 1º de BUP, que entrevistaron a sus familiares, debatieron luego en grupo sobre las respuestas obtenidas -que cubrían temas muy diversos, como la represión en la posguerra o

la emigración- y montaron una exposición en el centro sobre el trabajo. En otros cursos y en diferentes años académicos esta docente impulsó proyectos como la recogida de leyendas enfocada a situar restos arqueológicos, la entrevista a familiares de distintas edades para comparar sus opiniones sobre la dictadura franquista, la recogida de memorias sobre temas como la emigración o la guerra, la recuperación de canciones populares, etc. (García-Rodeja, 1996). Por otra parte, a finales de la década de los noventa tuvo lugar un encuentro de profesores en Zaragoza que derivó en la publicación, en el año 2001, de un libro colectivo (coordinado por Ángeles Méndez y Herminio Lafoz) al que se tituló *La memoria vencida. La guerra civil vista desde las aulas. Un proyecto de historia oral*. En dicho libro se recopilaban testimonios sobre la guerra civil recogidos por los alumnos de diferentes institutos. Esta última experiencia viene a sugerir que se estaban llevando a cabo pequeños trabajos de historia oral en muchos puntos de la geografía nacional, aunque en buena lógica la mayoría no hayan trascendido. Ya en la década de los 2000, una experiencia más que reseñable fue llevada a cabo por el IES Pedro Pablo de Los Arcos del pueblecito jienense de Ibros. Bajo el título “La guerra rompió mi vida”, los alumnos de 4º de la ESO recogieron cincuenta y ocho testimonios sobre la guerra civil en el municipio. La investigación ganó el premio Joaquín Guichot para el fomento y la

innovación educativas y dio lugar, en el año 2008, a la publicación de un libro¹⁰.

En cualquier caso, si hay un territorio español donde la Historia Oral escolar ha logrado cuajar y generar productos histórica y educativamente relevantes es sin duda Cataluña. En los noventa ya se pusieron en marcha iniciativas tan interesantes como “Reviure la memoria”, que supuso la colaboración entre el colegio barcelonés Costa i Llovera y varios centros de jubilados. Fragmentos de las entrevistas realizadas fueron empleados para montar una exposición financiada por Caixa Catalunya (Borderías, 1995: 126). En los 2000 las iniciativas se multiplicaron, constituyéndose grupos de trabajo como “Història Oral a l’Aula” (promovido por los editores de la revista *Historia, Antropología y Fuentes Orales* y dedicado a discutir y poner en común de proyectos y materiales) o como “Les Fonts Orals a l’Aula: Migracions d’abans i d’ara”, que reúne a profesores de Secundaria de Barcelona que revisan y programan juntos tareas docentes sobre historia oral (Ferrando 2006: 47).

Entre los proyectos concretos que se han sacado adelante en Cataluña en el nuevo milenio varios merecen ser mencionados. En

primer lugar, el desarrollado por los alumnos de Bachillerato y 4º de la ESO del IES Barres i Ones de Badalona, centrado en el boom migratorio de los años sesenta. Estos estudiantes recopilaron ciento cincuenta historias de vida de inmigrantes (Ferrando, 2006: 131) que serían luego publicadas bajo el título *La immigració a Badalona durant el segle XX* (2006). El proyecto, cuya metodología ha sido también publicada en libro titulado *Fonts orals a l’aula* (2004), destacó por su capacidad para implicar a instituciones, entidades culturales, departamentos de Sociales de otros institutos, etc. (Ferrando, 2006: 29-31, 131). Otro proyecto bien interesante, desarrollado en este caso por alumnos de 4º de la ESO de varios centros egarenses en el curso 2005-2006, abordó la vida asociativa en Terrasa durante el franquismo. El éxito de la iniciativa dio lugar a la creación del “Grup de Treball sobre Història Oral”, que ha promovido otros trabajos similares (Márquez, 2011: 133-134). Extremadamente interesante es también el trabajo llevado a cabo por el grupo “Historaula”, liderado por varios profesores catalanes que promueven investigaciones de Historia Oral con alumnos de Secundaria y Bachillerato sobre temas relacionados con la guerra civil y el franquismo. Una selección contextualizada de las entrevistas realizadas por este grupo fue publicada en 2008 bajo el título *El record fet paraula: memòria popular del franquisme*. Por último, uno de los trabajos

¹⁰ Este libro, titulado igual que el proyecto que lo generó – *La guerra rompió mi vida*– es de libre consulta online: http://www.iespugaramon.com/ies-puga-ramon/resources/la_ guerra_rompi_mi_vida1314491380_579.pdf

en curso más interesantes es el que de manera colaborativa y en el marco del Proyecto ArCa (Argentina-Cataluña)¹¹, desarrollan el IES de El Morell (Tarragona) y la Escuela Técnica ORT de Buenos Aires con el objetivo de estudiar los silencios que persisten en torno a la dictadura franquista y a la argentina. Entre los temas tratados está por ejemplo el impacto de la guerra civil española: la escuela ORT lo abordó entrevistando a inmigrantes españoles en Argentina, en tanto que los alumnos de El Morell combinaron las entrevistas con personas mayores con el análisis de otras entrevistas previas sobre este período que están depositadas en el Archivo Histórico Municipal de Barcelona (Benadiba, 2013: 63-83).

No es objeto de este trabajo referirnos a las experiencias desarrolladas en primaria ni a los trabajos acometidos a nivel universitario (donde, por cierto, se viene haciendo patente la interdisciplinariedad inherente a la historia oral¹²), aunque cabe certificar que se están haciendo trabajos no solo en estos dos niveles educativos¹³ sino también en la enseñanza para

mayores¹⁴. Por lo demás, podemos recoger algunas propuestas didácticas concretas, como la que presentó Gloria Núñez en 1990 para el uso de las fuentes orales en la asignatura de Historia de España de 3º de BUP, la planteada en 2008 por Carlos Sarriá para alumnos de Ciencias Sociales de 4º de la ESO -consistente en llevar un informante al aula para ser entrevistado por los alumnos, que luego trabajarían las respuestas en forma de redacción- o la que muy recientemente ha sugerido Matilde Peinado, también para 4º de la ESO y enfocada al estudio de la vida cotidiana de las mujeres durante el Franquismo y la transición a través de entrevistas con las madres y abuelas de los alumnos (Peinado, 2014). Pero como desconocemos hasta qué punto estas y otras propuestas similares han sido llevadas a la práctica, no parece tener mucho sentido detenernos en ellas en un capítulo consagrado a dar cuenta de experiencias contrastadas.

¹¹ <http://arcatalunya.blogspot.com.es/>

¹² Así, por ejemplo, en la Universidad de Málaga se ha planteado una experiencia con fuentes orales para alumnos de la Licenciatura en Pedagogía: Jiménez Ramírez, M. (2009). Historia Oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En Berruezo Albéniz, Mª R. y Conejero López, S. (coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. Vol. 2* (pp. 719-726). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

¹³ Una propuesta de utilización de la historia oral en la escuela primaria española en: Fuertes Muñoz, C. (2014). ¿La Historia Oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aplicaciones y propuestas de aplicación. *CLÍO*.

History and History Teaching, nº 40. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n40/articulos/Fuertes2014.pdf>

¹⁴ Como muestra, puede consultarse este sugerente trabajo sobre el estraperlo llevado a cabo por la Universidad de la Experiencia de Zaragoza: <http://www.unizar.es/ice/uez/wp-content/uploads/2008/04/II-ESTRAPERLO.pdf>

6. A modo de conclusión: sobre la pertinencia de una implantación coherente de la Historia Oral escolar en España.

Hace algo más de medio siglo que la Historia redescubrió el valor de los testimonios orales para el estudio del pasado. Desde entonces multitud de trabajos basados en fuentes orales han permitido 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. La crudeza y la variedad de las experiencias personales concretas nos han permitido construir una visión más compleja de la realidad pasada y al mismo tiempo nos han mostrado la dimensión afectiva de la historia. Gracias a las entrevistas orales los historiadores hemos comprendido que el significado que los acontecimientos tienen para aquellos que los vivieron es tan importante como los acontecimientos en sí mismos.

Para la obtención, el análisis, la utilización y la preservación efectiva de las fuentes orales surgió una especialidad dentro de la ciencia histórica, la Historia Oral, que fue dotándose de una metodología de trabajo específica. La utilidad de esta nueva metodología para la didáctica de la Historia, así como su enorme potencial educativo, no tardaron en ponerse de manifiesto. Así las cosas, desde la década de

1960 empezaron a implementarse proyectos y programas de Historia Oral en colegios, institutos y universidades, primero en el ámbito anglosajón y luego, poco a poco, también en otras partes del globo. A lo largo de los años estas experiencias han demostrado sobradamente su éxito a la hora de motivar al alumnado, favorecer la asimilación de contenidos, desarrollar habilidades y destrezas diversas, fomentar la identificación de los alumnos con su comunidad de pertenencia y consolidar valores como la tolerancia y el respeto. De igual manera cabe señalar que no pocos proyectos de historia oral escolar han logrado contribuir notablemente al conocimiento de la historia de las comunidades en que se han desarrollado (Lanman y Wendling, 2006: xvii-xiv).

Hoy, los nuevos requerimientos educativos de una sociedad inmersa en un proceso de cambio constante hacen más pertinente que nunca la incorporación de la Historia Oral a las aulas de enseñanza media. Y ello porque se trata de una metodología que permite el trabajo integrado de todas las competencias básicas, que empodera al alumno y lo emplaza a un aprendizaje activo y crítico, que lo inicia en la investigación y en el trabajo por proyectos, y que además le ofrece la posibilidad de generar productos originales y socialmente relevantes. No conviene olvidar, en relación con esto último, que cada día nuestros abuelos se llevan a la tumba cuentos y saberes populares,

tradiciones, anécdotas y experiencias vitales que pueden arrojar luz sobre la realidad histórica y contribuir a forjar nuestra identidad personal y colectiva. Y como apuntó el maestro Eliot Wigginton, si toda esa información quiere ser salvada los investigadores lógicos son los nietos (Wigginton, 1972: 12).

Ahora bien, cuando se trata de hacer uso de la Historia Oral en el aula de secundaria no todo vale. La implementación de proyectos insuficientemente planificados por parte de profesorado poco familiarizado con los entresijos de esta metodología puede acabar por tener más inconvenientes que ventajas. Los proyectos de Historia Oral escolar deben plantearse siempre en relación con los contenidos curriculares establecidos, con el objetivo de profundizar y de complejizar la comprensión del pasado por parte de los alumnos. De otro modo correremos el riesgo de hurtarles la visión global de los grandes procesos históricos que la escuela secundaria está llamada a proporcionarles. En idéntica línea, si bien es cierto que la puesta en marcha de proyectos de esta índole ofrece una oportunidad inmejorable para discutir cuestiones como la subjetividad y la utilidad social del conocimiento histórico, las diferentes formas de hacer Historia, el valor de las diversas fuentes históricas o nuestra relación con el pasado, una implementación acrítica y poco reflexiva de la Historia Oral

puede acabar trasladando a los alumnos una visión equívoca y confusa de la relación entre Historia y memoria, o incluso promover interpretaciones maniqueas del pasado.

Fuera como fuese, en España se echa en falta una iniciativa coordinada que promueva una sólida implantación de la metodología de la Historia Oral en el sistema educativo. Y ello es así a pesar de que el currículum de secundaria y bachillerato ofrece múltiples posibilidades temáticas para la puesta en marcha de proyectos de este tipo -guerra civil, franquismo, represión, exilio, transición política, reconciliación, terrorismo, etc.-, del éxito de los que se han venido llevando a cabo y de la perfecta sintonía de esta metodología con el espíritu de las leyes educativas vigentes. Aquí no existen, como en otros países desarrollados, redes de profesionales amplias dedicadas al intercambio de experiencias y a la imprescindible formación metodológica del profesorado. Es cierto que nuestra realidad educativa permite adivinar dónde se encuentran algunos de los obstáculos principales para el desarrollo de proyectos de Historia Oral: la saturación de trabajo del profesorado español es obvia, superándose ampliamente la media de horas de enseñanza de la OCDE y de la UE de los 21 (Unión General de Trabajadores, 2014), a menudo las tareas y las actividades extraescolares hacen que tampoco los alumnos dispongan de demasiado tiempo libre fuera del aula y, por si

ello no fuera suficiente, nuestra historia reciente y la forma que hemos tenido de afrontarla han contribuido a una cierta politización de la memoria e institucionalizado espacios de silencio que no siempre facilitan la puesta en marcha de esta clase de iniciativas. Pese a todo, y habida cuenta de lo señalado en este trabajo, consideramos que un esfuerzo encaminado a impulsar el uso de la Historia Oral en nuestras escuelas está llamado a merecer la pena.

7. Referencias bibliográficas

- Arnáiz, G. (2014). Entrevista con Emilio Lledó. *Filosofía Hoy*, nº 32, pp. 8-12.
- Arnau, L. y Zabala, A. (2007). *11 ideas clave: cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Becker, J-J. (1987). L'handicap de l'après. *Les Cahiers de l'IHTP*, nº 4 (*Questions a l'histoire orale*), pp. 95-98.
- Benadiba, L. (2013) *Espacios y prácticas en la Historia Oral. Experiencias desde el compromiso*. Ituzaingó: Editorial Maipue.
- Berger, S. (2006). Historia oral en la web. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, Nº 36, pp. 5-16.
- Borderías, C. (1995). La Historia Oral en España a mediados de los noventa. *Historia y fuente oral*, nº 13, pp. 113-130.
- Borrás, J. M^a. (1989). Fuentes orales y enseñanza de la Historia. Aportaciones y problemas. *Historia y fuente oral*, nº 2, pp. 137-151.
- Brunello, P. (1979). Un'esperienza didattica con le fonti orali. *Rivista di storia contemporanea*, vol. 8, fas. 4, pp. 567-586.
- Clemente, P. (1995). Debate sobre las fuentes orales en Italia. *Historia y Fuente oral*, nº 14, pp. 81-94.
- Descamps, F. (dir.) (2006). *Les sources orales et l'histoire. Récits de vie, entretiens, témoignages oraux*. Rosny-sous-Bois: Bréal.
- Díaz, P. y Gago, J. M^a (2006). La construcción y utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista. *HISPANIA NOVA. Revista de Historia contemporánea*, nº 6. Recuperado de: <http://hispanianova.rediris.es/6/dossier/6d006.pdf>
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana / Ediciones UNESCO.
- Drake, F. D. y Lynn, N. R. (2005). *Engagement in Teaching History. Theory and Practices for Middle and Secondary Teachers*. New Jersey: Pearson.
- East Midlands Oral History Archive (2007). *Information Sheet nº 9: How can I use Oral History in School?* Recuperado de: <http://www.le.ac.uk/emoha/training/no9.pdf>
- Eurydice -Comisión Europea- (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa. Desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Recuperado de: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145ES_HI.pdf
- Ferrando, E. (2006), *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*, Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Folguera, P. (1994). *Cómo se hace historia oral*. Madrid: Eudema Historia.
- García-Nieto, M^a. C. (1990). Valor y potenciación de la fuente oral. En García-Nieto, M^a C., Vázquez de Parga, M. y Vilanova, M. (coords.), *Historia, Fuente y Archivo Oral. Actas del Seminario "Diseño de*

- proyectos de Historia Oral*” (pp. 43-47). Madrid: Ministerio de Cultura.
- García-Nieto, M^a. C., Vázquez, M. y Vilanova, M. (coords.) (1990). *Historia, Fuente y Archivo Oral. Actas del Seminario “Diseño de proyectos de Historia Oral”*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Fernández, M. (2010). La institución escolar en la sociedad de la información y del conocimiento. En Feito, R. (coord.), *Sociología de la educación secundaria* (pp. 9-24). Barcelona: Graó-MEC.
- Fernández, M. (2012). El incierto porvenir de una institución exhausta. *Claves de Razón Práctica*, n° 222, pp. 21-33.
- García-Rodeja, C. (1996). Los testimonios orales. Cómo trabajar con las fuentes. En Trujillano, J. M. y Díaz, P. (eds.), *Jornadas “Historia y fuentes orales”: Testimonios orales y escritos. España 1936-1996. Actas V jornadas Ávila, octubre 1996* (pp. 427-430). Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Graciela, P. (2000) Historia Oral en el aula. En *CLÍO. History and History Teaching*, n° 15. Recuperado de: <http://clio.rediris.es/clionet/articulos/oral.htm>
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1989). The Open-ended, Semistructured Interview: an (almost) operational guide. En Wildavsky, A. (ed.), *Craftsways: On the Organization of Scholarly Work* (pp. 57-101). New Brunswick: Transaction Press.
- Hoopes, J. (1979). *Oral History. An introduction for the Student*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Kuhn, C. et al. (2006). Voices of Experience: Oral History in the Classroom. En Lanman, B. A. y Wendling, L. M. (eds.), *Preparing the Next Generation of Oral Historians. An Anthology of Oral History Education* (pp. 35-53). Oxford: Altamira Press.
- Lanman, B. A. (2006). The Oral History Experience: A Model for the Use of Oral History in Education. En Lanman, B. A. y Wendling, L. M. (eds.), *Preparing the Next Generation of Oral Historians. An Anthology of Oral History Education* (pp. 57-68). Oxford: Altamira Press.
- Lanman, B. A. y Wendling, L. M. (2006). Foxfire and the Foxfire Approach: Excerpts from the Publication of The Foxfire Fund, Inc. En Lanman, B. A. y Wendling, L. M. (eds.), *Preparing the Next Generation of Oral Historians. An Anthology of Oral History Education* (pp. 7-14). Oxford, Altamira Press.
- Lanman, B. A. y Wendling, L. M. (eds.) (2006). *Preparing the Next Generation of Oral Historians. An Anthology of Oral History Education*. Oxford: Altamira Press.
- Letts, J. (2011, noviembre 28). Breathe life into your lessons with oral history. En *The Guardian*. Recuperado de: <http://www.theguardian.com/teacher-network/2011/dec/28/oral-history-olympics-diamond-jubilee>
- Lledó, Á. I. (2007). Competencias básicas y currículo. *Andalucía educativa*, n° 60, pp. 7-10.
- Lorenzo, M. (1995). *Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Marinas, J. M. y Santamarina, C. (eds.) (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Móstoles: Debate.
- Márquez, M. (2011). Passat, present i futur de la Història local contemporània. *Terme. Revista d'Història*, n° 26, pp. 131-156.
- Martínez, E. (2014). Competencias básicas y tareas integradas en el aula”, *Avances en supervisión educativa*, n° 22. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista22/ase_22_c_04_martinez_lobato.pdf
- Matas, F., Nieto, N. G., Monacci, L. y Bretal, E. (2014). Entrevista con Alessandro Portelli: <<No éramos diletantes, no éramos amateurs. Éramos profesionales pero fuera de lugar>>. *Aletheia*, vol. 5, n° 9. Recuperado de: <http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero->

[9/pdfs/Entrevista%20a%20Alessandro%20Portelli-%20ok.pdf](#)

Ministerio de Educación (diciembre de 2013). *Boletín de Educación*, nº 1. Recuperado de: <http://educalab.es/documents/10180/62610/Bolet%C3%ADn%20CNIIE%20n%C2%BA1.pdf/f379f1e7-e4ea-4452-a786-83adba325a29>

Molinero, C. (2004, noviembre 7). Memoria y democracia. En *El País*. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2004/11/07/opinion/1099782010_850215.html

Núñez, M^a. G. (1990). La historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea*, t. 3 (2), pp. 43-56.

Oxford, R. (1989). *Language Learning Strategies: Conversation Skills through Oral Histories*. New York: HarperCollins.

Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En Nicolás, E. y Gómez, J. A. (coords.), *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.

Peinado, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 28, pp. 3-20.

Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.

Portelli, A. (2013). Prólogo. En Benadiba, L., *Espacios y prácticas en la Historia Oral. Experiencias desde el compromiso* (pp. 7-9). Ituzaingó Editorial Maipue.

Prins, G. (1993). Historia Oral. *Historia y Fuente Oral*, nº 9, pp. 21-44.

Rychen D. S., Salganik, L. H. (eds.) (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Archidona: Ediciones Aljibe.

Ritchie, D. A. (2015). *Doing Oral History*. New York: Oxford University Press.

Robinson, K. (2011). *Out of our minds: learning to be creative*. West Sussex: Capstone Publishing Limited.

Romero, J. (2008). La historia oral, una herramienta para la enseñanza de la Historia: un estudio de caso con estudiantes de primer año de Historia de la UNAM Managua. En *Primer Congreso de Educación, UNAM-Managua, Managua, 5-7 de febrero de 2008*. Recuperado de: http://www.unan.edu.ni/feduci/I_congreso.htm

Sánchez, M^a. C. (1993). Memoria y comprensión histórica. La búsqueda de identidad en los alumnos de BUP. En Trujillano, J. M. (ed.), *Jornadas "Historia y Fuentes Orales": Memoria y Sociedad en la España Contemporánea. Actas de las III Jornadas de Ávila, abril de 1992* (pp. 85-92). Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa.

Sarria, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, nº 1, pp. 5-21.

Schwartzstein, D. (1995). La Historia Oral en América Latina. *Historia y Fuente Oral*, nº 14, pp. 39-50.

Sitton, T. (1981). The Oral Life History: from Taperecorder to Typewriter. *The Social Studies*, nº 72 (3), pp. 120-125.

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

Soulet, J-F. (2009). *L'Histoire immediate. Historiographie, sources et methods*. Paris: Armand Colin.

Thompson, P. (1978). *The voice of the Past. Oral History*. Oxford: Oxford University Press.

Thomson, A. (2007). Four Paradigm Transformations in Oral History. *Oral History Review*, vol. 34, nº 1, pp. 49-70.

Troncoso, R. (2005). El desafío de la historia oral en la escuela. En *Arqueología, geografía e historia. Aportes peruanos en el 50º congreso de americanistas. Varsovia 2000*,

(pp. 131-154). Lima: Universidad Católica de Perú – PromPerú.

Unión General de Trabajadores (2014). *Los docentes y alumnos andaluces superan, con notable diferencia, el número de horas lectivas promedio de la OCDE y de la UE21*. Recuperado de: <http://us2.feteugtsevilla.org/los-docentes-y-alumnos-andaluces-superan-con-notable-diferencia-el-numero-de-horas-lectivas-promedio-de-la-ocde-y-de-la-ue21/>

Vansina, J. (2007). Tradición Oral, Historia Oral: Logros y perspectivas. *Historia, Antropología y fuentes orales*, nº 37, pp. 151-164.

Vilanova, M. (1995). El combate, en España, por una historia sin adjetivos con fuentes orales. *Historia y Fuente Oral*, nº 14, pp. 95-116.

Wallenborn, H. (2005). Analyser un fonds de témoignages audiovisuels de survivants des camps nazi. *Bulletin de liaison des adhérents de l'AFAS*, nº27, pp. 2-9.

Wigginton, E. (ed.) (1972). *The Foxfire Book: Hog Dressing, Log Cabin Building, Mountain Crafts and Foods, Planting by the Signs, Snake Lore, Hunting Tales, Faith Healing, Moonshining*. New York: Anchor Press.

Wigginton, E. (1977). Foxfire. *Southern Exposure*, nº 5, pp. 187-189.

Whitman, G. (2000). Teaching Students How to Be Historians: An Oral History Project for the Secondary School Classroom. *The History Teacher*, Vol. 33, nº 4, pp. 469-481.

Whitman, G. (2006). Meeting standards. En Lanman, B. A. y Wendling, L. M. (eds.), *Preparing the Next Generation of Oral Historians. An Anthology of Oral History Education* (pp. 85-113). Oxford: Altamira Press.

Wood, P. (1975). *You and Aunt Aurie. A guide to cultural journalism based on Foxfire and its descendants*. Washington: IDEAS.

Legislación consultada:

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, Madrid (España), 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, Madrid (España), 10 de diciembre de 2013.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, nº 3, Madrid (España), 3 de enero de 2015.