



***Evidencias de la experiencia histórica del alumnado.
Análisis documental de tres actividades con historia oral***

*Evidence of the historical experience of the students.
Documentary analysis of three activities with oral history*

Belén Meneses Varas

Universidad Autónoma de Chile

Email: profesora.belen.meneses@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3705-4059>

Neus González-Monfort

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: neus.gonzalez@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona

Email: antoni.santisteban@uab.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.171>

Resumen

La investigación busca reconocer las evidencias de la experiencia histórica (EH) desde el ámbito del aprendizaje del alumnado. Para ello, se utiliza el modelo de EH propuesto por Meneses (2020) para distinguir la presencia de distintos aspectos vivenciales, cognitivos y aplicados en el análisis documental. Es un estudio de casos en donde se analizan 22 productos intelectuales construidos por estudiantes de secundaria de tres escuelas concertadas de Cataluña, cuyos profesores realizaron una actividad de aprendizaje con historia oral: vídeos biográficos del alumnado del caso A y fuentes orales del alumnado del caso B y C. Los resultados permiten afirmar que la dimensión vivencial es la más evidente en los tres casos. Se pudo reconocer una perspectiva humanizadora de la historia al centrar el aprendizaje en el recuerdo y las emociones sobre las vivencias pasadas. La dimensión aplicada se desarrolla a través de la construcción de un producto final, pero no se utilizó adecuadamente la técnica historiográfica. La dimensión cognitiva tuvo importantes debilidades, especialmente por la poca contextualización histórica que realiza el alumnado sobre las historias de vida. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser considerados como una constante

construcción de EH. Esto requiere de transformar las prácticas de enseñanza y diseñar situaciones educativas de aprender haciendo, de pensar reflexivamente y de interacción con el entorno. También, se debe presentar una historia en donde se aborden a los distintos protagonistas. En este sentido, la historia oral como estrategia didáctica tiene mucho que aportar.

Palabras clave: experiencia histórica; historia oral; humanización de la historia; aprendizaje significativo; didáctica de las ciencias sociales.

Abstract

The research seeks to recognize the evidence of historical experience (HE) from the perspective of the student learning. For that reason, we use the HE model proposed by Meneses (2020) to distinguish the presence of different experiential and cognitive aspects, and applied them to the documental analysis. It is a case study in which 22 intellectual products developed by high school students are analyzed from three concerted schools in Catalonia, whose teachers carried out a learning activity with oral history: biographical videos of the students of case A and oral sources of the students of the cases B and C. The results suggest that the experiential dimension is the most evident in all three cases. A humanizing perspective of history could be recognized by focusing on the learning of the memories and emotions about past experiences. The applied dimension was developed through the construction of a final product, but the historiographic technique was not used properly. The cognitive dimension had significant weaknesses, especially because of the little historical contextualization that the students made about the life stories. Teaching and learning processes should be regarded as a constant construction of HE. This requires transforming teaching practices and designing educational situations of learning by doing, thinking thoughtfully, and interacting with the environment. Also, a story must be presented in which the different protagonists are approached. In this sense, oral history as a didactic strategy has much to contribute.

Keywords: historical experience; oral history; humanization of history; meaningful learning; didactics of the social sciences.

1. Introducción

Freire (1997) concibe la educación como un acto de libertad que debe orientarse a la transformación social. Lo describe como un proceso de interacción entre maestros y aprendices, que requiere de un trabajo riguroso y de ejercitar contantemente el pensamiento crítico. Pero, para lograr que las prácticas educativas sean democráticas y progresistas, los y las docentes deben respetar la dignidad, identidad y autonomía de cada uno de sus estudiantes. Esto implica dejar de concebirlos como recipientes de información, y valorarlos como sujetos socio-históricos constructores de su propia práctica cognoscitiva.

Para Pagès (2019), la educación de las ciencias sociales se debe orientar a la formación de una ciudadanía global. Entre los retos que debe enfrentar para el futuro está superar la concepción técnica del currículum y pensar la enseñanza como un instrumento de cambio social, dentro de un proceso de innovación y de prácticas reflexivas. Una de sus preocupaciones es la continuidad de una perspectiva tradicional de enseñanza. Utilizando sus palabras:

Una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia no debería poner tanto énfasis en los territorios, en las etapas o periodos históricos, en los hechos o en los conceptos, ni siquiera en los personajes o en los cuasi-personajes sino fundamentalmente en las personas, en sus vidas y sus acciones, en sus formas de

organizar la convivencia, en las relaciones entre ellas y entre sus pueblos y sus culturas, en sus problemas, en sus ideas y en sus sueños. Y debería hacerlo recurriendo al pasado, al presente y al futuro, procurando que quienes aprendan desarrollen su conciencia histórica y su conciencia como ciudadanos y ciudadanas del mundo. (p. 12)

Debemos evitar difundir un discurso androcéntrico, eurocéntrico y positivista, donde pareciera que solo los hombres, blancos y poderosos son los protagonistas de la historia y constructores del presente y del futuro. Desde la historiografía, Fontana (2000) también da énfasis al carácter humano de la historia y Stearns (2004) afirma que se debe concebir 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).

Massip y Pagès (2016) se preguntan: “No son, la Ciencias Sociales, ¿una mirada a la humanidad desde la humanidad para entender quién somos y hacia dónde vamos?” (p. 447). Sostienen que cuando se abordan ejemplos reales de personas en el pasado se favorece el vínculo entre el alumnado y el conocimiento, permite crecer en empatía y conocerse a sí mismo en relación a los otros seres humanos y colectivos. Coincidimos con esta necesidad de humanizar la historia escolar, porque si nuestros estudiantes no logran entender que nuestro presente se ha construido por acciones de personas reales, difícilmente podrán ser conscientes de su propio protagonismo histórico y de su rol fundamental como ciudadanos o ciudadanas, críticos ante los problemas sociales que afectan en la actualidad y agentes constructores de un futuro mejor.

La invisibilidad de las personas o grupos sociales es un aspecto de gran relevancia para la perspectiva crítica de la enseñanza de las ciencias sociales. Santisteban (2015) afirma que “hacer visible lo invisible es un acto de libertad y de justicia social en un contexto democrático” (p. 383). Las investigaciones han avanzado mucho en cuanto a diversificar a los y las protagonistas de la historia escolar, sobre todo para promover la presencia de las mujeres (Sant y Pagès, 2011; Marolla, 2016), minorías étnicas (Mariotto y Pagès, 2014) y la infancia (Pinochet, 2015), entre otras.

Trabajar desde las vivencias humanas también implica incorporar el componente emocional al aprendizaje. La investigación realizada por Ortega y Pagès (2019) les permite afirmar el impacto de las emociones en la construcción del conocimiento. Pero coincidimos con Castellví, Massip y Pagès (2019) que debe existir un equilibrio entre lo emocional y racional, ya que una excesiva carga emocional podría interferir en el análisis de la información y en la toma de decisiones sociales crítica. Para Pagès y Santisteban (2018) los y las estudiantes deben ser capaces de 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).

También creemos importante defender la perspectiva pragmática de la educación que postula Dewey (2004). Esto implica pensar que el acto de aprender es una experiencia viva, vivida y presente, y que cuando es significativa, se convierte en un instrumento muy poderoso de crecimiento personal y social. La labor del profesorado es propiciar situaciones que favorezcan una actitud de curiosidad, indagación y de descubrimiento por parte del alumnado, pero que traspase los límites de la escuela y se convierta en conocimientos útiles para su vida. Para ello, se

deben fomentar experiencias educativas que impliquen cognición y acción, que estén conectadas con los otros saberes, con la realidad cercana y con un sentido práctico para la vida.

La propuesta de Meneses (2020) aporta con sugerencias didácticas para favorecer la Experiencia Histórica (EH) a través de distintas prácticas educativas centradas en las personas, que favorecen el desarrollo del pensamiento histórico y que implican una actitud activa de los y las estudiantes. Para que el aprendizaje histórico sea significativo y se convierta en EH, se deben trabajar de manera sistemática e interrelacionada sus tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada.

En otros trabajos (Meneses, González-Monfort y Santisteban, 2019; 2020) hemos sostenido que si queremos que el aprendizaje se apropie significativamente para que se constituya como una EH, se deben implementar estrategias de enseñanza innovadoras que permitan un mayor protagonismo del alumnado en su aprendizaje, a partir de un discurso histórico que humanice los acontecimientos y los procesos históricos. La historia oral es considerada como una técnica de aprendizaje eficaz para indagar en las vivencias, recuerdos y emociones humanas. Requiere de operaciones historiográficas propias de la disciplina y para hacerlas inteligibles necesita de un proceso de lectura crítica. De esta manera, es posible favorecer la interpretación histórica, competencia clave del pensamiento histórico según la propuesta de Santisteban (2010) y Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010).

El interés de esta investigación es poder comprender los aspectos de la EH que se evidencian en el aprendizaje del alumnado. Nos preguntamos: ¿Qué aspectos de la dimensión vivencial, cognitiva y aplicada de la EH se pueden reconocer en su producción intelectual? Para ello, se analizan documentos de tres situaciones educativas relacionadas con historia oral. Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) afirman que los materiales escritos son instrumentos cuasi-observacionales, ya que permiten indagar en las evidencias que se generaron en las prácticas de aula. Para Massot, Dorio y Sabariego (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.

El artículo está dividido en tres partes. Primero, se realiza una aproximación teórica sobre el concepto de EH desde las ciencias sociales y se presenta el modelo conceptual de EH para la didáctica, propuesto por Meneses (2020). Luego, se explican los aspectos metodológicos seguidos en el estudio, las características de los casos y los criterios de análisis de los datos. Posteriormente, se presentan los resultados obtenidos del análisis de los productos intelectuales del alumnado de los tres casos en relación a los aspectos de la EH. Para finalizar, se generan las reflexiones finales del estudio sobre la importancia de entender la enseñanza de las ciencias sociales como una forma de desarrollar EH en el alumnado.

2. Un modelo conceptual de la experiencia histórica para la didáctica

La noción de EH ha sido parte de las reflexiones de distintas disciplinas de las ciencias sociales, especialmente desde la filosofía y de la teoría de la historia. Para Ankersmit (1993; 2005; 2006) la EH es la realidad vivida de los individuos y su función es otorgar autenticidad al conocimiento del pasado y enriquecer los significados históricos. Le asigna un carácter sublime

porque es independiente al sujeto, ya que una vez experimentada pertenece al pasado vivido y no se puede reproducir ni replicar de manera exacta. Además, señala que, si bien la EH no tiene pretensión cognitiva, genera ciertas sensaciones históricas que se asimilan a la idea del *déjà vu*, provocando que el conocimiento sea propio e íntimo.

La mirada hermenéutica de Gadamer (1977; 1993; 1995) se enfoca en dar relevancia a las estructuras apriorísticas del conocimiento. Entiende la EH como la experiencia de vida del sujeto en un determinado contexto socio-histórico. Afirma que todo proceso interpretativo se inicia con la EH pero que, para poder explicar la realidad, se requiere del pensamiento crítico, la reflexión y la interpretación. Considera que la EH es dinámica porque el propio proceso interpretativo va transformando y enriqueciendo constantemente la EH.

Las reflexiones fenomenológicas de Carr (2015; 2017) lo han llevado a afirmar que el pensamiento histórico está construido a partir de la EH señalando que: “los conceptos históricos y el conocimiento histórico están fundados en la experiencia histórica” (Carr, 2017, p. 217). Le asigna tres características fundamentales a la EH. Por un lado, la temporalidad, ya que es una acción presente, pero que se relaciona con el pasado recordado y con la prospección futura. Por otro lado, la intencionalidad, ya que al momento de interpretar se incluyen perspectivas, sensaciones, percepciones, intenciones y sentimientos que provienen de la experiencia del propio sujeto. Por último, la intersubjetividad, ya que puede producir diferentes puntos de vista sobre una misma realidad.

Desde la didáctica de las ciencias sociales el concepto de experiencia ha sido relacionado con las vivencias del estudiante, como un aspecto clave para la comprensión del pasado y de la realidad (Wineburg, 2001; Henríquez, 2009; Mattozzi, 2011; Ross, 2015). Wineburg (2001) afirma que el alumnado construye sus significados históricos no solo por el aprendizaje formal, sino también por la influencia de su experiencia personal y familiar y por otros medios de información. Para Henríquez (2009) el pensamiento histórico “es la manera cómo internalizamos el pasado en nuestros mecanismos cognitivos y experienciales” (p. 69).

El concepto de EH ha sido mencionado por Santisteban (2010) y Santisteban *et al.* (2010), al referirse al desarrollo de competencias para la interpretación histórica, indicando que el trabajo con fuentes incorpora y favorece la EH del alumnado. También, se ha considerado los aportes de Rösen (1992) quien afirma que la conciencia histórica requiere de la EH para que el sujeto interprete, a través de la narración, las experiencias pasadas, las proyecte en su vida presente y con una orientación hacia el futuro.

A partir de nuestras investigaciones sobre la educación histórica, la formación del pensamiento histórico y el desarrollo de la conciencia histórica, proponemos el siguiente modelo conceptual de EH desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales, para ser aplicado en la investigación y en la enseñanza:

Figura 1*Modelo conceptual de experiencia histórica*

Fuente: Meneses (2020, p.41)

La dimensión vivencial de la EH se relaciona con el cuerpo de conocimientos adquirido a lo largo de la vida o transmitido 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 representaciones sociales, aspecto fundamental en la elaboración de significados y opiniones. Además, el carácter único, íntimo y personal del saber involucra las emociones, que se perciben a través de los sentimientos y sensaciones sobre los fenómenos históricos o problemáticas sociales.

La dimensión cognitiva de la EH se puede asociar al acto deliberado de razonamiento que también es otra forma en que el alumnado puede experimentar el mundo. Los procesos interpretativos, la contextualización y la construcción de significados históricos en las clases permiten que el alumnado se apropie del conocimiento histórico. Además, en este proceso intelectual y racional se genera una transformación de las representaciones sociales a través de un proceso de disonancia cognitiva. Otro de los componentes que incluye esta dimensión es la empatía histórica, que involucra afectos y sentimientos sobre las personas del pasado, pero entendido desde su propio contexto socio-histórico.

La dimensión aplicada de la EH se relaciona con la concepción del estudiante como ser histórico y social. 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 o participación en el entorno. Con este propósito, es necesario trabajar los contenidos históricos desde problemas socialmente relevantes, cuestiones socialmente vivas o a partir de problematizar cualquier tipo de contenido.

3. Metodología de investigación

La investigación es cualitativa y utiliza métodos mixtos para la recolección e interpretación de los datos. Es un estudio colectivo de casos (Simons, 2011), porque se analiza la producción intelectual de 22 estudiantes de secundaria de tres centros educativos de Cataluña, cuyos profesores y profesoras implementaron distintas actividades con historia oral. La selección de los

casos fue por conveniencia (Flick, 2015), ya que debían cumplir como requisito estar realizando alguna actividad con historia oral en el momento del estudio y, además, que accedieran voluntariamente a participar en esta investigación.

La siguiente tabla (1) presenta las principales características de cada uno de los casos:

Tabla 1

Características de los casos analizados

Caso	Escuela	Nivel	Temática	Documento	Total
A	Concertada	3º de ESO	Historia de vida	Vídeo biográfico	9
B	Concertada	3º de ESO	Migraciones	Fuentes orales	11
C	Concertada	4º de ESO	Guerra Civil y Posguerra	Fuentes orales	2

Fuente: Elaboración propia

El profesor del caso A realizó un proyecto de Aprendizaje-Servicio (APS), donde el alumnado acudía -fuera del horario de clases- a una residencia de personas mayores cercana al instituto. Se pretendía que durante estas visitas compartieran e intervinieran en distintas actividades (Navidad, Carnaval y Sant Jordi). Además, debían realizar entrevistas orales no grabadas para luego representar la historia de vida mediante un vídeo biográfico. En total se analizaron 9 vídeos biográficos para este estudio.

La profesora del caso B utilizó la historia oral como parte de la secuencia didáctica sobre el tema de las migraciones. El alumnado debía realizar una entrevista oral grabada a una persona migrante cercana a su entorno para abordar diferentes experiencias de vida y así comprender el fenómeno migratorio. Se analizaron en profundidad un total de 11 fuentes orales.

La profesora del caso C solicitó a sus estudiantes realizar una entrevista grabada a una persona cercana para abordar sus vivencias y recuerdos de la Guerra Civil y la posguerra, y de esta manera elaborar una fuente oral de carácter familiar. Esta actividad era complementaria al desarrollo de un dossier sobre la memoria histórica, que contenía diversas actividades con fuentes primarias y secundarias. En total se analizaron dos fuentes orales construidas por el alumnado.

Para el tratamiento de los datos se ha realizado un análisis del contenido siguiendo la propuesta de Van der Maren (1995) que implica tres fases. La primera consiste en el análisis del material, en donde se separa la información relevante y útil para la investigación. En la segunda se examinan los datos para extraer el contenido. En la tercera fase se transforman los datos y se clasifican en categorías para luego ser analizados e interpretados. Los resultados del análisis de cada caso son presentados en formato de Diagrama de Venn.

Los criterios de análisis de los datos provienen del modelo propuesto por Meneses (2020). Se analizó la presencia de los distintos aspectos que constituyen cada dimensión de la EH (vivencial, cognitiva y aplicada) en función de los siguientes indicadores:

Tabla 2*Criterios del análisis documental*

Dimensión EH	Aspectos	Indicadores
Vivencial	Vivencias	Incluyen vivencias personales, sociales, familiares o históricas
	Representaciones sociales	Expresan sus ideas previas, opiniones y creencias sobre el tema
	Emociones / Sentimientos	Expresan y racionalizan sus propias emociones y la de los distintos sujetos históricos sobre el tema
	Memoria histórica	Analizan críticamente los recuerdos del pasado, distinguiendo hechos, acontecimientos, intencionalidades y perspectivas humanas
Cognitiva	Conceptualización	Utilizan conceptos claves para explicar el pasado y la realidad
	Interpretación	Interpretan críticamente las distintas fuentes de información
	Contextualización	Sitúan espacial y temporalmente los temas, contenidos o vivencias
	Empatía histórica	Valoran distintas perspectivas y vivencias del pasado, pero analizadas en sus propios contextos
	Representación /Narrativa	Elaboran explicaciones argumentadas incluyendo su propia perspectiva, posicionamiento, emociones e ideas
	Disonancia cognitiva	Reflexionan sobre los cambios en sus propias representaciones sociales al adquirir nuevos conocimientos
Aplicada	Acción/ Experimentación	Elaboran productos intelectuales y creativos en base al análisis crítico de la información
	Procedimiento historiográfico	Utilizan técnicas de investigación histórica con rigor metodológico para la recogida y el tratamiento de la información
	Intervención /Participación	Aplican los conocimientos adquiridos en situaciones cotidianas y cercanas y se involucran activamente en espacios colectivos
	PSR/QSV	Reflexionan y proponen soluciones a problemas sociales o cuestiones controvertidas en la actualidad

Fuente: Adaptación de la propuesta de Meneses (2020)

4. Resultados de la investigación

4.1. Los vídeos biográficos del caso A

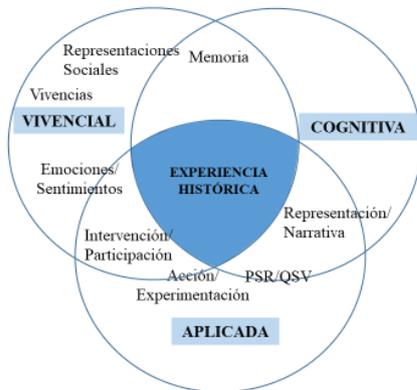
Los aspectos de la EH posible de reconocer en el análisis de los vídeos biográficos del caso A se pueden observar en la Figura 2.

Se evidencia un mayor desarrollo de la dimensión vivencial y aplicada de la EH. De la dimensión vivencial se puede destacar que el 88,8% de los vídeos biográficos son un relato sobre la historia de vida de una persona mayor de la residencia. A modo de ejemplo, se presenta el siguiente extracto del Vídeo 7, donde las estudiantes señalan que:

La [abuela] nace el 23 de noviembre de 1931 y tiene 87 años (...) Procede de Italia, formó una familia con su marido Joan y tiene dos hijos: un hijo y una hija. Desde pequeña ha mostrado interés por la enfermería y se ha dedicado a ello toda la vida. Con su marido Joan compartían una gran afición por la música clásica y normalmente iban a Liceu y al Palau (...) Cuando era niña vivió la Guerra Civil Española y la principal consecuencia que va a sentir fue la falta de alimento (...) Le gusta mucho jugar dominó y tiene una gran afición por los idiomas, así que puede seguir perfectamente una conversación en italiano, alemán, catalán o español.

Figura 2

Aspectos de la EH en los vídeos biográficos del caso A



Fuente: Adaptación del modelo de Meneses (2020)

En el extracto anterior se puede reconocer una perspectiva pasada/presente de la historia de vida, mencionando aspectos como las vivencias familiares, personales e históricas, pero también las aficiones, ideas y gustos en la actualidad. También, en dos de los vídeos, el alumnado hizo referencia a las representaciones sociales de la abuela sobre diversas temáticas actuales controvertidas. Por ejemplo, en el Vídeo 7 las estudiantes afirman que la abuela es una mujer adaptada al siglo XXI, señalando que “ha notado los avances en la sociedad y de la tecnología y de cómo han cambiado las cosas”. También destacan su valoración por las reivindicaciones feministas y de igualdad de género, ya que considera que “las niñas y las jóvenes pueden hacer muchas más cosas porque ahora tienen mucha más libertad, cosa que ella de pequeña no tenía”.

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 por los y las abuelas en el momento de recordar su vida. Por ejemplo, en el Vídeo 4, cuando se abordan las vivencias de la Guerra Civil, los estudiantes señalan que: “desgraciadamente no todos los recuerdos de su infancia son alegres. Como ya sabemos de 1936 va a comenzar la Guerra Civil Española que va a durar tres años y va a dejar una España bombardeada y sin alimentos”. Incluso, mencionan sus propios sentimientos, emociones y vínculos afectivos generados en esta actividad de intervención. Esto se evidencia, en el Vídeo 7 cuando el alumnado comenta que han preparado el audiovisual con “todo el afecto y cariño del mundo” y en el Vídeo 4 los estudiantes relatan que “todos nos vamos a emocionar cuando la [abuela] nos explica lo que hacían ella y sus hermanos para poder volver con una mochila con patatas, pan o tomates” durante el periodo de la posguerra.

En cuanto a la dimensión aplicada se puede destacar que los y las estudiantes construyeron una narración visual de las historias de vida en diferentes formatos. Más de la mitad de los vídeos (55,6%) son un relato audiovisual descriptivo, 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 que 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.

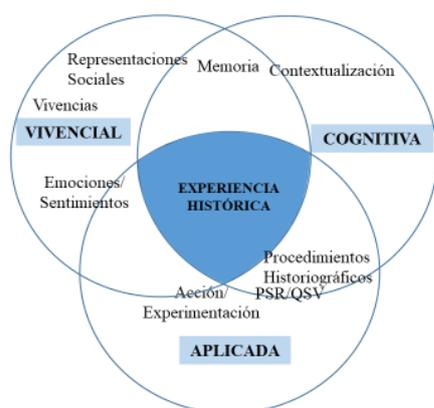
El desarrollo de la dimensión cognitiva es débil, ya que en más de la mitad de los vídeos (66,7%) no se profundiza en el contexto histórico de las historias de vida y, en ocasiones, solo sitúan temporal y espacialmente los recuerdos del pasado, mencionando años, periodos o ubicación geográfica. Solo en tres de los vídeos (33,3%) se abordan superficialmente acontecimientos históricos. Por ejemplo, en el Vídeo 4 y 7 se relatan brevemente las vivencias de la abuela durante la Guerra Civil y la posguerra, pero sin describir las características o el contexto político, social o económico del periodo franquista. Sin embargo, se puede destacar la elaboración de representaciones, ya que los vídeos se sustentan en un metarrelato, que consiste en una narración propia del alumnado en base a los relatos orales transmitidos en las entrevistas.

4.2. Las fuentes orales del caso B

La Figura 3 representa los aspectos de la EH presentes en las fuentes orales elaboradas por el alumnado del caso B:

Figura 3

Aspectos de la EH en las fuentes orales del caso B



Fuente: Adaptación del modelo de Meneses (2020)

Como se observa en la Figura 3, se destaca el desarrollo de la dimensión vivencial y aplicada de la EH. En el 54,5% de las fuentes orales el alumnado indaga en la historia familiar o personal para explicar la decisión de migrar. A modo de ejemplo, en la Fuente oral 7, la entrevistada cuenta que migró de su ciudad natal porque “allá no tenía trabajo, no tenía nada y entonces dijimos de venirnos aquí a Barcelona, pa’ que pudiera trabajar. Y aquí hemos hecho nuestra vida”. Otro de los aspectos interesantes de destacar es que en casi la totalidad de las fuentes orales (90,9%) el alumnado aborda aspectos emocionales y sentimientos de los y las migrantes, quienes mencionan principalmente la tristeza y soledad por alejarse de su familia y la incertidumbre del futuro. Pero también señalan sus gustos por la ciudad y la felicidad alcanzada a lo largo de los años. En la Fuente oral 4, las estudiantes preguntan: “¿Cómo fue la llegada aquí?” ante lo cual el entrevistado afirma que: “No he tenido ningún problema. Como era tan joven, el miedo siempre es salir de casa.

Pero en Barcelona estuvo bien la acogida, es una cultura muy cercana (...) estoy muy contento de haber tomado esta decisión”.

En relación con la dimensión cognitiva se observa que menos de la mitad del alumnado trabajó la contextualización. El 45,5%, de los y las entrevistadas solo explican sus motivaciones personales y el alumnado no indaga 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 natal y a su decisión de migrar señalando que fue “por necesidad, porque éramos 11 hermanos y somos una familia muy pobre. Yo era el varón más grande y decidí marcharme para buscarme la vida y ayudar a mi familia”. En cambio, en la Fuente oral 8 la entrevistada afirmó que su decisión de migrar fue para buscar nuevas experiencias, pero sin profundizar en ningún detalle personal, familiar o del contexto.

Si bien se puede extraer información de los contenidos como causas, tipos y consecuencias de la migración, solo en una de las entrevistas (9,1%) los estudiantes intentaron profundizar sobre el periodo histórico relatado por la abuela. En la Fuente oral 7 se genera la siguiente conversación:

Estudiante: “Antes mencionabas que tu padre estuvo en prisión”,

Abuela: “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”.

También, en la Fuente oral 6, el abuelo menciona algunas anécdotas sobre el viaje migratorio, pudiendo distinguirse algunas características sociales y económicas de España de principios del siglo XX. Señala lo siguiente:

Vine en tren. Tardé exactamente 24 horas y salía de Madrid a Barcelona. Me acuerdo sobre todo de 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 relación con la dimensión aplicada, se desarrolla la acción y la experimentación porque el alumnado construye una fuente histórica a partir de la realización de una entrevista. Se observa el uso de la técnica historiográfica de la historia oral, en donde un alto porcentaje del alumnado (72,7%) adapta el guion de preguntas -confeccionado por el grupo clase- a la realidad de cada persona entrevistada. Sin embargo, en el 44,5% de las fuentes orales analizadas el alumnado realiza preguntas innecesarias, tal vez por no tener una perspectiva temporal adecuada. Por ejemplo, en la Fuente oral 8 le preguntan a la mujer estadounidense qué transporte utilizó para llegar a Europa. La entrevistada responde riendo: “obviamente en este momento en avión, porque si no sería como largo el trayecto”. En relación con el 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 los y las entrevistadas.

Cabe destacar que en el 36,3% de las fuentes orales el alumnado aborda un problema social relevante: la discriminación que afecta a las personas migrantes. Por ejemplo, en la Fuente oral

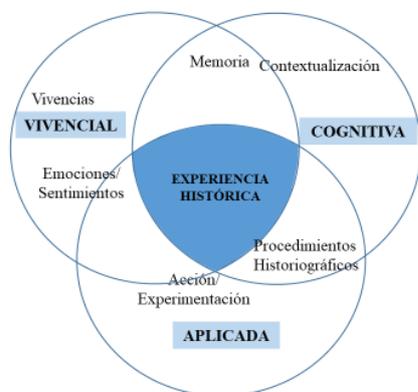
10, el hombre proveniente de Argelia afirma que a pesar de que ha podido adaptarse en Barcelona, ha sufrido discriminación por “las personas mayores que no le gustan los moros”. En la Fuente oral 6, el abuelo concluye su entrevista reflexionando sobre el respeto a los y las migrantes ya que “hay que 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”.

4.3. Las fuentes orales del caso C

Del análisis de las fuentes orales construidas por el alumnado del caso C, se pudo reconocer los siguientes aspectos de la EH:

Figura 4

Aspectos de la EH en las fuentes orales del caso C



Fuente: Adaptación del modelo de Meneses (2020)

La dimensión vivencial fue la más desarrollada por el alumnado del caso C. Se evidencia que ambos estudiantes se centran en abordar las vivencias personales durante la Guerra Civil y la posguerra, pero con matices diferentes. Mientras que en la Fuente oral 1 el abuelo da mayor énfasis en las vivencias históricas, la abuela de la Fuente oral 2 enfoca 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 las vivencias durante el período histórico. El estudiante le pregunta: “¿Cómo sufrió la familia las consecuencias de la Posguerra?”, y el abuelo contesta: “En la posguerra inmediata no muy mal. El problema fue más durante la guerra, porque en San Sebastián entraron las tropas de Franco, el 13 de septiembre del año 36’, con lo cual mataron a muchos familiares míos”. También relata un hecho histórico, como es la aparición de ETA al final de la dictadura, así como su activa participación en organizaciones políticas por la recuperación de la libertad.

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, pero menciona reiteradamente el hambre que afectaba a su familia y representa el periodo refiriéndose a una “mala experiencia”. 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 los estudiantes y ambos entrevistados mencionan recuerdos felices y tristes. Por ejemplo, el abuelo de la Fuente oral 1 expresa sus sensaciones de la siguiente manera: “me acuerdo de 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”. Cuando el estudiante de la Fuente oral 2 le pregunta a su abuela: “¿Cuál es el peor recuerdo que tienes de la posguerra o de la época de Franco?”, ella responde: “tenía una amiga que era hija única y vinieron a buscar a su padre sin saber por qué, porque era igual a nosotros, y se lo llevaron (...) ese es el recuerdo más malo que tengo”. Como recuerdos positivos menciona sus reuniones familiares señalando que: “los mejores recuerdos son cuando jugábamos los tres hermanos en la mesa (...) Éramos felices, nuestros padres nos daban toda la felicidad del mundo”.

En cuanto a la dimensión cognitiva, la contextualización es débil y solo se centra en situar espacial y temporalmente el relato. 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 ETA, sobre la escasez de alimentos o la represión a la población civil durante el Franquismo.

Por último, en relación con la dimensión aplicada, la fuente oral es de gran importancia porque el objetivo de la actividad es dejar un registro histórico familiar. Sin embargo, la técnica de la historia oral es débil porque solo el estudiante de la Fuente oral 1 adapta el guion de entrevista -entregado por la profesora como ejemplo- y sigue un carácter coloquial, 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 sobre cuestiones que ya habían sido tratadas por la abuela durante el transcurso de la entrevista.

5. Conclusiones: Entender el aprendizaje escolar como una experiencia histórica para el alumnado

La propuesta conceptual de Meneses (2020) permite entender el aprendizaje histórico escolar como un continuo de formación de la EH, en donde el alumnado pueda vivir la historia, pensar históricamente y valorarla como un conocimiento útil para la vida. Para ello, es importante que las actividades de aprendizaje desarrollen en profundidad al menos uno de los aspectos de las tres dimensiones de la EH.

La dimensión vivencial se asocia a un saber cotidiano del alumnado que proviene de su realidad vivida o transmitida en sus relaciones sociales y familiares. La dimensión cognitiva es un saber intelectual y racional que se desarrolla mediante la apropiación del conocimiento y mediante el proceso de interpretación y de construcción de significados históricos. La dimensión aplicada se entiende como un saber práctico y activo que se desarrolla mediante la acción, la experimentación, la aplicación de procedimientos de investigación histórica o la intervención o participación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El modelo propuesto por Meneses (2020) es eficaz para la investigación y nuestra intención es que sea transferible también para crear propuestas innovadoras de educación histórica. En el análisis de los documentos o productos intelectuales se pudo reconocer que la dimensión más evidente de los tres casos analizados fue la dimensión vivencial de la EH. Se observa que el aprendizaje histórico se centró en las vivencias personales y cotidianas, la historia familiar y las vivencias históricas. De esta manera, podemos valorar los aportes de la historia oral como estrategia educativa eficaz para la humanización de la historia, ya que permite dar protagonismo a distintos actores y grupos sociales, proceso de transformación clave desde la mirada de Massip y Pagès (2016), Santisteban (2015) y Pagès (2019).

Además, en los videos biográficos, los y las estudiantes del caso A dieron importancia en destacar sus propias vivencias e impresiones de la intervención realizada en la actividad. Para Ross (2015) una experiencia es educativa en la medida que los y las estudiantes puedan incorporar sus vivencias, porque todas las personas perciben el mundo social en función de sus propias experiencias de vida, lo cual tiene una gran trascendencia en sus aprendizajes. Este aspecto es fundamental para generar significados históricos auténticos y propios según Ankersmit (2006).

Las emociones también estuvieron presentes en estos documentos como un aspecto clave al momento de construir conocimiento, lo cual valida los estudios de Ortega y Pagès (2019). En los vídeos biográficos y dossier, el alumnado del caso A relató las emociones que se evocan al recordar el pasado personal y también destacó sus propios sentimientos afectivos contruidos con los y las abuelas de la residencia. Además, en casi la totalidad de las fuentes orales contruidas por el alumnado del caso B y C, los y las entrevistadas relataron emociones y sentimientos sobre su pasado recordado. Sin embargo, se pudo reconocer que no hubo equilibrio entre lo emocional y lo racional, porque la información no fue tratada de manera crítica, aspecto fundamental que menciona Castellví *et al.* (2019).

Las representaciones sociales fueron parte del aprendizaje de los y las estudiantes del caso A y B. En los vídeos biográficos, el alumnado del caso A indagó en las creencias de los y las entrevistadas en torno a problemas sociales relevantes sobre el feminismo y la igualdad de género. En las fuentes orales del caso B, el alumnado abordó las opiniones y experiencias de los entrevistados sobre la discriminación que afecta a las personas migrantes. Para Matozzi (2011) la memoria y la realidad vivida permiten que las personas construyan representaciones sociales, que son fundamentales para dar sentido a la realidad. Por lo cual también deberían ser consideradas en la educación histórica y social al abordar las experiencias humanas.

La dimensión aplicada se puede reconocer, por ejemplo, en que en los tres casos el alumnado construyó un relato histórico como producto intelectual: el vídeo biográfico por parte del alumnado del caso A y las fuentes orales por el alumnado del caso B y C. Además, se puede destacar que los y las estudiantes del caso A utilizaron distintas técnicas para elaborar un producto creativo visualmente. Algunos, utilizaron la dramatización para representar las historias de vida.

En general se reconoce un débil desarrollo de la técnica historiográfica. Solo el alumnado del caso A y B elaboró un guion de preguntas, pero en muchas de las entrevistas no se siguió un

carácter conversacional. Sería aconsejable formar de manera previa a los y las estudiantes sobre el procedimiento historiográfico de la historia oral, para que así puedan realizar una buena entrevista e interpretar eficazmente las fuentes orales y, de esta manera, favorecer la dimensión aplicada y cognitiva de la EH.

En cuanto al caso A, el alumnado no realizó ningún registro en archivo de las entrevistas realizadas. Sin embargo, se evidencia el impacto positivo de la experiencia de APS, ya que en los vídeos biográficos mencionan el compromiso social que implica este tipo de actividades, así como también los lazos afectivos que conlleva involucrarse con un adulto mayor de una residencia. Las actividades de intervención social en la comunidad facilitan la construcción del conocimiento, favorecen la autonomía y, además, generan experiencias eficaces de participación democrática (Pagès, 2019).

La dimensión cognitiva de la EH tuvo un débil desarrollo por parte del alumnado de los tres casos analizados. Los y las estudiantes del caso A no realizaron un proceso de confrontación y de contextualización de los testimonios, aspecto clave para leer críticamente la información y desarrollar pensamiento histórico (Santisteban, 2010). Pero se destaca la construcción de un metarrelato mediante la elaboración de una narrativa descriptiva basada en los testimonios orales.

En las fuentes orales, los estudiantes del caso C tampoco profundizaron en el contexto, solo situaron las vivencias históricas en el tiempo y espacio, y abordaron de manera superficial algunas de las características del periodo franquista. En el caso B, a pesar de que la mayor parte de las preguntas de las entrevistas se diseñaron en función de los contenidos abordados en clase sobre el fenómeno migratorio, el alumnado no profundizó en el contexto social, económico, político o cultural para entender las experiencias de vida, y solo una minoría realizó un débil acercamiento al periodo histórico relatado.

Para finalizar, el estudio también permitió confirmar que la historia oral es una estrategia de gran valor educativo, porque favorece el convencimiento de que todas las personas somos protagonistas de la historia (Meneses *et al.*, 2020). Pero para que se convierta en una experiencia educativa significativa se debe seguir un cierto rigor metodológico en la recogida y tratamiento de la información, así como se debe comprender la complejidad de los relatos y la necesidad de su interpretación crítica.

Nuestro desafío ha sido aportar conocimiento desde la investigación para la innovación en la educación histórica, a través de estrategias que hagan de la historia un instrumento útil para la vida, para crecer intelectualmente y para construir un futuro mejor, donde las y los jóvenes se sientan protagonistas de su tiempo. Así la enseñanza de la historia será también una aportación fundamental en la educación para la ciudadanía. Como profesores y profesoras hemos de propiciar un aprendizaje centrado en las personas y conectado con la realidad. Estos son algunos de los aspectos a los que hemos querido contribuir y que nos parecen indispensables para una educación histórica inclusiva y democrática.

Referencias bibliográficas

- Ankersmit, F. (1993). La experiencia histórica. Cátedra extraordinaria sobre la teoría de la historia, Groninga, Universidad Estatal de Groninga. Recuperado a partir de <https://studylib.es/doc/4905619/la-experiencia-hist%C3%B3ricaankersmit--frank>
- Ankersmit, F. (2005). *Sublime Historical Experience*. California, United States: Stanford University Press.
- Ankersmit, F. (2006). Language and Historical Experience. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning & Representation in History* (pp.137-152). Ludlow, England: About AbeBooks Booksellers.
- 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.
- 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. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.23>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- 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.
- 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: TECNOS.
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- 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.
- 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. (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.
- 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: 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: La Muralla.

- 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: Istresco.
- Meneses, B. (2020). *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* (Tesis Doctoral). Universidad autónoma de Barcelona.
- 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. <http://dx.doi.org/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. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>
- 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: Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa/AUPDCS.
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, (5), 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la Historia. *Historia Y MEMORIA*, (17), 11-16. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.8283>
- Pinochet, S. (2015). 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 de las Ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática* (pp.967-976). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995). *La técnica de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- 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: 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.
- 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
- 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. (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: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

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: Fernando el Católico–Diputación de Zaragoza/AUPDCS.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Stearns, P. (2004). *Thinking History*. Washington D. C.: American Historical Association.

Van der Maren, J. (1995). *Méthodes des recherche pour l'éducation*. Bruselas: De Boeck-Wesmael.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.