

¿La historia oral en las aulas de infantil y primaria? Difusión, aportaciones y propuestas de aplicación / Oral History in early childhood and primary education? Dissemination, contributions and suggestions for activities

Carlos Fuertes Muñoz¹

Universidad de Valencia (carlos.fuentes@uv.es)

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar, a partir de una revisión bibliográfica, sobre la difusión de los usos educativos de la historia oral. Particularmente, pretendemos estimular el debate sobre sus aportaciones para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las aulas de educación infantil y primaria. Asimismo, propondremos diversas actividades para su utilización en estos niveles

Palabras Clave: Fuentes orales; Historia Oral; Historia; Didáctica de la Historia; Didáctica de las Ciencias Sociales; Educación Infantil; Educación Primaria.

Abstract

From a literature review, the aim of this article is to reflect on the dissemination of educational uses of oral history. Particularly, we aim to stimulate the debate about their contributions to the teaching of history and the social sciences in early childhood education and primary education. We will propose various activities for the use of oral history at these levels.

Key words: Oral Sources; Oral History; History; Didactics of History; Didactics of Social Sciences; Early Childhood Education; Primary Education.

¹ Proyecto de investigación “De la dictadura nacionalista a la democracia de las autonomías” (HAR 2011-27392, Ministerio de Ciencia e Innovación).

1. Introduction

En un primer epígrafe, explicaremos qué es exactamente la técnica de la «historia oral», planteando las principales características de las fuentes orales, tal y como las conciben los historiadores y otros científicos sociales. En un segundo epígrafe, aún sin ánimo de hacer un catálogo exhaustivo, describiremos el modo en que su utilización y la reflexión sobre la misma se han extendido en España en los diversos niveles educativos. En el tercer apartado, reflexionaremos sobre las diversas aportaciones que la técnica de la historia oral brinda para una mejora en el aprendizaje de conceptos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos de infantil y primaria. En el cuarto apartado, plantearemos una serie de premisas metodológicas generales que consideramos de utilidad para obtener la máxima potencialidad de las fuentes orales en estos niveles. Finalmente, basándonos en dichas premisas metodológicas, en los apartados sexto, séptimo, y octavo propondremos diversas actividades didácticas que consideramos podrían realizarse en las aulas de infantil y primaria, en el marco de pequeños «proyectos de investigación escolar» con fuentes orales.

1. Las fuentes orales: un tipo particular de fuente histórica

Las llamadas «fuentes orales» son un tipo particular de fuentes históricas que se construyen a través de la técnica de la «historia

oral». Dicha técnica consiste en la realización de una *entrevista oral* entre un individuo que ejerce de «investigador» (generalmente un historiador, antropólogo o sociólogo, pero también un estudiante, como veremos más adelante) y otro individuo que ejerce de “testimonio” o “informante” (porque informa) rememorando el pasado vivido o que a su vez le han transmitido otras personas más mayores. Son, por tanto, relatos (auto)biográficos, en los que el entrevistado, generalmente alguien de edad avanzada, habla de sus vivencias y opiniones, aunque también pueden incluir canciones populares, leyendas, dichos, etc.

Sin embargo, conviene enfatizar la idea de que no son meros “monólogos”, sino entrevistas, diálogos. En efecto, las fuentes orales son las únicas fuentes históricas que no son “encontradas”, sino “construidas” a través de un método específico con intervención del investigador, historiador, educador, estudiante, etc. No se trata de que el informante “vierta” su memoria, sino que la entrevista es lo que Ronald J. Grele (1991: 112) llama una “narración conversacional” coproducida por el informante y el entrevistador, quién aunque hable poco, juega un papel fundamental. Su contenido y calidad por tanto, depende en buena medida de cuánto le ponen los entrevistadores en términos de preparación de la entrevista, manera de formular las preguntas, interés y actitud hacia el entrevistado, etc. Como ha planteado el gran especialista italiano en fuentes orales Alessandro

Portelli (1991: 25), el que realiza las preguntas y se implica en el proyecto de entrevistar participa activamente en la construcción de la fuente oral, ya que “contar depende de la existencia de alguien que escuche”.

Su uso se restringe, lógicamente, al estudio del *pasado reciente*, aunque podemos intentar «estirarlo» preguntando al informante qué recuerda de las historias de infancia y juventud que le contaban sus padres y abuelos. La *oralidad* es, claro, otra característica de las fuentes orales, compartida con otras fuentes como las audiovisuales (televisión, cine, etc.). Sin embargo, la práctica habitual actualmente en historia oral es transcribir –entera o parcialmente- la grabación de la entrevista una vez realizada, para facilitar su análisis y utilización posterior.

Respecto a sus orígenes y sus aportaciones al conocimiento histórico, cabe decir, que si bien ya los historiadores de la Grecia Clásica utilizaban las fuentes orales, progresivamente su uso se fue abandonando, debido a la consideración por parte de la historiografía académica, largamente sostenida, de que sólo los documentos escritos por las grandes autoridades y hombres poderosos –a menudo los únicos que escribían - eran dignos de ser estudiados. Desde los años 60 del pasado siglo XX, en relación con la progresiva democratización de nuestras sociedades, algunos historiadores pioneros, deseosos de conocer la historia no sólo de los grandes acontecimientos y líderes militares y políticos, sino también la

historia de la gente corriente y de la vida cotidiana, se preocuparon por estudiar otras fuentes hasta entonces ignoradas que nos acercaran de primera mano a las vivencias de las clases populares. Así, junto al estudio de sus vestimentas, sus utensilios domésticos, los libros que leían y sus pocos escritos personales, estos historiadores “de la sociedad”, volvieron a recuperar la técnica de la historia oral, dando así “la voz” a los “sin voz”, como hizo el británico Ronald Fraser (1979) en su magnífico libro *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Así, la historia oral, tal y como es mayoritariamente practicada, puede ser considerada, como afirmase precisamente Ronald Fraser (1993), la encarnación completa de lo que E.P. Thompson (1966) y otros marxistas británicos llamaron la “historia desde abajo”.

Además de su enorme utilidad para la reconstrucción de la llamada “historia social”, las fuentes orales son especialmente útiles, también, para el desarrollo de la *historia cultural y de las mentalidades*. En efecto, si bien las fuentes orales también permiten reconstruir verídicamente «acontecimientos» o «hechos factuales» -por ejemplo, han sido utilizadas para estudiar con detalle cómo y quién practicó las vejaciones y asesinatos en los campos de concentración nazis-. Podemos decir que, debido a su fuerte carga subjetiva (estamos ante personas hablando de su vida, de sí mismos), y debido también al problema de los habituales «fallos de la memoria» por el paso del tiempo, la principal

aportación de las fuentes orales es que nos adentran en los “significados”, “opiniones”, “representaciones” y “percepciones” de la realidad, de los acontecimientos y acciones, que tuvo y tiene la gente. Como señala el ya citado Alessandro Portelli (1991: 47): “Las fuentes orales nos dicen no sólo lo que la gente hizo, sino lo que deseaba hacer, lo que creía estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron”.

De hecho, podríamos decir que la difusión de las fuentes orales entre los historiadores se ha producido en gran medida de forma paralela a la introducción de enfoques micro como forma de acercamiento al sujeto concreto y particular, cambio de perspectiva que sitúa al historiador frente al reto decisivo de interpretar las acciones, representaciones culturales e imputaciones de sentido del individuo en el marco de la estructura social. Las fuentes orales permiten en este sentido aproximarnos a la subjetividad, cuyo valor cognitivo no deja de señalarse desde las cada vez más difundidas corrientes hermenéuticas. Así, frente a las reticencias relacionadas con la subjetividad, se ha cuestionado, con razón, que las fuentes escritas representen la más pura objetividad, y así, se ha defendido el recurso a las entrevistas partiendo de la convicción de que el análisis de la (inevitable) subjetividad de las personas debe formar parte del trabajo del historiador, tanto de aquél que trabaje con fuentes orales y escritas, como de aquel otro que se restrinja al uso de los textos.

2. La difusión del uso de las fuentes orales en los diversos niveles educativos

En buena medida como consecuencia de su incorporación en las tareas de investigación de los historiadores y otros científicos sociales, en las últimas tres décadas se ha extendido progresivamente el uso didáctico de las fuentes orales en los diversos niveles educativos, si bien en España dicho proceso ha sido más tardío y lento que en el caso de Estados Unidos, Gran Bretaña o Italia (Borrás, 1989). Ciertamente, mientras en España el uso de las fuentes orales en la investigación histórica empezaba a dar sus primeros pasos, en los países mencionados ya se había iniciado la reflexión metodológica sobre su utilización didáctica (Neuenschwander, 1976; Purkis, 1977 y 1980; Passerini y Sacaraffia, 1977).

En cualquier caso, respecto a la *educación secundaria y el bachillerato*, cabe destacar que un repaso superficial a las publicaciones españolas del ámbito educativo muestra que éste es el nivel dónde más extendido está su uso riguroso, en forma de “proyectos de investigación” colectivos, o al menos dónde más se conceptualiza y reflexiona sobre la metodología, se publican resultados de las experiencias formativas realizadas, etc. (véase, entre otras muchas: Ors, 1989; Alcaraz y Pérez García, 1997; Cañellas, 2004; Benadiba y Biosca, 2008; Pérez, 2008; León y Rojo, 2010). Varias pueden

ser las posibles causas que explican esta situación. Por un lado, los profesores de ciencias sociales en la educación secundaria española son, en un alto porcentaje, licenciados en Historia que, por tanto, conocen relativamente bien la técnica pues han tenido la oportunidad de practicarla, de manera más o menos rigurosa, en diversos trabajos de curso durante la universidad, dado que la realización de trabajos de entrevista se ha convertido en algo relativamente habitual en las materias universitarias de historia contemporánea y en las de metodología histórica.

Por otro lado, otro factor que puede explicar esta mayor difusión entre los profesores de secundaria puede ser la percepción de una necesidad más acuciante de motivar al alumnado adolescente, no siempre receptivo hacia las formas tradicionales de la enseñanza de la historia en este nivel educativo, basadas fundamentalmente en la explicación oral del docente y la memorización. Desde luego, en relación con esta cuestión un factor que puede haber favorecido la integración de las fuentes orales en proyectos educativos en la educación secundaria, es el hecho de que en este nivel, y particularmente en el ámbito de la enseñanza de la historia, hemos asistido en los últimos treinta años a un crecimiento de los grupos partidarios de la renovación pedagógica, los cuales han impulsado la utilización de metodologías docentes que, como la historia oral, huyen de la mera lección magistral y el seguimiento “a pies juntillas” del libro de texto. Entre otros,

podemos destacar el *Grup Historaula* (Grup d'història oral a l'aula), que ha impulsado numerosos proyectos de investigación en institutos de Catalunya sobre la historia reciente, entre ellos proyectos coordinados entre varios centros que han dado lugar a interesantes publicaciones (Grup Historaula, 2008). O el Proyecto Gogoan en Navarra, integrado por profesores que promueven el estudio de la vida cotidiana durante la guerra civil y el franquismo a partir de fuentes orales y visuales (Morón, 2011: 34).

Respecto a la *educación universitaria*, cabe decir que en los últimos años cada vez más profesores de materias históricas y sociales han incluido la utilización de las fuentes orales en sus clases. Así, por un lado, existe una vía de inclusión de las fuentes orales en las aulas universitarias a la que nos hemos referido anteriormente, probablemente la más difundida, particularmente en el Grado en Historia, que consiste en la demanda al alumnado de trabajos individuales de entrevista que se conciben como complemento a las tareas realizadas en el aula. Estos trabajos tienen en general un efecto positivo sobre el alumnado, al permitirle de una manera sencilla realizar un acercamiento directo a una fuente histórica, contrastando así los marcos teóricos y las grandes narrativas históricas estudiadas en clase con un testimonio concreto. Ahora bien, en estos casos la realización individual de las entrevistas no suele ir acompañada de una reflexión metodológica amplia por parte del profesorado universitario,

ni de actividades de “capacitación” previa del alumnado, ni de un análisis comparado colectivo y reutilización posterior de los diversos testimonios en el aula.

Por otro lado, existe otra vía más compleja, en la que los profesores universitarios, en mayor o menor medida, sí realizan dicho esfuerzo de reflexión metodológica, capacitación e inclusión de los diversos trabajos individuales en el marco de un proyecto colectivo. Especialmente difundidos, si nos atenemos a la publicación de experiencias docentes, parecen ser este tipo de usos más rigurosos y extensos en los grados relacionados con la educación. Algo que puede relacionarse con una mayor propensión hacia la innovación docente –y la divulgación de la misma– de los cuerpos docentes de las facultades de educación (Beas, 2002; Anadón, 2006; Bedmar y Montero, 2009; Guichot, 2012). Pero que no debe hacernos olvidar que experiencias similares se están llevando a cabo en el marco de otras materias históricas y sociales impartidas en diversos grados y ámbitos disciplinares, como es el caso de la historia económica (Suárez y Domínguez, 2007), la historia de las ciencias de la salud (Fuertes Muñoz, 2014) o la antropología (Santamarina, 2009).

Por último, respecto a lo que más nos interesa en este artículo, la *educación infantil y primaria*, cabe empezar señalando una paradoja. Por un lado, estos son probablemente los niveles educativos donde mayor es el contacto entre la escuela y el entorno, entre los colegios y

las familias del alumnado, que suelen visitar con frecuencia las aulas de sus hijos con motivo de diversas actividades ordinarias y extraordinarias (celebraciones, etc.), con las facilidades que dicho vínculo escuela-familias genera para la utilización de la historia oral. Por otro lado, son también los niveles educativos en los que menor es la reflexión metodológica sobre esta técnica y la explotación de los testimonios de estos familiares, que bien podrían convertirse en «informantes» de gran utilidad para el aprendizaje socio-histórico de los niños. En efecto, percibimos que en no pocas ocasiones las visitas de familiares a los centros educativos son concebidas como fenómenos aislados, propios de un día de “fiesta” –al estilo de la concepción tradicional de las excursiones–, no insertos en el marco de proyectos de aprovechamiento intensivo de dichas “fuentes” y que, por tanto, no aportan a los niños todo lo que podrían aportar en términos de su aproximación a la comprensión de los cambios históricos y socioculturales.

Un posible factor que puede condicionar la escasez de proyectos más “ambiciosos” de utilización de las fuentes orales en estos niveles, puede ser la percepción por parte de un sector considerable de los maestros de que los alumnos de primaria e infantil, a diferencia de los de secundaria, están incapacitados para alcanzar el razonamiento histórico y la comprensión del cambio social. Esta percepción estaría asociada a las teorías psicológicas difundidas durante los

años sesenta, las cuales señalaban a las características cognitivas del alumnado de infantil y primaria, apuntando que éstos no poseían las capacidades intelectuales asociadas al razonamiento formal o abstracto. Sin embargo, estas teorías han ido siendo superadas y en los últimos años numerosos especialistas en didáctica han planteado que el tratamiento de la historia en infantil y primaria es perfectamente realizable y positivo, siempre y cuando se lleve a cabo un esfuerzo de adaptación de contenidos, recursos y metodologías, como han demostrado diversas experiencias llevadas a cabo por maestros de estos niveles².

Y es precisamente en este punto donde, coincidiendo con muchos otros autores (Benadiba y Plotinsky, 2001; Cooper, 2002; Maldonado, 2004; Wood y Holden, 2007; Dean, 2008; Benadiba, 2010a; Pagès y Santisteban, 2010; Romera, 2011; Rivero y Miralles, 2012; Velasco y Varela, 2014) y teniendo en cuenta diversos proyectos llevados a cabo en centros de infantil y primaria (por ejemplo: Ross, 1984; Cooper, 2002: 217-226; CEIP Alvar Fañez, 2001), consideramos que las fuentes orales pueden jugar un papel clave para facilitar el acercamiento de los niños de estas edades a la historia y a la realidad sociocultural, realizando asimismo otras aportaciones a su formación y desarrollo, como plantearemos en el siguiente punto. Desde luego, no se trata de pretender que estos alumnos realicen un trabajo de la

complejidad del de los historiadores profesionales, pero sí de favorecer que se inicien en el aprendizaje de determinados conceptos, habilidades, actitudes y valores vinculados a la investigación histórica.

Evidentemente, para extraer conclusiones más precisas tanto sobre lo extendido del uso de las fuentes orales en los distintos niveles educativos como sobre las diversas formas que asume sería necesario realizar un análisis mucho mayor, que incluyera tanto a un estudio bibliométrico pormenorizado de las principales revistas educativas, como el recurso a encuestas y entrevistas a profesores y alumnos, pues serán muchas más las experiencias realizadas que las publicadas. Sin embargo, dejando pendiente la realización de tal rastreo, podemos decir que el análisis aproximativo realizado, parece sugerir que el uso de las fuentes orales en el ámbito educativo en España sigue pecando de diversas carencias o limitaciones, aún con diferencias según los niveles educativos, como hemos podido observar. Por un lado, apenas se ha dado un debate científico sobre las estrategias que debería seguirse para su correcto uso en las aulas, con lo que, a diferencia de lo que ocurre por ejemplo en el ámbito anglosajón (Neuenschwander, 1976; Purkis, 1980; Mayotte, 2013), existe muy poca bibliografía educativa específica editada en español u otras lenguas del estado (entre las principales excepciones, provenientes de Argentina: Benadiba y Plotinsky, 2001; Schwartztein, 2001).

² Para una revisión de las teorías y debates al respecto, véase, por ejemplo: Cuenca (2008: 299-304).

Por otro lado, la formación del profesorado en el empleo de fuentes orales como recurso didáctico es muy limitada, debido a su escasa presencia en los planes de estudio y actividades de los cursos de formación inicial y permanente de los docentes de los diversos niveles educativos. Como resultado de ambos problemas, se deriva el hecho de que en muchos casos la utilización didáctica de la técnica de la entrevista y de las visitas al aula está impregnada de buena voluntad, pero de escaso rigor metodológico, capacidad crítica y desconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la historia oral, que de ese modo no se aprovechan sino parcialmente. Sin embargo, todas estas carencias o limitaciones no deben hacernos olvidar cómo, de hecho, diversos profesores de los distintos niveles educativos han ido incorporando las fuentes orales, en mayor o menor medida y con mayor o menor rigor, a sus proyectos docentes. Algo que, como plantearemos a continuación, debería hacernos pensar en sus potenciales aportaciones educativas, también a la formación de los niños de infantil y primaria.

3. Las aportaciones educativas de las fuentes orales en la educación infantil y primaria

Ciertamente, la extensión de la utilización de las fuentes orales en los diversos niveles educativos, responde, más allá de comportamientos mecánicos o del seguimiento

de “modas” didácticas, al hecho de que, efectivamente, muchos docentes han ido comprobando la potencialidad educativa de su utilización en las aulas. En efecto, diversas son las aportaciones educativas de las fuentes orales que han sido apreciadas siendo todas ellas, en nuestra opinión, perfectamente aplicables a la formación de los niños entre 3 y 12 años.

Por encima de todo, podemos decir que la historia oral puede favorecer la renovación pedagógica en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, en línea con las filosofías pedagógicas más renovadoras y activas. En primer lugar, la historia oral *facilita una enseñanza basada en el uso didáctico de las fuentes*, elemento que viene siendo defendido por los principales especialistas en didáctica de las ciencias sociales para los diversos niveles educativos, y particularmente para la educación infantil y primaria (Sepúlveda, 2000; Cooper, 2002; Wood y Holden, 2007; Dean, 2008; Pagès y Santisteban, 2010; Rivero y Miralles, 2012). Efectivamente, durante las últimas décadas no han hecho más que crecer las críticas hacia el tradicional “método expositivo” en la enseñanza de las ciencias sociales, que otorga todo el protagonismo al docente y al libro de texto, y reserva al alumno un rol exclusivamente pasivo, de espectador y “memorizador”, sin apenas integrar las fuentes primarias en el aula. En contrapartida, se defiende cada vez con más fuerza el uso de un método didáctico activo y experimental, basado en el uso de fuentes y la

realización de actividades creativas lúdicas y dinámicas, y que facilitaría la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y valores en los alumnos de infantil y primaria. Así, existe un consenso cada vez más general sobre cómo la motivación hacia el estudio de la historia, especialmente en edades tempranas, será mucho más factible si ponemos a los alumnos y alumnas en contacto directo con eso que llamamos “fuentes históricas”, las “huellas” de las distintas sociedades humanas, y somos capaces de llenarlas de interés y significado, respondiendo a las necesidades cognitivas en estas edades de poner en juego formas de indagación directa. De entre todas estas fuentes no son las escritas, las más utilizadas por los historiadores en la investigación, las más útiles para trabajar en los niveles que nos interesan, especialmente en infantil y en los primeros años de primaria, sino las fuentes materiales, iconográficas, audiovisuales u orales.

Particularmente, entendemos que las fuentes orales son especialmente adecuadas para la realización de este tipo de enseñanza basada en el uso didáctico de fuentes, pues siendo fuentes de fácil accesibilidad (en términos generales más que un archivo o una hemeroteca, por ejemplo) permiten comprender más fácilmente que en el resto de fuentes, los procedimientos de investigación histórica, favoreciendo de ese modo una segunda aportación de gran importancia. Esto es, el *desarrollo de habilidades reflexivas, críticas y de investigación en los niños*; habilidades mentales de

tipo procedimental que pueden constituir una base para la adquisición posterior de conocimientos más complejos (Maldonado, 2004). Por su naturaleza “interactiva”, la entrevista de historia oral ayuda a que el alumno, ejerciendo de aprendiz de historiador o detective, visualice de manera clara cómo se debe trabajar con cualquier otra fuente histórica: realizando preguntas iniciales que hay que preparar bien, buscando con constancia información para responderla, «leyéndola» e interpretándola atentamente. De este modo, promueve un papel activo del alumno frente a todo documento, que le será útil en un futuro trabajo con fuentes escritas, audiovisuales, materiales etc. (Borrás, 1989: 142; Benadiba y Plotinsky, 2001: 61).

En tercer lugar, la historia oral favorece la consecución de un *aprendizaje significativo* de determinados conocimientos históricos y sociales básicos, despertando en los niños con relativa facilidad la curiosidad hacia la historia y el inicio del desarrollo de la comprensión de nociones temporales y de una conciencia histórica. Por un lado, esto es así porque la historia oral facilita el aprendizaje activo por descubrimiento del propio alumno-historiador oral, que asume un papel central en la construcción del conocimiento histórico entrevistando a un «protagonista de la historia», sintiéndose de ese modo, además, identificado con ese mismo pasado que está ayudando a reconstruir (Maldonado, 2004; Pagès y Santisteban, 2010: 301). Por otro lado, los

relatos autobiográficos orales de personas de carne y hueso, de testimonios que hablan en primera persona de los hechos o procesos estudiados, suelen ser muy atractivos para los niños, pues les provocan una fuerte impresión de “realidad”, y una «estimulación afectiva» que está prácticamente ausente del resto de fuentes históricas, y que es una de las grandes aportaciones de las fuentes orales para lograr un aprendizaje significativo de las ciencias sociales (Purkis, 1980; Benadiba y Plotinsky, 2001: 123; Pagès y Santisteban, 2010: 301).

En relación con esta cuestión, otro elemento que favorece la consecución de un aprendizaje significativo, es el hecho de que el uso de fuentes orales permite enseñar una historia “concreta” con “sujetos reales” como protagonistas, evitando una visión despersonalizada de la realidad socio-histórica, en la que los actores sociales son meras abstracciones (“los campesinos”, “las mujeres”, “la clase obrera”, “los ancianos”, en general), con los consiguientes problemas de comprensión de la misma (Benadiba y Plotinsky 2001). Igualmente, otra cuestión que favorece la consecución de un aprendizaje significativo es el hecho de que la historia oral facilita el estudio del pasado más cercano, familiar y local, que, sin negar el estudio de las esferas públicas, estatales y globales, es el que más puede interesar a los niños de estas edades, pues les permite conocer mejor su entorno sociocultural a través de las entrevistas, por ejemplo, a familiares o vecinos

del barrio. Como ha escrito Jilma Romero (2009: 137), “a los alumnos sólo les interesará indagar en el pasado en la medida que éste les permita comprender algún aspecto de su realidad cercana, sobre todo utilizando como puente vivencias familiares [o cercanas, podríamos matizar] donde puedan identificarse”. Desde esta lógica, las fuentes orales favorecerían el paso de la historia personal, familiar, escolar o barrial/local a la historia colectiva (Pagès y Santisteban 2010: 301).

Esta última cuestión conecta, además, con una cuarta gran aportación: el hecho de que la historia oral favorece la enseñanza de una historia más cercana a los intereses, conocimientos y expectativas de los alumnos de infantil y primaria. Esto es, una *historia social y cultural* que, además, consideramos que es profundamente necesaria introducir en las aulas a fin de desarrollar la educación cívica, la cultura democrática y los valores igualitarios en nuestros alumnos (Gómez y Miralles, 2013; Santisteban y Pagès, 2007). Esto remite, asimismo, al hecho de que en la enseñanza de la historia deberíamos plantearnos, desde luego, la pregunta de cómo enseñar, pero no deberíamos tampoco olvidar la fundamental pregunta de qué contenidos enseñar. Y en este sentido otra de las grandes renovaciones en la enseñanza de la historia en los últimos años ha sido precisamente la parcial sustitución de la historia tradicional, basada en la exaltación simplista de “grandes acontecimientos” (guerras, coronaciones,

conquistas, unificaciones, etc.) y “grandes hombres” (reyes, príncipes, nobles, guerreros, papas o arzobispos), por una historia social y cultural, más acorde con sociedades democráticas y para la cual, ciertamente, las fuentes orales son de gran utilidad.

Porque las fuentes orales permiten incluir en la enseñanza-aprendizaje de la historia a colectivos que, como las clases populares, las mujeres, las minorías étnicas, las personas migrantes o los niños, suelen estar prácticamente excluidos –o vistos por “los otros”, por las “élites” políticas, intelectuales o económicas, siempre masculinas, adultas y blancas- en las fuentes escritas y públicas (prensa, documentos de archivo, etc.) (Purkis, 1980). Pero que, sin embargo, pueden perfectamente ser entrevistados para reconstruir su historia reciente y sus problemáticas actuales atendiendo a su propia voz, siendo todos ellos colectivos que, como defienden Wood y Holden (2007), deben ser protagonistas centrales en el tratamiento de la historia con los más pequeños, pues a través de la misma podemos iniciarles en el respeto a la diversidad cultural, la igualdad de género y los valores de justicia social. Asimismo, una historia del pasado reciente y del mundo actual que pretende atender a las actividades de la vida cotidiana de la gente corriente, de sus valores, sus tradiciones, sus mentalidades, sus sufrimientos y sus alegrías; no sólo a la esfera pública de la política y la economía, sino también a la esfera privada de la familia y los

amigos; debe necesariamente recurrir a los testimonios orales.

En quinto lugar, la historia oral facilita la realización de *actividades lúdicas, creativas y dinámicas*, que permiten al tiempo el desarrollo de diversas *habilidades relacionadas con la creación, el análisis y el tratamiento de la información*, cuestiones todas ellas que deberíamos considerar básicas en la enseñanza de las ciencias sociales en edades tempranas. En efecto, en el largo proceso de preparación, construcción y utilización posterior de las fuentes orales, se pueden poner en marcha actividades muy diversas que, a través del juego, la creatividad, la participación y la autonomía de los alumnos, favorecerán la motivación de los niños y el aprendizaje significativo, como detallaremos en epígrafes posteriores. Asimismo, la técnica de la historia oral fomenta el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, debido a que se utilizan grabadoras o cámaras de video y se realizan transcripciones con el ordenador. Igualmente, permite desarrollar competencias lingüísticas y de comunicación a través de la realización del cuestionario, la propia entrevista y el trabajo de transcripción, familiarizando al alumno con el uso de un lenguaje escrito formal, con las reglas de la escucha y la expresión en la entrevista oral y con el análisis de las particularidades del lenguaje oral y de su relación con el lenguaje escrito (Maldonado, 2004; Pagès y Santisteban 2010: 301). Además, las fuentes orales facilitan la inclusión de niños con necesidades educativas especiales, que en la enseñanza de la historia en

estos niveles iniciales suelen estar relacionados con problemas de comprensión lingüística, habiendo demostrado las investigaciones existentes que es muy efectivo el uso de fuentes no textuales, como las iconográficas, las materiales o las orales (Dean, 2008: 35-36).

En sexto lugar, la técnica de la historia oral, al implicar que la clase busque testimonios fuera del aula, favorece la *generación de vínculos sociales*. Por un lado, vínculos entre el aula y el resto de la escuela, al poder realizarse proyectos que impliquen a compañeros de otros cursos, otros maestros, conserjes, etc. Por otro lado, vínculos entre la escuela y el entorno, implicando a familias, vecinos e instituciones de diverso tipo. Y asimismo, vínculos intergeneracionales, pues la historia oral “acerca a generaciones que no suelen, en la vida cotidiana, trabajar en proyectos conjuntos” y en este sentido “aporta a la reconstrucción del diálogo intergeneracional” (bastante devaluado en nuestra sociedad), y a la revalorización de los mayores por parte de los niños (Benadiba y Plotinsky 2001: 16).

En séptimo y último lugar, consideramos que una gran aportación de las fuentes orales a la formación de los más pequeños tiene que ver con su utilidad para la *educación en valores y la educación emocional*. Las fuentes orales fomentan el respeto hacia los diferentes puntos de vista, pues es mucho más fácil empatizar con una persona de carne y hueso, que nos habla mirándonos a los ojos y con espontaneidad, que con un texto,

un Power Point o unas fichas. La realización de las entrevistas les enseña a saber escuchar, a ser pacientes y a respetar las opiniones ajenas. A través del análisis de diversos testimonios en el aula, los alumnos pueden empezar a apreciar la inevitable existencia de diferentes vivencias y percepciones ante una misma realidad o fenómeno social, aprendiendo a valorar asimismo la cooperación, el debate y la reflexión crítica. De este modo, los alumnos adquieren herramientas para desarrollar un pensamiento complejo y divergente, comprendiendo que las opiniones (tanto en la escuela como en la vida real) son más «cualificadas» si se forman a partir de una recogida intensiva de la información y de la contrastación entre diversas fuentes. En suma, más allá de blancos y negros, la historia oral les puede enseñar a ver que lo predominante en esta vida es el gris, ayudando a nuestros alumnos a ser más tolerantes y a desarrollar una cultura cívica y democrática.

4. Premisas metodológicas generales para la utilización de las fuentes orales en la educación infantil y primaria

Como ya hemos señalado, pese a las numerosas aportaciones potenciales de la historia oral en la educación infantil y primaria, estos son los niveles educativos donde menor es la reflexión metodológica y la explotación intensiva de esta técnica. Por ello, y teniendo en cuenta que consideramos que en realidad,

algunas de las «aportaciones» educativas de la historia oral que hemos comentado en el epígrafe anterior, sólo se darán si tenemos en cuenta algunas precauciones y consejos, a continuación trataremos de plantear una serie de premisas metodológicas generales. Como con cualquier otro recurso didáctico, las aportaciones que la fuente oral puede suministrar a la enseñanza-aprendizaje de la historia no son meras reacciones automáticas a su introducción en el aula, sino que derivan de los planteamientos teóricos y metodológicos más amplios que inspiren su uso (Borrás, 1989: 141). Así, la pregunta general que debería guiar este planteamiento de premisas metodológicas es, en nuestra opinión, la siguiente: ¿cómo podemos sacarle el máximo partido a las fuentes orales en la educación infantil y primaria?

Y la respuesta, que en realidad tiene varias dimensiones, entendemos que debe apuntar, por encima de todo, a la conveniencia de realizar un «proyecto de investigación escolar» con fuentes orales, en coherencia con la metodología activa y experimental del trabajo por proyectos, ligada a la perspectiva constructivista del aprendizaje, que tan fructífera se ha demostrado para el tratamiento de contenidos históricos en los niveles iniciales (Rivero y Miralles, 2012:87-88; De Pablo y Vélez, 1993). Se trataría, por tanto, de ir más allá de lo que podríamos llamar los usos «pasivos» de las fuentes orales en el aula, consistentes en actividades como el visionado de documentales en los que aparecen «testimonios» o la «visita» aislada e informal de personas

mayores, que hablan de algún aspecto de su experiencia vital. Recursos interesantes como refuerzo de la información o como disparadores iniciales de algunos contenidos, pero que no sacan todo su partido a la historia oral, pues no introducen a los alumnos en los procedimientos propios del trabajo de investigación histórica, suponiendo una utilización superficial de la fuente oral sin metodología rigurosa, ni trabajo previo, ni análisis posterior.

Frente a dichos usos, proponemos el análisis en profundidad, durante un tiempo considerable (un mes, un trimestre, etc.), de un tema, planteado a modo de *proyecto de investigación* que, a fin de generar efectos más positivos sobre el aprendizaje y sobre la cohesión de los centros educativos, podría intentar plantearse a modo de proyecto interdisciplinar, implicando a otros docentes y a alumnado de diversos niveles e incluso de diversos centros de la misma localidad (Bramón, 2008). El proyecto debería seguir la metodología sistemática y rigurosa de los proyectos de investigación histórica con fuentes orales (Folguera, 1997; Fuertes Muñoz, 2011), si bien aplicándolos, lógicamente, a la realidad educativa. A tal fin, entendemos que resultaría muy conveniente realizar un esfuerzo de capacitación en el uso de fuentes orales de otros docentes y alumnos, por parte del docente promotor; así como a un nivel más general, la inclusión de este tipo de acciones en el marco de la formación inicial y permanente del profesorado, pudiendo seguir las propuestas de actividades de autores como Benadiba y

Plotinsky (2001: 63-69) o Cooper (2002: 227-245).

El proyecto debería incluir, asimismo, la realización de *actividades de diversa naturaleza*, pero con un marcado componente dinámico, lúdico y creativo, que permitirían profundizar en el eje temático escogido, al tiempo que desarrollar variadas habilidades y actitudes en el alumnado. En línea con este objetivo, un elemento clave de este tipo proyecto debería ser la *utilización de otras fuentes*, como las iconográficas, materiales o escritas que, complementando a las orales, deberían formar parte del proceso de indagación y aprendizaje por descubrimiento (Cooper, 2002: 217-226). Igualmente, las distintas actividades y fases del proyecto deberían entenderse como partes esenciales de un todo, desde la premisa de que lo importante es el proceso en su conjunto, y no sólo el momento de hacer entrevistas. Ciertamente, todas y cada una de estas fases hacen un aportación fundamental para lograr los objetivos propuestos (Romera, 2011). Por lo que, al igual que desde la metodología de los itinerarios didácticos se insiste en la necesidad de insertar las excursiones en el marco de proyectos más amplios con sentido pedagógico (Frieria, 2003; Souto, 2007), también en el caso de la historia oral habremos de recalcar la importancia de las actividades previas y posteriores a la realización de entrevistas, huyendo, desde luego, de la concepción de estas últimas como hechos aislados del resto de los contenidos.

Por otra parte, entendemos que una clave del éxito de un proyecto de investigación escolar como el que se propone, debería consistir en otorgar gran importancia a las *necesidades, posibilidades y deseos del alumnado*. En este sentido, la participación y un elevado margen de autonomía de los alumnos debería ser un elemento fundamental del proyecto. Asimismo, convendría tener en cuenta, desde luego, las distintas teorías sobre el aprendizaje de las nociones temporales y sociales por parte de los niños de estas edades, así como las premisas generales en didáctica de las ciencias sociales para educación infantil y primaria. Así, convendría realizar una adaptación a las diferentes edades, del amplio abanico comprendido entre 3 y 12 años, desde la premisa de “a mayor edad, mayor margen de autonomía y complejidad”.

Desde luego, otorgar autonomía y mecanismos de participación al alumnado no significa restar responsabilidad al *docente*. Lejos de ello, entendemos que el rol del profesorado en los proyectos de historia oral es aún más importante en infantil y primaria que en niveles posteriores. Pero, al tiempo, entendemos que debe ser un papel de guía que orienta el proyecto, facilita herramientas de trabajo y coordina a los alumnos en un proceso de descubrimiento guiado, ayudándoles en la tarea de abrirse paso en la compleja aventura de la investigación histórica con fuentes orales, pero

sin restarles protagonismo y acción (Maldonado, 2004; Prats, 2001: 75).

Particularmente, una cuestión clave en la que el profesor deberá jugar un papel importante, es la relativa a la necesidad de evitar –por ejemplo, mediante intervenciones didácticas y el uso de otras fuentes- que los alumnos caigan en una visión mitificada, acrítica y descontextualizada de la historia oral, en la que el testimonio se percibe como “verdad absoluta” en tanto “documento” representante de la “gente corriente” –además, generalmente familiares o conocidos- y alternativo al documento “oficial” (Luc, 1981: 48-71). Un problema que no es baladí y que se ha apreciado en determinados usos de la fuente oral tanto en la investigación como en la enseñanza de las ciencias sociales, que pretendiendo oponerse a las maneras tradicionales de tratar la historia, persisten en la reproducción de visiones positivistas de la historia, cayendo en ocasiones en la reconstrucción de microhistorias individuales desconectadas del contexto social y que ignoran cuestiones como los límites y deformaciones – voluntarias o involuntarias- de la memoria (Passerini, 1980: 126; Borrás, 1989: 139-140). En suma, como bien argumentaba hace 25 años José María Borrás (1989: 146-147) en uno de los primeros artículos sobre el tema publicados en España, una premisa clave para el correcto uso de las fuentes orales en el aula, debería ser, en fin, que el docente vaya más allá del voluntarismo optimista y asuma críticamente, sin negar sus enormes aportaciones, las limitaciones

y peligros que una metodología tan compleja tiene para una didáctica renovadora de la historia.

Teniendo en cuenta estas diversas premisas metodológicas, en los siguientes epígrafes de este artículo plantearemos varias propuestas de actividades didácticas que consideramos podrían realizarse en las aulas de infantil y primaria, en el marco de pequeños “proyectos de investigación escolar” con fuentes orales, diferenciando entre actividades previas a la realización de las entrevistas, las actividades relacionadas con la propia realización de éstas, y por último las actividades posteriores.

5. Actividades previas a la realización de las entrevistas

Elegimos un tema: algunas sugerencias

Respecto a las actividades previas, la primera que podemos destacar es la relativa a la elección del tema. En este sentido, conviene señalar que, lógicamente, es importante elegir un tema adecuado al desarrollo cognitivo de los alumnos, así como que tenga cabida en el currículum del nivel educativo en el que estemos trabajando –siempre desde una interpretación flexible y generosa del mismo-. Desde luego, entendemos que resulta fundamental que el tema se elija por consenso y con la participación del alumnado mediante lluvias de ideas, asambleas y debates. Con ello facilitaremos su identificación con el proyecto desde el principio. En líneas generales, podríamos decir que debería

tratarse de un tema capaz de generar motivación entre el alumnado. Así, resulta de gran interés, especialmente en edades más tempranas, trabajar temas vinculados a la realidad más cercana e inmediata del alumno.

En este sentido, un tema que viene siendo utilizado con gran eficacia en estos niveles, especialmente en educación infantil, y el cual podría trabajarse perfectamente dentro de un proyecto con fuentes orales, es de las propias *historias personales y familiares* de los distintos alumnos, las cuáles pueden elaborarse a partir de la recopilación de fotografías y objetos del “patrimonio personal y familiar” del niño (De los Reyes, 2011), pero también de las preguntas a sus padres, abuelos, hermanos mayores o amigos (Cuenca y Estepa, 2005; Steel y Taylor, 1973; Jiménez y Pereda, 2009).

Otro tema que se ha demostrado de gran interés y para el que nuevamente las fuentes orales pueden ser fundamentales es la *evolución histórica de la infancia*, donde los niños pueden establecer comparaciones entre su infancia y la de sus padres y abuelos (Cooper, 2002: 217-226). Dentro de este gran bloque se podría prestar atención a cuestiones particulares como la evolución de las relaciones entre padres e hijos o entre hermanos, los cambios y continuidades en los juegos y juguetes infantiles u otro tipo de formas de ocio y tiempo libre –las vacaciones, la televisión, el cine, el fútbol, etc.– (CEIP Alvar Fañez, 2001; Benadiba, 2010a; CEIP Mariano Suárez, 2012), o, en fin, las

transformaciones en el sistema educativo (Velasco y Varela, 2014; Sáiz y Chacón, 2009).

Precisamente otro de los temas para los que puede ser de utilidad la realización de proyectos escolares de historia oral, siempre partiendo de la realidad más cercana a los niños y de sus principales espacios de socialización, es el de la *historia de la propia escuela*. Esta temática resulta especialmente interesante por su potencial para generar dinámicas positivas de integración, cohesión y reforzamiento de la identidad de grupo en el centro educativo, pudiendo favorecer el trabajo en equipo entre alumnos de diversos niveles, profesores de distintas materias y personal de administración y servicios (Benadiba y Plotinsky, 2001; Zuazola y Fontal, 2009). Asimismo, es un proyecto que puede generar la reactivación de los vínculos de la escuela con el entorno, al poderse fijar como objetivo la búsqueda de antiguos alumnos y trabajadores del centro dispuestos a ofrecer sus testimonios. En este caso los distintos niveles educativos podrían repartirse las tareas, atendiendo a las posibilidades e intereses de cada grupo de edad. Una buena excusa para iniciar un proyecto de este tipo podría ser el cumplimiento de un aniversario destacado del centro (Zuazola y Fontal, 2009).

Otro abanico de temas también presente en el currículum de estos niveles desde el segundo ciclo de infantil y en el que las fuentes orales pueden ser una herramienta clave, es el relativo al estudio del *patrimonio cultural y medioambiental de*

la localidad y la región, el cual, sin embargo, entendemos que debe enfocarse desde perspectivas comparativas, que traten de contextualizar la realidad “micro” en el marco de otros ámbitos geográficos más amplios y eviten caer en la exaltación simplista de lo local. Por un lado, podemos realizar proyectos globales relativos al estudio de la historia de nuestro barrio, pueblo o ciudad (Vallès, 1997; CEIP San Vicente Ferrer, 2012). Desde el punto de vista del patrimonio inmaterial, se pueden realizar proyectos sobre la cultura popular del territorio que indaguen sobre aspectos muy diversos, como la gastronomía, las fiestas, las canciones y cuentos populares, adivinanzas, dichos, etc. Cuestiones estas últimas que componen precisamente la llamada “tradición oral”, por lo que hacen más acuciante el recurso a las entrevistas y las grabaciones para su acercamiento a los más pequeños, con el efecto positivo además de garantizar su conservación (Cazcarra, 1987; CEIP Alvar Fañez, 2001; Bellido, 2010).

Respecto al patrimonio material, podemos integrar las fuentes orales en proyectos de investigación sobre, por ejemplo, un castillo local (Pérez, 2004), las esculturas de nuestra ciudad (Bramòn y Xandrich, 2008) o las dificultades y particularidades de las mujeres artistas (Santervas, 2007: 189-202). Finalmente, también podemos llevar a cabo proyectos sobre el entorno natural, combinando la realización de itinerarios didácticos con las entrevistas a biólogos, botánicos, geógrafos, agricultores,

cazadores, guardias forestales, etc., con el objetivo de estimular en el alumnado la valoración de su entorno, así como la apreciación de los conflictos derivados de la acción antrópica o la variabilidad del medio natural a lo largo de la historia (Brunello, 1979; Matozzi, 1980; Perillo, 1980).

Por otra parte, las fuentes orales también pueden utilizarse para poner en marcha proyectos relacionados con temáticas aparentemente más alejadas de la realidad inmediata del alumnado de infantil y primaria. Así, por ejemplo, podemos investigar sobre la *historia del trabajo y las relaciones laborales*, estudiando una fábrica o colectivo laboral especialmente significativo en el entorno local, los oficios desaparecidos o la evolución histórica de las tareas del campo. Otro tema de gran interés puede ser la *historia de las migraciones*, donde, en una escuela cada vez más intercultural, los niños podrían estudiar en perspectiva comparada los movimientos de población de sus abuelos y padres, así como los actuales procesos migratorios, reflexionando con mayor perspectiva sobre esta constante histórica (Monteagudo, 2013). Asimismo, gracias además a esta interculturalidad en las aulas, así como a las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, pueden llevarse a cabo proyectos de *historia comparada y de otras regiones y países* distintos del propio (Benadiba y Biosca, 2008).

Incluso la *historia de los grandes acontecimientos políticos*, como las guerras, coronaciones o caídas de regímenes políticos, aunque quizás pudiera

parecer algo que no encajaría en una didáctica crítica y renovada de las ciencias sociales, puede ser un tema a tratar con las fuentes orales. Precisamente mediante el recurso a las entrevistas sobre, por ejemplo, la vivencia popular de aquellos acontecimientos (Cooper, 2002:233; Purkis, 1980; Santos y Santos, 2011) o la evolución de las celebraciones escolares de dichas efemérides (Benadiba, 2010b), podemos problematizarlas, contextualizarlas y tratarlas desde perspectivas próximas a la historia social (Borrás, 1989: 142) y que inicien a los más pequeños en la reflexión crítica sobre el carácter construido y variable de las identidades nacionales y regionales (Parra y Segarra, 2011). Otro tipo de proyectos de investigación con fuentes orales pueden, en fin, estructurarse no tanto en torno a un tema específico como en torno a objetivos educativos transversales, relacionados por ejemplo con la educación emocional y en valores (CEIP Los Califas, 2003) o la transmisión intergeneracional de saberes (CEIP Salvador Vilarrasa, 2008).

Investigamos

Una vez definido el tema, docentes y alumnos deberían plantearse varios interrogantes clave respecto a su conocimiento sobre el mismo: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?; ¿cómo lo podemos saber? De este modo estaríamos planteando las hipótesis y los objetivos más específicos del proyecto, así como

señalando las posibles fuentes o lugares dónde localizar la información. A partir de la reflexión sobre estos interrogantes, se iniciaría el proceso de *documentación inicial* que nos preparará para afrontar con mayor éxito la realización de las entrevistas. Un proceso de documentación en el cual, junto a las explicaciones orales del docente, se recurrirá a la lectura de libros, la búsqueda de información en internet, las salidas a bibliotecas y museos o el propio análisis de otros testimonios orales, lo cual servirá para ir familiarizando al alumnado con las particularidades de este tipo de fuente histórica.

Sobre esta última cuestión, tenemos varias opciones. Por un lado, podemos recurrir al análisis de entrevistas recopiladas otros cursos por otros grupos de alumnos y conservadas en el archivo de la escuela. Por otro lado, podemos visionar y comentar documentales con testimonios, mejor aún si éstos fueron realizados con finalidad educativa (Benadiba, 2011) o incorporan materiales didácticos en forma de libros o cuadernos de ejercicios (Gómez Roda y Sánchez Durá, 2008). Además, tenemos la opción de rastrear las entrevistas realizadas en el marco de proyectos institucionales de museos y archivos, las cuales se conservan en los mismos (Museu de Pusol), y en ocasiones incluso se exponen tanto en el marco de exposiciones físicas como, más recientemente, de repositorios digitales que nos permiten acercarnos a estas fuentes orales sin salir del aula (Museu de la Paraula; Nomes e Voces; Archivo de la Memoria

Oral AHOA). Igualmente, podemos trabajar con libros que han recopilado testimonios íntegros o bien fragmentos de los mismos (Fuertes Muñoz y Gómez Roda, 2011).

Elaboramos el cuestionario

Todo este proceso de documentación previa puede finalizar con diversas actividades de síntesis de la información obtenida, las cuáles deben incluir como último paso la realización del cuestionario o “guía de la entrevista”. Éste, entendemos, no deberá ser demasiado extenso, aunque esto podrá variar en función de la edad y de la amplitud del proyecto: unas pocas preguntas bastarán en algunos casos. Tampoco debería ser un cuestionario demasiado cerrado: deberá considerarse más como una «guía», que como un manual que se haya de seguir al pie de la letra. Siguiendo con las premisas metodológicas planteadas, entendemos que el cuestionario deberá elaborarse de manera participativa, si bien, en mayor o menor grado en función del curso concreto, el docente tendrá la responsabilidad de coordinar, orientar y ayudar a los alumnos en el proceso de formulación y negociación del cuestionario. Una opción puede ser agrupar a los alumnos en pequeños grupos, de modo que todos pueden proponer qué les gustaría saber, a partir de las informaciones obtenidas en la fase de documentación, pudiendo, si se estima oportuno, encargar a cada uno de esos pequeños grupos la tarea de formular preguntas sobre un determinado subtema. A través de ese trabajo

conseguiremos que reflexionen y sintetizen sus ideas e inquietudes sobre el tema, al tiempo que les ayudaremos que se familiaricen con el cuestionario y no tengan que leer tanto durante la entrevista.

Tras este trabajo en pequeños grupos, pasaríamos a realizar una actividad colectiva en la que un portavoz de cada grupo iría exponiendo a los demás las preguntas pensadas por él/ella y sus compañeros. El docente se encargaría de coordinar esta puesta en común y perfilar el cuestionario, ayudando a los alumnos a incorporar preguntas encaminadas a detectar las sombras o las distorsiones de la información, así como a detectar cuestiones como las reiteraciones, las preguntas intencionadas o capciosas –que sugieren la respuesta-, hirientes, etc. (Prats, 2001: 75). Otra cuestión sobre la que podrá llamar la atención el docente es la relativa al orden más adecuado de formulación de las preguntas, siendo en mi opinión preferible iniciar la entrevista por las preguntas biográficas más generales (dónde nació, si ha vivido siempre ahí, si está casado, si ha tenido hijos, etc.), para romper el hielo, ganar confianza y estimular la memoria; y a partir de ahí ir avanzando hacia las preguntas más específicas y detalladas sobre el tema concreto que nos interesa investigar (Fuertes Muñoz, 2011).

Practicamos

Otras actividades previas que podemos realizar tienen que ver con la preparación de la

parte más técnica y práctica de la realización de la entrevista. Así, por un lado, podemos *preparar los medios técnicos* para realizar la entrevista, tales como cámaras de video, cámaras de fotos con función de grabación, grabadoras cassette o mp3, teléfonos móviles, reproductores mp3, programas de grabación gratuitos que permiten grabar desde un ordenador, etc. En esta localización de los medios técnicos pueden colaborar las propias familias, además de utilizar los recursos de la escuela o intentar acceder a fondos públicos. Una vez hayamos seleccionado dichos medios, podremos pasar a practicar la técnica de la entrevista de historia oral, realizando *entrevistas a modo de prueba* entre los propios niños, al maestro o a algún informante especialmente locuaz y de confianza que puede cumplir una función exploratoria inicial. La idea es que estas entrevistas nos sirvan para aprender a preguntar con claridad, a escuchar con paciencia y atención, a utilizar correctamente la cámara de video, etc. Podemos dividir de nuevo a los alumnos en pequeños grupos, en los que uno de ellos puede ejercer como informante, otro de entrevistador, otro de cámara o controlador de la grabadora, otro de “observador” (que graba toda la escena, toma notas o hace fotos o dibujos del proceso), etc. En todo este proceso el profesor estaría coordinando el trabajo de los diferentes grupos, tomando notas sobre cómo lo hacen y sobre qué está bien y qué hay que mejorar. Finalmente, un análisis colectivo de las distintas notas, imágenes

y grabaciones, junto con una asamblea final, podrían ser de gran utilidad para realizar una puesta en común sobre errores y aspectos positivos de las entrevistas realizadas (Maldonado, 2004; Benadiba y Plotinsky, 2001: 63-69).

Buscamos a nuestros testimonios

Una vez definido el tema de la investigación, realizada la documentación inicial e introducidos en la práctica de la entrevista de historia oral, el siguiente paso en la realización del proyecto sería proceder a la búsqueda de informantes, labor que en muchos casos exige gran imaginación, perseverancia y capacidad de convicción. Afirma Pilar Folguera (1997) en una práctica guía para el trabajo con fuentes orales, que las primeras preguntas que se realiza el investigador que se propone iniciar un proyecto de historia oral son: ¿a quién se debe entrevistar?, y, ¿a cuántas personas? Si bien, lógicamente, esto depende de la temática y de la amplitud del proyecto, podemos dar unas mínimas pautas generales.

Así, una primera actividad, debe ser la relativa a la *definición del perfil* de los testimonios que nos interesan, al *¿quién?* Así, podemos destacar dos claves básicas: nos interesará entrevistar a personas que posean información sobre el tema de nuestra investigación, y además, que sean diferentes entre ellas, pensando en que puedan aportarnos distintos puntos de vista. Por

ejemplo, para estudiar la historia de nuestra escuela, no entrevistaremos solo a maestros, sino también a administrativos, bedeles, padres, alumnos de cursos superiores, ex alumnos, trabajadores de la limpieza, vecinos, inspectores educativos, etc. Desde luego, esto puede tener excepciones en función del tema: si estudiamos la inmigración ecuatoriana a España o la vida de las mujeres en el campo en los años 40, se priorizarán necesariamente esos perfiles nacionales o de género, aunque ello no debería invalidar la búsqueda de informantes con particularidades dentro de esos grandes grupos. En cualquier caso, más allá de esas dos grandes premisas, no hay que olvidar que es conveniente que todo informante sea alguien que tenga ganas de contar su historia (lo ideal es buscar a una persona que le guste hablar, que no sea muy reservada, o que no esté muy traumatizada con la experiencia en cuestión) y que, además, «pueda» contarla, por no tener impedimentos de salud, de movilidad o de tiempo que le impidan ser entrevistado.

Una segunda cuestión importante sería la relativa a la definición del tamaño y la representatividad de la muestra, al *¿cuántos?* En este sentido, conviene decir que una premisa general debe ser que la clase como conjunto no debe acudir nunca a un solo informante, aunque optemos por una estrategia de investigación en la que cada niño se ocupa de entrevistar a una sola persona (Prats, 2001: 75). Pues, evidentemente la visión de la historia que nos proporcionaría sería muy limitada. Ahora bien,

lógicamente, tampoco es necesario entrevistar a cientos de personas, pues cuando entrevistamos a muchas personas sobre un mismo tema llega un momento en que se produce el conocido como «efecto saturación» (Bertaux, 1989: 90). Esto es: los relatos se repiten, la tipología de vivencias y actitudes que podemos encontrar sobre un tema, se agota, pues si bien cada persona es un mundo y ha tenido su vida particular y hay bastantes maneras diferentes de relacionarse con el mundo, de percibir la realidad social, éstas no son infinitas.

Otra actividad previa a la realización de la entrevista debe ser la elaboración de la “*ficha del informante*”, un formulario en el que podemos dejar espacio, como mínimo, para el nombre, la edad, la profesión, el teléfono, el correo electrónico y el DNI del entrevistado, y que nos servirá después para las tareas de catalogación de las entrevistas realizadas. Asimismo, otro conjunto de actividades previas son las relativas a las estrategias propiamente de *captación y localización* de informantes. Así, podemos empezar por la confección de “reclamos”, como la redacción de una “carta de presentación” del proyecto, que los niños podrán entregar entre sus padres, amigos o familiares, etc., que serán una primera vía clave para la localización de informantes, desde la premisa de la importancia de la colaboración de las familias en la educación infantil y primaria. Igualmente, podemos elaborar un cartel que podremos pegar en diversos comercios y espacios de sociabilidad del barrio. Esta pegada de carteles podría realizarse

en el marco de una salida informativa sobre el proyecto, que se convertiría en otra actividad de interés para interactuar con el entorno y presentar oralmente el proyecto a nuestros vecinos en espacios como centros culturales, asociaciones festivas, parroquias, hogares del jubilado, residencias de personas mayores, sindicatos, etc. Otra estrategia de gran motivación para el alumnado puede consistir en llamar a radios y periódicos locales para que se hagan eco de la iniciativa.

En todo el proceso, sería interesante atender a los planteamientos de Philippe Lejeune (1989: 34), quién ha señalado que “sin que se pueda generalizar”, suele ser más conveniente la realización de entrevistas a personas conocidas previamente, “no solamente porque el testimonio estará dispuesto a hablar ‘con naturalidad’, sino porque el investigador tendrá ya una amplia comprensión de su historia, del medio en que vive, y podrá captar mejor lo implícito de su discurso”. Para ello, los medios serían los lazos familiares o vecinales, y cuando estos no se dan, “es necesario que una amistad o un contacto ocasional den legitimidad a la relación de entrevista”, es decir, optar por la vía de entrevistar a conocidos en común. En este punto un recurso puede ser el llamado efecto “bola de nieve”, en el que los primeros entrevistados nos van remitiendo a su vez a conocidos suyos a los que animan a participar en el proyecto.

Otra idea importante es que en ocasiones deberemos ayudar a vencer el escepticismo de muchas personas hacia las entrevistas y la rememoración del pasado, convenciéndoles del valor de su propia experiencia, desconocida por los más jóvenes y esencial para la elaboración de una verdadera historia “social”, que no nos cuente sólo las gestas de los reyes y los grandes líderes políticos. En efecto, hay mucha gente que, sin ser necesariamente reservada, piensa que su testimonio, el de “un ciudadano de a pie”, no tiene validez para estudiar la “Historia” con mayúsculas (Folguera, 1997: 32). Finalmente, una vez hayamos localizado a una persona que quiera participar en el proyecto, le pediremos que rellene y firme la «ficha de informante», dando de ese modo su consentimiento formal para ser entrevistado y para conservar posteriormente su entrevista en el archivo de la escuela. Asimismo, concretaremos la fecha y lugar para hacer la entrevista, aprovechando para solicitarle que el día en cuestión traiga documentos o materiales personales relacionados con el tema objeto de estudio.

6. La realización de las entrevistas

La entrevista es probablemente el acto más relevante del complejo trabajo con fuentes orales. Una primera cuestión importante que deberemos definir en un proyecto escolar con fuentes orales es el lugar *dónde realizaremos las*

entrevistas. Tenemos varias opciones, no necesariamente incompatibles, y que pueden adaptarse a cada informante, en función de sus preferencias, personalidad y posibilidades, pues es fundamental que los entrevistados se sientan cómodos. Por un lado, con aquellos testimonios más locuaces y extrovertidos, será interesante que visiten la escuela y realicemos la entrevista en el aula. Por otro lado, una opción más sencilla y más compatible con personas más reservadas, es la realización de entrevistas en casa de los informantes o del propio niño. Esto en ocasiones puede articularse también en forma de itinerarios didácticos, especialmente en infantil, que permitan trabajar nociones espaciales y socioculturales de camino a la casa del informante. Otra opción, igualmente en forma de salida grupal, puede ser realizar las entrevistas en espacios de trabajo o de sociabilidad de los que forma parte el informante, lo cual puede ser especialmente útil cuando dichos espacios (un taller, una panadería, una cofradía, un casal fallero, etc.) formen parte del objeto de estudio. Por último, gracias a las nuevas tecnologías también podrían realizarse videoconferencias con «testimonios» de otras regiones y países, algo especialmente útil en proyectos que pretenden incluir la educación intercultural entre sus objetivos.

Más allá del dónde, resulta fundamental el cómo hacemos la entrevista. En este sentido, podemos plantear una serie de pautas de tipo tanto práctico como actitudinal. En primer lugar, conviene señalar que en nuestra opinión,

en el caso de infantil y primaria, sería interesante la *realización de entrevistas de modo colectivo*, no al estilo individual (un alumno, un entrevistado), el más difundido en los usos de la historia oral en la educación secundaria y universitaria. Esto permitiría que el docente asuma un papel protagonista en la coordinación de una tarea compleja para estas edades, siendo conveniente en el caso de infantil y primeros cursos de primaria, la colaboración de más de un maestro o maestra. Aunque, de acuerdo con las premisas generales planteadas más arriba, el docente debería, también en el momento de la entrevista, dar autonomía y responsabilidad a los niños, si bien debería prestar especial atención a una correcta división de tareas entre distintos pequeños grupos.

Una primera tarea puede ser la *recogida y revisión de documentos personales*. Así, podemos empezar por revisar brevemente los diversos “documentos personales” que previamente le habremos pedido al informante que traiga (cartas, fotografías, diarios, vestidos, juguetes, carnets, etc.), los cuales nos servirán a su vez para estimular su memoria (Dornier-Agbodjan, 2004). Un grupo de alumnos podrá encargarse de inventariarlos, fotocopiarlos, fotografiarlos y/o filmarlos. Otra tarea importante debe ser, lógicamente, la propia *grabación*, de la cual pueden encargarse de modo rotatorio un par de alumnos, estableciéndose turnos bajo la coordinación del profesor. Antes de empezar, comprobaremos que la grabadora o cámara de video esté correctamente encendida, tenga

batería, la luz sea adecuada, etc. Después, habrá que estar atentos a la necesidad de cambiar baterías o a posibles desconexiones involuntarias. Conviene recalcar que sería preferible realizar una grabación audiovisual, pues permite conservar el lenguaje no verbal, los gestos, las sonrisas, etc., el cual, no lo olvidemos, es también muy indicativo del relato del informante. Además, da más juego de cara a un aprovechamiento didáctico posterior, como plantearemos en el siguiente epígrafe.

Pero la grabación no es la única vía para registrar las muchas informaciones que los niños obtendrán durante la entrevista. Así, otro grupo puede dedicarse a la *toma de notas* relativas, por ejemplo a palabras, nombres de personas o lugares que se desconocen o no se han comprendido, para pedir luego al informante que los deletree y explique. O a nuevas preguntas que no estaban en el cuestionario pero que se les pueden ocurrir “sobre la marcha”. También pueden anotar posibles ideas de cara al posterior análisis de la entrevista, especialmente relativas no al contenido sino al «cómo» responde las preguntas el entrevistado, sobre todo si la grabación es sólo de audio y no podemos registrar la comunicación no verbal. Otro grupo puede dedicarse a la realización de *fotografías y/o dibujos* del informante, así como de los alumnos-entrevistadores.

Este último grupo asumirá la responsabilidad de realizar las preguntas, lógicamente con un atento seguimiento por

parte del docente. A la hora de seleccionar a los *alumnos-entrevistadores*, el docente podrá tener en cuenta la experiencia de la realización de entrevistas a modo de prueba, aunque también podrá optar por realizar turnos de modo que todos los alumnos participen como entrevistadores. Como afirma el gran especialista en fuentes orales Paul Thompson (1988: 221), “existen algunas cualidades esenciales que debe poseer el entrevistador (...) pero la mayoría de personas puede aprender a entrevistar bien”. Frente al consenso en torno al papel fundamental del historiador oral en la creación de sus fuentes, al que apunta Grele (1991), no existe un acuerdo tan claro respecto a cuáles deben ser las estrategias y actitudes que debe adoptar el entrevistador a fin de que su inevitable influencia sobre el entrevistado sea constructiva. Si por un lado, ciertos autores abogan por desarrollar una actitud empática, afirmando que las cualidades esenciales de todo entrevistador deben ser “un interés y un respeto por las personas en tanto que individuos, y flexibilidad para con ellas; una capacidad de demostrar comprensión y simpatía hacia sus puntos de vista; y sobre todo una predisposición a sentarse y a escuchar” (Thompson, 1988: 221). Por otro lado, otros, compartiendo el resto de puntos, ponen el énfasis en la necesidad de adoptar una “distancia cínica”, afirmando que a fin de no intervenir en el relato, “el etnólogo no debe ‘creer en’ ni confirmar, verbalmente o mediante acciones, la historia del informante”

(Berg, 1989: 10) En nuestra opinión, quizás una buena opción intermedia podría ser intentar que los alumnos-entrevistadores combinen ambas actitudes, mostrando neutralidad ante afirmaciones de contenido más conflictivo pero tratando de demostrar simpatía para con otro tipo de opiniones aparentemente no sujetas a polémicas.

Respecto al *inicio de la entrevista*, siempre deberemos empezar la grabación por dejar claro el “Qué, quién, cuándo, dónde...” de la entrevista, para que quede registrado y no haya dudas respecto al lugar y fecha de la entrevista, así como al nombre del informante y de los alumnos que le entrevistan. A continuación, las *preguntas del cuestionario* deberán ir sucediéndose dentro de unas actitudes del alumnado de escucha paciente ante las respuestas, concentración e interés, elementos que fomentarán en los niños habilidades sociales clave. Asimismo, a lo largo de la entrevista, el docente y los entrevistadores deberán estimular en el informante que se sienta en confianza y sea sincero; que intente diferenciar entre el pasado estudiado y el presente (evitando atribuir opiniones o reinterpretaciones actuales a opiniones o actitudes que mantuvo en la época estudiada); y en fin, que evite las respuestas breves y, en cambio, realice respuestas extensas y ricas en anécdotas y ejemplos.

Respecto al *final de la entrevista*, hay dos cuestiones que hay que tener en cuenta: una relativa a cuándo finalizar y la otra a cómo finalizar. Respecto a la primera cuestión,

generalmente finalizaremos cuando se acabe el cuestionario, lo cual suele producirse después de entre 30 minutos y 2 horas, en función del entrevistado (su mayor o menor locuacidad o riqueza de recuerdos) y de la extensión del cuestionario. Pero hay que estar siempre atento al posible cansancio de nuestro informante, en no pocas ocasiones ancianos, así como al propio cansancio y las rutinas de los niños. Una opción en este sentido puede ser hacer dos sesiones, lo que además nos permitirá contrastar y acertar mejor en las preguntas de la segunda sesión (en este caso sería conveniente que no haya demasiada separación temporal: no más de una semana). Respecto a la segunda cuestión, el final de la entrevista debe evitar ser brusco y debe incluir una fórmula de agradecimiento al informante por el tiempo y la confianza que nos ha brindado. Por último, nada más interrumpir la grabación, deberá procederse a la rotulación de la cinta, o bien a pasar el archivo a un ordenador o a un CD, incluyendo en cualquier caso los nombres de los entrevistadores o filmadores y entrevistado; así como la fecha y lugar de realización de la entrevista.

7. Actividades posteriores a la realización de las entrevistas

Una vez realizada la entrevista, es decir, construida la “fuente oral”, podemos llevar a cabo muy diversas actividades posteriores, entre las cuales plantearemos a continuación cuatro tipos: la escucha y transcripción de la entrevista; la creación del archivo escolar; las actividades de

análisis; y las actividades de recreación y divulgación.

Escucha y transcripción de la entrevista

El primero tipo de actividades son las relativas a la escucha / visionado y transcripción de la entrevista. A pesar de que el paso del lenguaje oral al escrito es una tarea compleja y de que podría parecer que con ello perdemos la frescura de la imagen y el sonido, la transcripción tiene varias *ventajas* (Lejeune, 1989; Tourtier-Bonazzi, 1989). A nivel de lecto-escritura y competencias lingüísticas facilita que los alumnos puedan comprender en profundidad el lenguaje, reflexionando sobre las diferencias entre el oral y el escrito, la evolución histórica y variación sociológica del vocabulario y las formas verbales, etc. Por otra parte, la transcripción permite que los alumnos, sobre todo los más pequeños y por tanto menos iniciados, desarrollen habilidades de escritura rápida con el ordenador, pues sería muy conveniente disponer de uno para esta actividad. Además, transcribir sus propias entrevistas los convierte en mejores entrevistadores (en mejores “escuchantes” e “interlocutores”, o simplemente ciudadanos) ya que, al volver a escucharlas pueden identificar algunos de los errores cometidos en ellas, lo que implica reflexionar sobre el trabajo realizado. Más allá de estas cuestiones relacionadas con habilidades diversas, que no son de poca importancia, la

transcripción facilita el análisis posterior en profundidad del contenido del relato del informante, pues convierte la entrevista en un texto escrito que podemos leer y subrayar, viendo claramente el orden y la progresión, los silencios, los énfasis, etc. Por último, al transcribir estamos ampliando las posibilidades de conservación de la memoria popular, que ya no estaría únicamente registrada en soporte audio o audiovisual, sino también en soporte de texto y papel.

Podemos plantear varias *pautas o premisas* para realizar la transcripción. A nivel formal, la transcripción debe encabezarse por los datos básicos de la entrevista, incluyendo el grupo de alumnos que la realizó, el curso escolar, el nombre del informante, la fecha y el lugar de realización. Otra cuestión importante, lógicamente, es diferenciar entre las palabras de los entrevistadores y las del entrevistado, pudiendo utilizar diferentes tipografías o colores. Asimismo, siempre en función de la edad y habilidades previas de los alumnos con los procesadores de textos, podríamos animarles a utilizar las notas al pie (o en su defecto los corchetes, paréntesis o simplemente otros colores) para señalar cuestiones relativas al «contexto de la entrevista» (por ejemplo, si interviene de vez en cuando una tercera persona, como pueda ser el esposo de la entrevistada, si están en su casa), al lenguaje no verbal que se pierde con la transcripción (risas, suspiros, enojos, movimiento frecuente de manos, etc.),

dudas ante palabras nuevas o cuya pronunciación no se entiende, etc. Otra cuestión importante es que debemos estimular la realización de una transcripción literal, con fidelidad al relato oral, el cual muchas veces incluye onomatopeyas, repetición de palabras, silencios o pausas largas (que pueden representarse mediante puntos suspensivos), etc., que solemos pensar que es innecesario incluir en el lenguaje escrito y que sin embargo pueden ser fundamentales para entender lo que significa una vivencia para una persona, las dudas o problemas para recordar, etc. Asimismo, las palabras o formas verbales incorrectas o pronunciadas de manera distinta al estándar (“haiga”, “hemo comió”, etc.), pueden registrarse igualmente de manera literal, señalándolas en otro color, subrayado o cursiva, de manera que más adelante puedan ser objeto de análisis.

Este es un trabajo complejo que requiere de la distribución del alumnado en diversos equipos de trabajo (de unos 3 alumnos aproximadamente), así como una atenta labor por parte del profesorado. En función de la amplitud de la muestra de entrevistas, así como de la edad y número del alumnado, la distribución de tareas asumirá una forma u otra. Por ejemplo, podemos establecer turnos para transcribir unos pocos minutos cada grupo. También podemos diferenciar las funciones dentro de un grupo de transcriptores, encargándose uno de transcribir y los otros dos, que escuchan junto a él la grabación, de

comprobar que efectivamente su compañero ha escrito todo lo que debía escribir. Asimismo, otros alumnos pueden encargarse específicamente de la tarea de revisión posterior de la transcripción, que es una tarea importante, en cierta medida una “segunda transcripción”, aunque mucho más rápida, en la que se volverá a escuchar la entrevista y se corregirán algunos errores que en la primera se hayan pasado por alto (por ejemplo, palabras no transcritas, nombres o fechas no captados correctamente, etc.).

Hay unas pocas claves para lograr una buena y no demasiado lenta transcripción, sencillas pero básicas: paciencia, escucha atenta y escritura rápida. Para evitar la ocasional fatiga ante la necesidad de volver a reproducir muchas veces un mismo fragmento para poder lograr su transcripción, especialmente en el caso de los informantes que hablan muy rápido, puede ser muy útil hacer uso de la opción de reproducción ralentizada, la cual incluyen muchos programas informáticos de reproducción de audio y video. Sin embargo, en cuanto al tiempo habrá que adaptarse lógicamente a las posibilidades específicas de cada grupo y de cada alumno.

Ciertamente, una última cuestión relativa a la transcripción que es fundamental plantearse, es la necesidad de adaptarse al nivel educativo, la edad y las capacidades lecto-escritoras del alumnado, pues desde luego no se puede plantear de la misma manera esta actividad de escucha y transcripción con niños de 4 años que con niños de 11, por poner un ejemplo. A tal

efecto, debemos pensar que no siempre es imprescindible transcribir los contenidos de la entrevista. Con los más pequeños puede bastar la escucha o audición grupal de la entrevista, pudiendo el maestro o maestra ir deteniendo la grabación y señalando las informaciones o palabras que considere de mayor interés, o que llamen la atención de los niños (Maldonado 2004). En otras ocasiones podremos optar por la realización de una transcripción parcial, atendiendo únicamente a determinadas cuestiones que hayamos considerado de mayor importancia. Finalmente, otra posibilidad es realizar sencillamente un índice del contenido de la entrevista, con un minutaje, señalando únicamente de modo breve los temas que el entrevistado va tocando en los distintos minutos. Esta tarea, mucho más sencilla que la transcripción íntegra, nos facilitará igualmente las actividades de análisis y reutilización posterior de las entrevistas.

La creación del archivo escolar

Claramente vinculada a la realización de la transcripción se encuentra otra tarea: la organización del “archivo de la clase” o *archivo escolar* (Benadiba y Plotinsky, 2001: 11-20, 39-62). Los archivos son un conjunto orgánico, ordenado y organizado de documentos, accesibles a la consulta y el análisis. Teniendo en cuenta esta definición general, los archivos escolares de fuentes orales son fundamentales

para el análisis y la utilización inmediata de las entrevistas por el profesor y por los alumnos-entrevistadores en las clases posteriores, así como para la consulta por los alumnos y profesores de otros cursos y grupos, que podrán servirse de estos materiales para explicar conceptos en clase o para empezar a motivar a los nuevos alumnos en el uso de la historia oral. Más a largo plazo, la creación de archivos escolares puede ayudar enormemente a la conservación de la cultura y la memoria popular, que de ese modo no se perdería, sino que podría ser conocida y estudiada años, décadas y siglos después. Ahora bien, lo más recomendable sería que los materiales llegaran a ser entregados a un archivo público con más posibilidades de conservación y divulgación, siempre que se mantuviera el respeto al anonimato de los entrevistados. Desde luego, para poder conservar la entrevista en el archivo de la escuela o posteriormente en un archivo público, será necesario que el informante haya dado su consentimiento por escrito en la mencionada “ficha del informante” (Úbeda Queralt, 2004).

Respecto a la propia organización del archivo, a la catalogación y formas de conservación del material recogido, cabe decir que estas actividades tienen la virtud de fomentar hábitos de orden en los niños a través del trabajo en pequeños grupos coordinados por el docente. Un primer material a conservar en nuestro archivo será la “ficha del informante” de cada uno de los entrevistados. Junto a esta,

habremos de conservar, lógicamente, los discos, cintas o pen-drive con las grabaciones, los folios impresos con las transcripciones, las copias u originales de los documentos personales donados (fotografías, cartas, juguetes, etc.), etc. Respecto a los recursos necesarios para el archivo, precisaremos de muebles –armarios, estanterías-, así como de cajas, archivadores, carpetas, fundas para folios, bolsas de plástico, etc. Lo más lógico sería que el criterio de organización principal fuese la agrupación de los distintos materiales de un mismo entrevistado en una misma caja.

Asimismo, la organización del archivo debe incluir la creación de un fichero o registro general del archivo, a ser posible tanto informatizado como en papel. En esta tarea el docente habrá de revisar atentamente el trabajo de los alumnos, y sería interesante asimismo contar con la ayuda de un bibliotecario. Este registro puede incluir fichas individuales para cada entrevista con un breve resumen del contenido de la entrevista, con descriptores temáticos –palabras clave-, duración, indicaciones sobre si hubo algún problema técnico, si el informante ha donado fotografías o documentos escritos, etc.

Actividades de análisis de las fuentes orales

Una vez realizado el trabajo de escucha/transcripción y organización del archivo escolar, estaremos en disposición de realizar las actividades de análisis de las

entrevistas, para las cuáles nos serviremos tanto de las transcripciones como de las grabaciones y los materiales donados por los informantes (Benadiba y Plotinsky, 2001: 71-96). Para esta tarea podemos optar por dos vías complementarias. Por un lado, podemos realizar un análisis por informantes, es decir, un análisis «biográfico», para tratar distintos temas a través de la visión micro de un solo individuo. Por otro lado, podemos realizar un análisis por subtemas, elaborando ficheros temáticos de las citas aparecidas en las distintas entrevistas; por ejemplo, en un proyecto de entrevistas sobre la infancia, en las que se habla de muchas cuestiones, podemos ir clasificando y agrupando las citas de todos los informantes en los siguientes subtemas: estudios, padres, hermanos, abuelos, religiosidad, fiestas populares, viajes, alimentación, trabajo, casa, calle, juegos, etc.

En cualquier caso, como premisa general sería importante que planteáramos las actividades de análisis dando de nuevo importancia a la participación activa de los niños, mediante la realización de asambleas, debates, trabajo en pequeño grupo, etc. y teniendo en cuenta lógicamente, como en el conjunto del proyecto, la edad y posibilidades del alumnado con el que se trabaje. El papel del docente, sin embargo, sería especialmente crucial en estas actividades interpretativas. Particularmente, el maestro o maestra deberá estimular la reflexión sobre el carácter subjetivo y parcial del testimonio, así como sobre la propia intervención del alumnado y del profesor

en la construcción del mismo. Pues, ciertamente, como ya hemos señalado con anterioridad, es necesario evitar la tendencia a considerar a los testimonios como la fuente más válida y casi exclusiva para el conocimiento histórico, así como ayudarles a percibir su influencia en las respuestas del entrevistado, así como los silencios, los énfasis y otras cuestiones del relato del entrevistado de no tan fácil percepción (Alcaraz y Pérez García, 1997). Desde luego, no podemos pretender que los alumnos de infantil y primaria actúen como historiadores profesionales, pero sí que podemos ir estimulando que desde bien pequeños asuman actitudes críticas y analíticas que irán ayudándoles a sentar bases útiles desde el punto de vista académico y cívico.

La tarea del docente será especialmente importante a la hora de plantear la diversidad de actitudes, sistemas culturales y experiencias de vida que emergen del análisis del conjunto de entrevistas realizadas. La contrastación de diferentes testimonios entre sí “ayuda a transparentar alguna de las características de los conceptos sociales e históricos: ser relativos, cambiantes en el tiempo, sufrir la influencia cultural e ideológica del medio y, finalmente, ser subjetivos en tanto producto humano” (Benadiba y Plotinsky 2001: 16). Así, por ejemplo, en una investigación sobre la infancia, podremos establecer comparaciones entre diversos modelos familiares, modelos de ocio o modelos educativos. El profesor deberá

contribuir a estimular la comparación entre la vida del pasado y la vida actual.

Más en general, el docente deberá facilitar la contextualización de una entrevista en particular o de una temática concreta en el marco de una etapa histórica, un país, una situación económica general, etc. Para que los alumnos puedan adquirir dicha visión contextualizada que les permitirá ir entendiendo la complejidad de la realidad socio-histórica y huir de visiones idealizadas de la fuente oral, será importante, en fin, que contrastemos la información obtenida de la entrevista con la proveniente de otro tipo de fuentes: libros, prensa, fotografías, documentales, etc. (Borrás, 1989). Por último, a modo de actividad conclusiva o de síntesis del trabajo de análisis, podemos realizar una asamblea u otro tipo de actividad en la que reflexionemos sobre “qué hemos averiguado” y sobre “cómo lo hemos hecho”, retomando las ideas iniciales que teníamos sobre el tema, así como las hipótesis y objetivos que nos habíamos planteado.

Actividades de “recreación” y “divulgación” a partir de las fuentes orales

Otro tipo de actividades que podemos realizar tras la escucha/transcripción y la organización del archivo, son las que podemos llamar actividades de recreación y divulgación a partir de las fuentes orales y de los documentos y materiales donados por los informantes.

Actividades lúdicas y dinámicas que al tiempo que permitirán profundizar aún más en el análisis de las entrevistas previamente realizadas y transcritas, fomentarán la creatividad y la diversión de los niños, una cuestión cuya importancia en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación infantil y primaria ha sido puesta de manifiesto por diversos autores (Cooper, 2002; Wood y Holden, 2007; Dean, 2008). Son muchas las posibilidades para realizar actividades de este tipo a partir de un proyecto de historia oral, pudiendo elegir los alumnos (todos o cada pequeño grupo) qué tipo de actividad quieren realizar, al tiempo que éstas pueden adaptarse en función de necesidades educativas especiales.

Una primera actividad, cada vez más difundida en la educación infantil y primeros cursos de primaria, para las que nos pueden ser de utilidad las entrevistas, es la realización de *árboles genealógicos* de los informantes, así como de *ejes cronológicos* en los que ir insertando los diversos acontecimientos de su vida que, con la ayuda del docente, podremos encuadrar a su vez en el marco de la historia general. Otra actividad puede ser la redacción de *breves relatos escritos* a modo de biografías, aunque también pueden ser relatos de ficción contruidos, por ejemplo, a partir de preguntas como: “¿Qué habría pasado si nuestro informante hubiese hecho / nacido / sido... de una manera distinta a como lo hizo?”. Estos relatos podrían estructurarse a modo de pequeños libros, incluyendo fotografías de los

informantes, dibujos de los mismos hechos por los alumnos, etc.

A partir de estos relatos escritos podemos poner en marcha otro tipo de actividad lúdica y dinámica: el *teatro*. En efecto, podemos realizar desde teatralizaciones a modo de biografías de uno solo de los informantes (Cooper, 2002: 223-225) hasta obras que aborden una determinada temática a partir del análisis cruzado de diversos testimonios. En este tipo de representaciones los niños pueden disfrazarse con ropas de la época estudiada observadas en las fotos, intentar imitar el lenguaje (las expresiones más habituales de la gente mayor), poner en práctica los juegos, las comidas de la época, etc. De manera más sencilla para cursos inferiores, podemos realizar juegos de simulación, en los que los niños pueden jugar a ser el informante “Manuel”, la informante “Pepita”, etc. Otra vía muy expresiva y creativa puede ser la realización de *conciertos y recitales* en los que utilizaríamos canciones, leyendas, poemas, refranes, dichos, etc. relatados por los informantes.

Otro tipo de actividad puede ser la realización de *exposiciones*, la cual ya ha sido ensayada con éxito, por ejemplo, en un aula inglesa de 2º de Primaria (Cooper, 2002: 223-225), en el marco del proyecto “Reviure la Memòria”, del colegio Costa i Llovera de Barcelona (Borderías, 1995: 126) o en la experiencia interdisciplinar “Años de pobreza contados por nuestros abuelos y abuelas” del IES Giner de los Ríos de Alcobendas (Pérez,

2008: 57). Se trataría de confeccionar paneles y murales que expondríamos en las paredes de clase y los pasillos del colegio, con fotografías antiguas y actuales de los informantes, párrafos transcritos de sus testimonios, documentos y materiales de la época, dibujos de los informantes realizados por los alumnos, etc. También podemos realizar un simulacro de *congreso científico*, en el que los alumnos presentarían los resultados de su pequeño proyecto de investigación ante sus padres y compañeros de otros cursos, pudiendo invitar a algunos de los informantes, para que hablen ante un público más amplio de algunas de sus vivencias.

Por último, otro conjunto de actividades de tipo creativo que podríamos realizar son aquellas en las que pondríamos especialmente en valor los materiales audiovisuales, las propias grabaciones. De un modo sencillo, podemos elaborar *presentaciones* (con Power Point o programas similares) en las que incluiríamos fotografías y fragmentos de entrevistas que podríamos reproducir. También podemos intentar *participar en radios o televisiones* locales y comunitarias, mostrando algunos fragmentos de nuestras entrevistas. A un nivel más complejo, podemos realizar *mini-documentales* con fragmentos de las entrevistas recogidas, a partir de programas informáticos de fácil acceso y manejo. O, aunque requeriría un dominio elevado de la informática por parte del docente, podemos elaborar *páginas web* que funcionarían

como recurso didáctico y repositorio digital de la totalidad o parte de las entrevistas, como hicieron en el mencionado proyecto del IES Giner de los Ríos de Alcobendas (Pérez, 2008: 59). En todos estos casos en los que realizaríamos una difusión pública de los testimonios más allá del ámbito de la escuela, deberíamos, en fin, contar previamente con el permiso por escrito de los informantes.

8. Conclusiones

Como planteábamos al inicio del artículo, el objetivo que nos proponíamos con el mismo era estimular el debate sobre las aportaciones y posibilidades de utilización de la técnica de la historia oral y las llamadas fuentes orales en las aulas de educación infantil y primaria. Nuestra intención era poner de manifiesto las muchas ventajas que puede tener empezar a trabajar con fuentes orales en los primeros años de la educación, y creemos que hemos planteado diversos argumentos al respecto. Argumentos sólidos y con una base empírica, como prueba la numerosa bibliografía citada sobre experiencias de innovación docente con fuentes orales. Desde luego, quedan retos pendientes para que nuestros argumentos tengan una apoyatura más firme, siendo conveniente realizar investigaciones en profundidad (con encuestas, fuentes orales, observación participante, análisis de materiales producidos, etc.) sobre la práctica docente y la receptividad del alumnado,

atendiendo especialmente a las diferencias entre la educación infantil y la educación primaria, así como entre los distintos cursos de ambos niveles. Asimismo, conviene recalcar que no hemos tratado de ocultar las limitaciones y dificultades que implica la realización de este tipo de trabajo en la educación infantil y primaria.

Ahora bien, pese a estas limitaciones y retos pendientes, esperamos que, teniendo en cuenta premisas metodológicas y propuestas didácticas como las planteadas en estas páginas, este complejo trabajo con fuentes orales pueda ser más viable para el docente, contribuyendo positivamente a la formación de los alumnos de estos niveles educativos. Nadie dijo que la renovación pedagógica fuese fácil, pero creemos sinceramente que el sacrificio merece la pena. Pues, en efecto, la utilización en las aulas de métodos y técnicas activos, como la historia oral, puede permitir a los alumnos disfrutar más en clase, al tiempo que aprenden de una manera más significativa y eficaz, desarrollan diversas actitudes y habilidades de gran importancia, inician su curiosidad por el pasado, los más mayores y el patrimonio cultural común; y lo que no es menos importante, empiezan desde bien pequeños a desarrollar un pensamiento empático, divergente, reflexivo y crítico.

9. Referencias bibliográficas

Alcaraz, J. y Pérez García, A. (1997). El uso de fuentes orales en didáctica de la historia. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 13, 107-120.

Anadón, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Iber: didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 50, 32-42.

Archivo de la memoria oral AHOA (País Vasco): www.ahoaweb.org/

Beas, M. (2002). Propuestas metodológicas para la Historia de la Educación. *Cuadernos de Historia de la Educación*, 1, 9-34.

Bedmar, M. y Montero, I. (2009). Historia Oral, recurso para la educación intergeneracional. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 33, 283-297.

Bellido, J.J. (2010). La tradición oral en la etapa de infantil. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 35.

Benadiba, L. (2010a), El trabajo con fuentes orales en los primeros años de la educación. *12(ntes): Primer Ciclo* Tomo 2.

Benadiba, L. (2010b). El bicentenario como coyuntura para la activación de la memoria. *Revista 12(ntes)*, 8, 14-17.

Benadiba, L. (2011). *El trabajo con fuentes orales en los primeros años de la educación. El juego como eje articulador entre la realidad cotidiana de los chicos y las ciencias sociales*. Buenos Aires. Fondo Metropolitano de la Cultura, las Artes y las Ciencias [video]

Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2001). *Historia oral. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas [reedición española 2009, CEP, Madrid]

Benadiba, L. y Biosca, T. (2008). La historia oral en el aula El Proyecto ARCA: «La persistencia del silencio después de la dictadura». *Aula de Innovación Educativa*. 177, 50-52.

Berg, M. (1990). Algunos aspectos de la entrevista como método de producción de conocimientos. *Historia y Fuente Oral*, 4, 5-10.

Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y Fuente Oral*, 1, 87-96.

Borderías, C. (1995). La historia oral en España a mediados de los noventa. *Historia y fuente oral*, 13, 113-129.

- Borrás Llop, J.M. (1989). Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas. *Historia y Fuente Oral* (2)14, 137-151.
- Bramòn, E. y Xandrich, M. (2008). Apadrinemos una escultura. Proyecto interdisciplinar, *Aula de Innovación Educativa*, 177, 41-43.
- Brunello, P. (1979). Un'esperienza didattica con le fonti orali. *Rivista di storia contemporanea*, 4, 567-586.
- Cañellas, C. (2004). El franquismo desde el aula. Interrogar el pasado para obtener respuestas. *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 40, 23-32.
- Cazcarra, P. (1987). Desde la escuela. *Temas de Antropología Aragonesa*, 3, 277-284.
- CEIP San Vicente Ferrer (2008), Proyecto de *Historia Oral del barrio de Cañero* (Córdoba) http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/centros-escolares-canero-realizan-proyecto-historia-oral_690001.html [Última consulta: 30-6-2014]
- CEIP Mariano Suárez (2012), Proyecto sobre los Abuelos, Jumilla: https://www.murciaeduca.es/cpmarianosuarez/sitio/index.cgi?wid_seccion=12 [Última consulta: 30-6-2014]
- CEIP Salvador Vilarrasa (2008). Intercambio generacional: colaboremos y aprendamos con nuestros mayores. *Aula de Innovación Educativa*, 177, 38-40.
- CEIP Alvar Fañez (2001). Proyecto en Educación Infantil: *Nuestra historia a través de los abuelos y las abuelas*, 43 páginas, Iscar (Valladolid). <http://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/recursos-aula/recursos-infantil-primaria/historia-traves-abuelos-abuelas> [Última consulta: 30-6-2014]
- CEIP Los Califas (2003), Proyecto de Educación en Valores en Educación Infantil: *La relación con los abuelos y abuelas*, Córdoba: http://www.diariocordoba.com/noticias/educacion/relacion-abuelos-abuelas-educacion-infantil_63723.html [Última consulta: 30-6-2014]
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata-Ministerio de Educación.
- Cuenca, J.M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en educación infantil”, en R.M. Ávila, M.A. Cruz, M.C. Díez (Eds). *Didáctica de las ciencias sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (289-311). Jaén: Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Cuenca, J.M. y Estepa, J. (2005). La caja genealógica: fuentes y tiempo en Educación Infantil. Una propuesta para trabajar con maestros en formación inicial. *Quaderns digitals*, 37, 9.
- Dean, J. (2008). *Ensenyar història a primària*. Manresa: Zenobita Edicions.
- De los Reyes, J.L. (2011). Didáctica de las ciencias sociales: vida cotidiana, conocimiento de sí mismo y autonomía personal. En P. Rivero (Coord.). *Didáctica de las ciencias sociales para educación infantil* (65-88). Zaragoza: Mira Editores.
- De Pablo, P. y Vélez, R. (1993). *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Dornier-Agbodjan, S. (2004). Fotografías de familia para hablar de la memoria. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 32, 123-132.
- Folguera, P. (1997) *¿Cómo se hace historia oral?* Madrid: Eudema.
- Fraser, R. (1979). *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia oral de la guerra civil española*. Barcelona: Crítica.
- Fraser, R. (1993). La historia oral como historia desde abajo. *Ayer*, 12, 79-92.
- Friera Suárez, F. (2003). Itinerarios didácticos: teoría y experiencias en defensa del patrimonio. En E. Ballesteros, C. Fernández, J.A. Molina i P. Moreno (Coords.). *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (339-346). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha i Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Fuertes Muñoz, C. (2014). Propuestas didácticas para una historia social de la

- odontología a través de las fuentes orales. *IV Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*, Valencia (Valencia, 12-15 Septiembre 2013).
- Fuertes Muñoz, C. (2011). Actitudes políticas de las clases populares durante el desarrollismo. Un estudio local de historia oral en Paterna (Valencia). En A. Cabana, D. Lanero y V. M. Santidrán (Eds.). *VII Encuentro de Investigadores sobre el Franquismo* (368-379). Santiago de Compostela: Fundación 10 de Marzo.
- Fuertes Muñoz, C. y Gómez Roda, A. (2011). *El Tribunal de Orden Público en el País Valenciano. Testimonios de la represión política y el antifranquismo*. Valencia: FEIS.
- Gómez, C.J. y Miralles, P. (2013). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clio. History and History teaching*, 39.
- Gómez Roda, A. y Sánchez Durá, D. (2008). *Abajo la dictadura. Tres generaciones de antifranquistas en el País Valenciano. Guía didáctica*. Valencia: FEIS.
- Grele, R. (1991). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y Fuente Oral*, 5, 111-129.
- Grup Historaula (2008). *El record fet paraula. Memòria popular del franquisme*. Barcelona: Direcció General de la Memòria Democràtica de la Generalitat de Catalunya.
- Guichot, V. (2012). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuadernos pedagógicos*, 20, 215-245.
- Jiménez, C. y Pereda, R. (2009). Libro de vida. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria* (España), 1. En: <http://revista.muesca.es/index.php/experiencias1/77-libro-de-vida> [Última consulta: 30-6-2014]
- Lejeune, P. (1989). Memoria, diálogo y escritura. *Historia y Fuente Oral*, 1, 33-67.
- León, J.M. y Rojo, J.M. (2010). ¿Cómo enseñar historia y no morir en el intento? El reto educativo en la educación secundaria. Proyecto *Abuelos: ¡contadnos!*. En M.C. Fuentes, J. Contreras y P. López Chaves (Eds.). *II Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*. Granada: Universidad de Granada.
- Luc, J.N. (1981). *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Cincel.
- Maldonado, L. (2004). El valor histórico y pedagógico de las fuentes orales. Una propuesta didáctica para la educación primaria. *El Setiet Museo Escolar de Pusol*, 15, 5-15.
- Matozzi, I. et al. (1980). *Una via. alla storia: rinnovamento didattico e raccolta delle fonti orali*. Venecia: Arsenale Cooperativa Editrice.
- Mayotte, C. (ed.) (2013). *The Power of the Story. The Voice of Witness: Teacher's Guide to Oral History*. San Francisco: McSweeney's.
- Miralles, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (1), 81-90.
- Monteagudo, J. (2013). Propuesta para el tratamiento de las migraciones a través de fuentes orales en Educación Secundaria. *Clio. History and History teaching*, 39. En: <http://clio.rediris.es> [Última consulta: 30-6-2014]
- Morón, F. (2011). La historia oral: aplicaciones didácticas y estado de la cuestión en España. *Revista Arista Digital*, 10, 27-36.
- Museo de Pusol (Elx): <http://www.museopusol.com/>
- Museu de la Paraula, Arxiu de la Memòria Oral dels Valencians (Museu Valencià d'Etnologia): <http://www.museudelaparaula.es/>
- Neuenschwander, J.A. (1976). *Oral History as a Teaching Approach*. Washington D.C.: National Education Association.
- Nomes e Voces (Proyecto de construcción de fuentes orales de la Universidad de Santiago de Compostela): <http://www.nomesevoces.net/>
- Ors, M. (1989). Historia Oral y enseñanzas medias: una propuesta de actuación. *I Encuentro de fuentes orales y enseñanza de la Historia*. Ávila: UNED.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 82, 281-309.

- Parra, D. y Segarra, J.R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 65-83.
- Passerini, K. y Sacaraffia, L. (1977). Didattica de la storia e fonti orali. *Rivista di storia contemporanea*, 4, 602-610.
- Passerini, L. (1980). Alcune esperienze di uso delle fonti orali per la didattica della storia in Gran Bretagna. *Quaderno, Istituto per la storia della Resistenza in provincia di Alessandria*. 5, 123-136.
- Pérez, R. (2008). Años de pobreza contados por nuestros abuelos y abuelas. *Aula de Innovación Educativa*, 177, 56-58.
- Pérez Castillo, T.D. (2004). La WebQuest como recurso educativo de Ciencias Sociales en educación primaria: el castillo de Crevillente. En M.I. Vera y D. Pérez (Coords.). *Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Perillo, E. (1980). Analisi di un'esperienza didattica della storia attraverso l'uso delle fonti orali, in un bienio di Istituto professionali per l'agricoltura. *Storie e storia*, 3, 50-56.
- Portelli, A. (1991). Lo que hace diferente a la Historia Oral. En D. Schwarzstein (Comp.). *La Historia Oral*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia: notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología-Junta de Extremadura.
- Purkis, S. (1977). Oral History in Primary School. *History Workshop*, 3, 112-117.
- Purkis, S. (1980). *Oral History in Schools*. Colchester: Oral History Society.
- Romero, J. (2009). Las fuentes orales: su aplicación en educación e investigación social. *Revista Mañongo*, 32, Vol. XVII, 127-145.
- Romero, J.K. (2011). Las fuentes orales en la enseñanza primaria. Etnotextos y creación de conocimiento histórico. *Revista de Novedades Educativas*, 242.
- Ross, A. (1984). Children becoming historians: an oral history project in a primary school. *Oral History*. Vol.12, No. 2, 21-31.
- Sáiz, J.M. y Chacón, Ana M^a (2009). Dinamización de las fuentes orales en educación Cabás: *Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria* (España), 2. En: http://revista.muesca.es/index.php/experiencia_s2/122-dinamizacion-?start=6 [Última consulta: 30-6-2014]
- Santamarina, N. (2009). *Llàgrimes vora mar guerra: postguerra i rinada al Cabanyal (1936-1957) a través de la memoria*. València_ Universitat de València.
- Santervas, J.R. (2007). *Una propuesta didáctica de investigación: La Historia del Arte y la Educación Plástica de tercer ciclo de Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. En R.M. Ávila, R López Atxurra, y E. Fernández de Larrea, (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de la Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (353-367). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santos, F. y Santos, M. (2011). Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra). *Clío. History and History teaching*, 37. En: <http://clio.rediris.es> [Última consulta: 30-6-2014]
- Schwartzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*. Buenos Aires: FCE.
- Sepúlveda, G. (2000). Historia oral en el aula. *Clío. History and History teaching*, 15. En: <http://clio.rediris.es> [Última consulta: 30-6-2014]
- Souto, X.M. (2007). Los itinerarios educativos y su valor formativo. En X.M. Souto (Ed.) *Itinerarios educativos y actividades escolares* (9-14). València: Federació d'Ensenyament de CCOO.

Steel, D.J. y Taylor, L. (1973). *Family History in Schools*. Chichester: Phillimore.

Suárez, M. y Domínguez, P. (2007). La utilidad de las fuentes orales para la didáctica de la historia económica. *VIII Encuentro de Didáctica de la Historia Económica* (La Laguna, 20-21 de septiembre de 2007) [En http://www.aehe.net/docencia-seccion/pdfs_congresos/2007laguna/sesion1/suarez.pdf [Última consulta: 30-6-2014]

Thompson, E. P. (1966). History from Below. *Times Literary Supplement*, 7 April 1966, 279-80.

Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. València: Edicions Alfons el Magnànim.

Tourtier-Bonazzi, C. (1991). Propuestas metodológicas. *Historia y Fuente Oral*, 6, 181-190.

Úbeda Queralt, L. (2004). El tratamiento archivístico y documental de las fuentes orales. *Història Oral*, 7, 77-91.

Vallès, C. (1997). Hace cien años el barrio... *Aula de Innovación Educativa*, 67, 42-43.

Velasco, L. y Varela, J.J. (2014). La historia oral: una vía para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales., En: P. Miralles y A. B. Mirete (Eds.). *La formación del profesorado en educación infantil y educación primaria* (346-352). Murcia: Publicaciones de la Universidad de Murcia.

Wood, L. y Holden, C. (2007). *Ensenyar història als més petits*. Manresa: Zenobita.

Zuazola, M. y Fontal, A. (2009). Perquè foren, som! Projecte d'història oral de la Ikastola Bihotz Gaztea de Santurzi (Bizkaia). *Jornades Les Fonts Orals: De la teoria a la pràctica. L'aula com a espai de la memoria* (Tarragona, 13-14 Febrer 2009).