

La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza*

Belén Meneses Varas¹

Neus González Monfort²

Antoni Santisteban Fernández³

Universidad Autónoma de Barcelona- España

Recepción: 28/07/2018

Evaluación: 30/11/2018

Aprobación: 25/02/2019

Artículo de Investigación e Innovación

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>

* Estas reflexiones son parte de una investigación sobre la función de la experiencia histórica en la formación del pensamiento histórico, a partir del uso de fuentes orales en la enseñanza de la historia. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y tiene el apoyo del grupo GREDICS (grupo de investigación reconocido por la agencia catalana de la calidad universitaria AQU SGR20171600), así como del proyecto de investigación I+D EDU201680145-P, financiado por MINECO y CONICYT PFCHA/DOCTORADO BECAS CHILE/2016 – 72170112.

1 Profesora de secundaria de historia, geografía y ciencias sociales, UMCE, Chile. Máster en Investigación Educativa en Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB. Doctoranda en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB. Algunas publicaciones recientes: *Rescatando la Memoria de Villa la Reina* (Santiago; Editorial Desbordes, 2015). «El uso de testimonios en la formación del pensamiento histórico. Un estudio de casos de tres escuelas de secundaria en Chile», en *Investigación en didácticas de las ciencias sociales: retos, preguntas y líneas de investigación*, ed. Ramón Martínez, Roberto García y Carmen García (Córdoba: Universidad de Córdoba/AUPDCS, 2017): 687-698. ✉ profesora.belen.meneses@gmail.com,  <https://orcid.org/0000-0002-3705-4059>.

2 Profesora de la UAB. Coordinadora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Investigadora del grupo de investigación GREDICS (2017SGR1600). Algunas publicaciones: Antoni Santisteban & Neus González- Monfort, «Education for Citizenship and Identities», en *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, ed., José Pineda, Nicolás De Alba y Elisa Navarro (United States of America: IGI Global Information Science, 2018): 551-567. Rafael Olmos, Neus González-Monfort y Joan Pagès. «Las representaciones sociales del alumnado sobre la crisis. ¿Qué soluciones ofrece el alumnado ante los problemas económicos?», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y sociales*, n° 32 (2017): 51-70. ✉ neus.gonzalez@uab.cat,  <https://orcid.org/0000-0001-8597-0994>.

3 Profesor de la UAB. Director del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales de la UAB. Investigador principal del grupo de investigación GREDICS (2017SGR1600). Algunas publicaciones: Antoni Santisteban & Neus González-Monfort, «Education for Citizenship and Identities», en *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity*, ed., José Pineda, Nicolás De Alba & Elisa Navarro (United States of America: IGI Global Information Science, 2018): 551-567. Antoni Santisteban, Joan Pagès y Liliana Bravo, «History Education and Global Citizenship Education», en *Palgrave handbook of global citizenship and education*, ed., Ian Davies, Li-Ching Ho, Dina Kiwan, Carla Peck, Andrew Peterson, Edda Sants & Yusef Waghid (London: Palgrave Macmillan, 2017): 457-472. «Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años.» *Diálogo Andino*, n° 53 (2017): 87-99. ✉ antoni.santisteban@uab.cat,  <https://orcid.org/0000-0001-7978-5186>.

Resumen

El artículo presenta una revisión bibliográfica en que analiza la relación entre la enseñanza de la historia oral y el concepto de experiencia histórica (EH⁴). Pretende comprender de qué manera la historia oral, como estrategia educativa, se puede convertir en EH para el alumnado. Para ello, primero se aborda el concepto de EH desde las aportaciones filosóficas e historiográficas, siendo definida como una pre-estructura del conocimiento y como una realidad vivida del sujeto. Luego, se realiza una transposición hacia la didáctica de las ciencias sociales en forma de propuesta que incluye tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada. Se considera que la *experiencia* puede ser considerada *histórica* cuando las vivencias trascienden el pasado y son utilizadas para construir el conocimiento y hacer proyecciones al futuro. En los procesos de enseñanza y aprendizaje, la EH permite al alumnado validar el protagonismo histórico de cualquier sujeto, interpretar, evaluar la información, definir significados históricos de manera autónoma y proponer cambios para el futuro. Finalmente, se realiza una revisión de los debates existentes sobre la historia oral y la memoria histórica, sintetizando los principales aportes y limitaciones para el aprendizaje y vinculándola con el desarrollo de las diferentes dimensiones de la EH.

Palabras clave: historia oral, experiencia histórica, didáctica de la historia, memoria histórica, interpretación de fuentes.

4 El concepto de experiencia histórica será presentado mediante la abreviatura EH.

The «historical experience» of students and oral history in teaching.

Abstract

The article presents a bibliographical review in which the relationship between the teaching of oral history and the concept of historical experience is analysed. This paper attempts to understand how oral history, as an educational strategy, can become historical experience for the students. To this end, firstly, the concept of historical experience is approached from philosophical and historiographic contributions, being defined as a pre-structure of knowledge and a reality lived by the subject. Secondly, a transposition is made towards the didactics of the social sciences, in the form of a proposal, which includes three dimensions: experiential, cognitive and applied. It is considered that experience can be regarded as historical when the situations lived transcend the past and are used to build knowledge and make projections for the future. In teaching and learning processes, historical experience allows the student to validate the historical protagonism of any subject, to interpret and evaluate information, define historical meaning autonomously and propose changes for the future. Finally, a review of the existing debates about oral history and historical memory is conducted, synthetising the main contributions and limitations for learning and linking this with the development of the different dimensions of historical experience.

Keywords: oral history, historical experience, didactics of history, historical memory, interpretation of sources.

L'«expérience historique» des élèves et l'histoire orale dans l'enseignement

Résumé

Cet article présente un bilan bibliographique analysant le rapport entre l'enseignement de l'histoire orale et le concept d'expérience historique (EH⁵). Nous cherchons à

⁵ Le concept d'expérience historique sera exprimé par l'abréviation EH.

comprender comment l'histoire orale, en tant que stratégie éducative, peut devenir EH pour les élèves. Pour ce faire, nous examinons d'abord le concept d'EH à partir des contributions philosophiques et historiographiques, pour le définir comme une préstructure de la connaissance et comme une réalité vécue du sujet. Ensuite, nous faisons une transposition vers une didactique des sciences sociales sous la forme d'une proposition comprenant trois dimensions: existentielle, cognitive et appliquée. Nous considérons que l'*expérience* peut être considérée comme *historique* lorsque le vécu dépasse le passé et est utilisé pour construire la connaissance et faire des projections vers l'avenir. Dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'EH permet aux élèves de valider le rôle historique de n'importe quel sujet, interpréter, évaluer l'information, définir des significations historiques de manière autonome et proposer des changements pour le futur. Finalement, nous entreprenons un examen des débats existants à propos de l'histoire orale et de la mémoire historique, pour offrir une synthèse des principales contributions et contraintes en vue de l'apprentissage, en la liant avec le développement des différentes dimensions de l'EH.

Mots-clés: Histoire orale, expérience historique, didactique de l'histoire, mémoire historique, interprétation des sources.

1. Introducción

Desde la didáctica de las ciencias sociales ha existido una constante preocupación por evitar el distanciamiento entre la historia y la realidad de los estudiantes. Entre los desafíos que se deberían enfrentar, se plantea lograr que la educación histórica deje de ser un discurso alejado y sin sentido para el alumnado⁶. Repensar la historia escolar quiere decir hacerla próxima, viva y significativa, y entendida como un conocimiento en construcción.

⁶ Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century* (Toronto: University of Toronto Press, 2008), 19.

Desde la perspectiva crítica, una de las finalidades más importantes del aprendizaje escolar es formar el pensamiento histórico, para desarrollar de forma progresiva la conciencia histórica. Se considera que el saber histórico debería tener como finalidad ser útil para la vida y una herramienta para la formación de una ciudadanía crítica y responsable para la transformación social. Para ello, se debe predisponer al alumnado a realizar una serie de desafíos intelectuales que le permitan interpretar fuentes, comprender diversas perspectivas históricas, sintetizar y comunicar la información argumentando sus propios puntos de vista y aplicar los aprendizajes en todo tipo de situaciones y problemáticas sociales actuales⁷. Además, es fundamental la conexión con la realidad para que el aprendizaje sea considerado significativo y relevante.

Por consiguiente, la historia oral puede ser una estrategia educativa eficaz para la formación de la EH del alumnado porque: (a) permite indagar en las raíces de su historia personal, familiar y de la comunidad, validando las experiencias de vida en la construcción del conocimiento; (b) requiere de procedimientos cognitivos como la interpretación crítica de la fuente oral, favoreciendo el desarrollo de las competencias de pensamiento histórico y permitiendo la construcción de significados históricos; y, (c) se aplican procedimientos metodológicos propios de la disciplina que implica una experiencia de aprendizaje de hacer historia.

A partir de estas ideas iniciales, se presentan algunos debates sobre el aprendizaje de la historia a través de la historia oral, desde la perspectiva de la EH. Para ello se propone, en primer lugar, una reflexión con aproximaciones epistemológicas al concepto de EH, aportadas desde la filosofía y la teoría de la historia para indagar en su sentido y trascendencia desde la didáctica de las ciencias sociales. Se incluye además parte de los debates existentes entre memoria e historia desde una perspectiva educativa, señalando las

⁷ Joan Pagès, «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía,» *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 7 (2009): 10.

principales ventajas y limitaciones de la historia oral en el aula y haciendo relaciones con las tres dimensiones de la EH: vivencial, cognitiva y aplicada.

Este trabajo se sitúa en un campo de estudio muy poco explorado desde la didáctica de la historia. Este análisis -desde las reflexiones epistemológicas- debería ayudar a comprender la historia como ciencia social viva, donde son protagonistas todas las personas, también nuestro alumnado y nosotros mismos.

2. Sobre el concepto de experiencia histórica

Para entender la naturaleza del concepto EH hay que aproximarse a los debates realizados desde la filosofía y la teoría de la historia. La EH ha sido un tema recurrente para abordar una amplia variedad de problemáticas, desde el análisis de los objetos, los juicios éticos o las apreciaciones estéticas, hasta el reconocimiento de la identidad personal⁸. Se considera que la EH del sujeto cognoscente se forma a partir del pasado vivido y de la realidad histórica que se construye en el presente y es determinante en el momento de darle sentido al mundo social.

Profundizando en la hermenéutica de Gadamer, la historicidad y experiencia del sujeto se entienden como un elemento fundamental en la construcción del conocimiento. Este autor señala que la interpretación es un procedimiento dinámico que se inicia con las ideas previas provenientes de la llamada «experiencia vital y de la vida histórica»⁹. Basándose en los primeros acercamientos realizados por Husserl, menciona la existencia de «estructuras apriorísticas que poseían su propia evidencia»¹⁰, asociadas a la intencionalidad

8 Rosa Belvedresi, «Las dimensiones temporales de la experiencia histórica.» *VIII Jornadas de Investigación en Filosofía. Memoria Académica* (27 y 29 de abril del 2011), acceso el 3 marzo 2017. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1252/ev.1252.pdf.

9 Hans- George Gadamer, *El giro hermenéutico* (Madrid: Ediciones Cátedra, 1995), 28.

10 Gadamer, *El giro*, 28.

de la conciencia del sujeto. Por ello, sostuvo que la EH es la forma cómo se experimenta el mundo de manera pre-reflexiva y pre-teórica. En otras palabras, defendió la existencia de un proceso mental distinto a la reflexión o conceptualización, pero que permite, a través de la percepción del individuo, dar sentido al objeto en sí¹¹.

Desde los aportes de Heidegger la EH comenzó a ser definida como una pre-estructura del conocimiento, que sigue «una estructura circular de la comprensión a partir del estar ahí»¹². Desde entonces, Gadamer buscó profundizar y reflexionar sobre los aspectos trascendentales de la experiencia vivida. Afín a la fenomenología hegeliana, sostuvo como principio fundamental que el individuo tiene que haber experimentado el pasado para presuponer la verdad de un contenido: «la comprensión constituye el modo de ser del estar- ahí, previo a toda ulterior diferenciación, por tanto, algo originario en la vida humana»¹³. Es por ello que la teoría gadamariana de la EH se puede definir como una forma de apropiarse del mundo mediante la comprensión. Establece como aspecto trascendental la historicidad del sujeto, ya que al estar inserto en una cultura y en un contexto determinado, produce una conciencia histórica moldeada que condiciona su propia interpretación.

Desde la perspectiva de Ankersmit, la EH se concibe como un aspecto distinto de la representación del pasado. Seguidor de la teoría postmoderna, valida la EH por sí misma otorgándole un carácter de sublimidad. Considera que en su génesis, la experiencia vivida –que solía ser parte de la realidad pasada del individuo– pasa a ser independiente al sujeto, surgiendo la EH¹⁴. La teoría de Ankersmit señala

11 Max Van Manen, *Investigación educativa y experiencia vivida* (Barcelona: Colección Idea Universitaria, 2003), 20.

12 Hans- George Gadamer, *Verdad y método, vol. 1, 8ª edición* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977), 332.

13 Domingo Cía, «Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer.» *A Parte Rei: Revista de filosofía*, n° 22 (2002): 1. Acceso el 11 de enero del 2018, <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadacia.pdf>.

14 Frank Ankersmit, *Sublime Historical Experience* (California: Stanford University Press, 2005), 102.

que la EH es un elemento que antecede al sujeto y a la más auténtica práctica historiográfica. Utilizando sus palabras «la experiencia como está discutida aquí es una experiencia en que la historia del sujeto experimentado (y su memoria) no tiene ningún rol a jugar, es una experiencia sin sujeto»¹⁵. El carácter sublime se mantiene cuando se genera una distancia con el proceso cognitivo y cuando no se le somete al proceso de contextualización. Cercano a la fenomenología de Huizinga, Ankersmit, considera que el pasado y la experiencia vivida poseen la misma relevancia para la comprensión histórica. A pesar de que la EH no tiene una pretensión cognitiva, tiene la facultad de entregar autenticidad al contacto con el pasado de manera directa e inmediata, permitiendo «el momento más propio del conocimiento histórico»¹⁶. No obstante, las reproducciones del pasado no son entendidas como verdades exactas, sino más bien como representaciones análogas de él, actuando como una sensación o percepción histórica.

Ambas posturas, la de Gadamer y la de Ankersmit, se muestran críticas a la idealización del empirismo cuyos principios son contrarios a la historización de la experiencia. Ankersmit cuestiona al historicismo y su tendencia rankeana de objetivación y de «autoeliminación del historiador»¹⁷. Rechaza el principio de la reproductividad, ya que las vivencias solo cobraría validez cuando el pasado personal sea genéricamente similar al pasado colectivo, por lo que «el pasado puede parecer inalcanzable para la experiencia histórica»¹⁸. La crítica de Gadamer se evidencia cuando plantea que para el paradigma positivista:

Una experiencia sólo es válida en la medida en que se confirma; en este sentido su dignidad reposa por principio en su reproductibilidad. Pero esto significa que por su

15 Frank Ankersmit, *Experiencia Histórica Sublime* (Santiago: Palinodia, 2008), 26.

16 Frank Ankersmit, «La experiencia histórica» (Cátedra extraordinaria sobre la teoría de la historia, Groninga, Universidad Estatal de Groninga, marzo del año 1993). 8-9, acceso el 4 mayo de 2016, <http://studylib.es/doc/4905619/la-experiencia-hist%C3%B3rica-ankersmit--frank>.

17 Frank Ankersmit, *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora* (México: Fondo de cultura económica, 2004), 386.

18 Ankersmit, «La experiencia», 6.

propia esencia la experiencia cancela en sí misma su propia historia y la deja desconectada. Esto vale desde luego para la experiencia cotidiana, y en tanta mayor medida para cualquier organización científica de la misma¹⁹.

Para ambos autores, la interpretación se inicia con la EH del sujeto a partir de sus ideas y prejuicios construidos. Por lo tanto, la EH se entiende como una «premisa que debemos explotar cuanto nos sea posible con el fin de profundizar en nuestro conocimiento acerca de nuestra relación con el pasado»²⁰. Sin embargo, durante la construcción del conocimiento, la EH original se va modificando progresivamente a partir de un proceso dialéctico, ya que no es un presupuesto estático, sino más bien, se va reconstruyendo mediante la influencia de nuevos conocimientos cuyo objetivo es acceder a un mejor saber. Gadamer sostuvo que «la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma»²¹. Por lo tanto, existe una acción transformadora en cuanto la interpretación no elimina por completo las experiencias pasadas, sino que produce una integración de lo nuevo con lo pasado, generando una nueva EH distinta a la anterior.

En el campo de la historiografía hace solo unas pocas décadas se fueron ampliando los límites y campos de estudio. A partir de 1960 se generó una renovación de la disciplina permitiendo el rescate de lo cotidiano, de la microhistoria, de las mentalidades o de la gente común²², para lo cual fue necesario acercarse a nuevas fuentes de información. La reivindicación de la historia oral ha permitido incluir las experiencias de vida de personas hasta entonces ignoradas o descartadas por su falta de valor histórico por parte de algunas corrientes

19 Gadamer, *Verdad*, 421.

20 Ankersmit, *Historia y topología*, 397.

21 Gadamer, *Verdad*, 432.

22 Ivo Mattozzi, «La Historia desde abajo en la historia general escolar.» en *Una enseñanza la de las Ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática*, ed. Ana Hernández, Carmen García y Juan de la Montaña (Extremadura: Universidad de Extremadura/AUPDCS, 2015), 264.

de la historiografía. Este impulso planteó nuevos debates sobre la memoria y la EH. Por ejemplo, para el historiador español Aróstegui la EH es «un bagaje mental cuyo soporte psíquico es la memoria»²³. Si bien, ambos conceptos provienen de naturalezas distintas, están íntimamente relacionadas, ya que la memoria lleva al presente los acontecimientos del pasado humano:

La experiencia está indisolublemente unida a la memoria, permanece viva y puede servir de pauta en situaciones nuevas por lo que el presente nos aparece, por tanto, como la confluencia de acontecimiento y memoria, convertido en un ahora y en un aquí desde lo que se construye el tiempo todo²⁴.

La historia es entendida como una forma de tematizar la experiencia humana. Por lo tanto, para la disciplina histórica, la memoria sería un aspecto fundamental para recordar y hacer presente lo pasado, permitiendo «historizar la experiencia y vivir históricamente»²⁵.

3. Una propuesta de modelo conceptual de experiencia histórica desde la didáctica de las ciencias sociales

Los debates suscitados han generado nuevos interrogantes sobre la EH en la construcción del conocimiento escolar. Por ello, cabe preguntarse ¿Cómo podría entenderse desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales? ¿Qué procesos cognitivos, afectivos o reflexivos interactúan y se relacionan en el aprendizaje de la historia y de las ciencias sociales?

Se ha podido constatar que el concepto de EH ha sido utilizado en diversos trabajos de didáctica de la historia. Autores como González-Monfort, Pagés y Santisteban²⁶ han

23 Julio Aróstegui, *La historia vivida. Sobre la historia del presente* (Madrid: Alianza, 2004), 153.

24 Aróstegui, *La historia vivida*, 154.

25 Eduardo González Calleja, reseña de *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, de Julio Aróstegui. *Historia Contemporánea*, nº 30 (2005): 333. Acceso el 4 de diciembre de 2016, www.ehu.es/ojs/index.php/HC/article/download/4289/3833.

26 Estos autores han hecho referencia al concepto de experiencia en los siguientes artículos: Neus González, Joan Pagès y Antoni Santisteban, «¿Cómo evaluar pensamiento histórico?» en *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de*

hecho alusión a que cuando se quiere que el alumnado viva la historia, sus experiencias pueden ser un instrumento de motivación eficaz para la comprensión de conceptos clave, procesos históricos, problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. Así también, Henríquez y Pagès haciendo referencia a los aportes de Wineburg, señalan que la experiencia es un elemento esencial para generar significados y formar pensamiento histórico, ya que los estudiantes construyen significaciones a partir de «otras fuentes de información como la familia, el cine y sus experiencias personales»²⁷. No obstante, a pesar de ser un concepto recurrente no se ha realizado una definición específica, ni se ha reflexionado en profundidad sobre sus vinculaciones con la formación del pensamiento histórico. Tampoco se han precisado los aspectos involucrados, los procesos que requiere y las potencialidades didácticas que posee.

En base a los referentes teóricos mencionados, es posible que la EH se relacione con el conjunto de vivencias, conocimientos y acciones que experimenta el estudiante a través de las tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada. Como constructo personal y socialmente elaborado, la EH permite al alumnado definir sus significados históricos, evaluar e interpretar la información, posicionarse y tomar decisiones de futuro.

Experiencia histórica vivencial

Considerando las reflexiones de Cohen y Manion sobre la búsqueda de la verdad, podemos señalar que el ser

las ciencias sociales, vol. 1, ed. Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban (Murcia, España: AUPDCS, 2011), 225. También lo menciona Antoni Santisteban, «La formación en competencias de pensamiento histórico,» *Clío & Asociados. La historia Enseñada*, n° 14 (2010): 49, DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>. Finalmente, aparece referido en la publicación de Antoni Santisteban y Joan Pagès, «La enseñanza de la historia en la educación primaria,» en *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, coord. Montserrat Casas y Carmen Tomàs (Barcelona: Wolters Kluwer Educación, 2006), 141.

27 Rodrigo Henríquez y Joan Pagès, «La investigación en didáctica de la historia,» *Educación XXI* Vol.7, (2004): 70. Acceso el 20 de junio de 2016, <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330/286>, DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.330>.

humano utiliza tres categorías de análisis: la experiencia, el razonamiento y la investigación. La primera de ellas, permite al individuo «disponer de su propio e individualmente acumulado cuerpo de conocimientos y habilidades derivadas de encuentros y familiarizadas con hechos o eventos de su medio ambiente»²⁸. Así, la EH vivencial se podría asociar a un saber cotidiano e inmediato obtenido a través de la realidad vivida del alumnado y su entorno. Por lo tanto, como bagaje vivencial, genera un conocimiento que puede ser convertido en algo objetivo a través del razonamiento consciente.

Las aportaciones realizadas por Ross nos han permitido vincular este concepto eminentemente filosófico a la didáctica. A partir del análisis de su propio pasado personal, familiar y cultural, este autor establece relaciones entre las experiencias personales con la forma de pensar el mundo social actual. Señala que la experiencia es educativa en la medida que el individuo utiliza sus vivencias para poder formar un pensamiento crítico, tomar decisiones y actuar en función de una sociedad más justa e igualitaria. Entiende la educación como un todo, como un «critical knowledge of everyday life»²⁹, en el cual el pasado personal, familiar y el contexto social deben ser utilizados en la educación escolar como un elemento clave, ya que los individuos crean sus opiniones en función de sus propias auto-interpretaciones. Entiende que el conocimiento se construye a través de la experimentación de la realidad, la cual «is contingent on human practices, constructed by individuals in dialectical interaction with others and with their world (i.e., through experience)»³⁰.

Cuando la experiencia vivida es utilizada para la comprensión se generan las representaciones sociales entendidas como una modalidad particular del conocimiento organizado a partir de contenidos, ideas y operaciones lógicas en que el

28 Louis Cohen y Lawrence Manion, *Métodos de Investigación Educativa* (Madrid, España: La Muralla, 1990), 23.

29 Wayne Ross, «Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life,» en *The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds*, ed. Samuel Totten (New York: Routledge, 2015), 145.

30 Ross, «Teaching for change,» 145.

individuo puede entender la realidad social y su entorno. Desde la psicología social, Moscovici las define como un «corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social»³¹. Podría ser comparable con el «saber del sentido común»³² que permite interpretar la realidad cotidiana y otorgar significados.

Las representaciones sociales son consideradas construcciones mentales personales e individuales que provienen de las experiencias vividas, ya sean cotidianas o excepcionales y se encuentran fuertemente influenciadas por el medio cultural y la posición en la estructura social³³. Esto responde a que el contexto social y el medio otorgan los marcos de aprehensión cultural y los códigos, valores e ideologías relacionados con la posición y pertenencia social específica. En el aprendizaje escolar, las representaciones sociales permiten que el estudiante asocie algún aspecto desconocido, con construcciones conocidas o familiares. Por lo tanto, y en concordancia con lo planteado por Pagès y Oller³⁴, deben considerarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje para que el alumnado realice referencias auténticas y otorgue sentido propio al nuevo conocimiento histórico.

El aprendizaje histórico supone una modificación de las ideas del alumnado donde se transforma el conocimiento vulgar en conocimiento científico. Es por ello que Dalongueville plantea que para construir conocimiento escolar se deben romper las representaciones iniciales mediante un proceso

31 Serge Moscovici, *El psicoanálisis, su imagen y su público* (Buenos Aires: Huemul, 1979), 18.

32 Denise Jodelet, «La Representación Social, Fenómenos, Concepto y Teoría.» en *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, ed. Serge Moscovici (Barcelona: Paidós Ibérica, 1986), 474.

33 José Salinas, «Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación- acción con estudiantes de secundaria» (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, 2017), 29.

34 Joan Pagès y Montserrat Oller, «Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de Eso.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, n° 6 (2007): 6. Acceso el 2 de agosto del 2017, <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126325/190671>.

que denomina «disonancia cognitiva»³⁵. Este proceso requiere que el alumnado confronte sus representaciones sociales y las reconstruya a partir de la integración de otras nuevas obtenidas a través de la metacognición, transformando su propia EH.

Experiencia histórica cognitiva

El aprendizaje histórico también requiere de un acto deliberado de razonamiento, reflexión e interpretación que puede ser considerado como otra forma de experimentar el mundo. Por esta razón y en concordancia con la perspectiva fenomenológica de Van Manen, podemos sostener que el saber escolar puede ser considerado una EH de tipo cognitiva:

Y puesto que “conocer” el mundo es esencialmente “estar” en el mundo de una determinada manera, el acto de investigar -cuestionar- teorizar es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él, de un modo más pleno o, mejor aún, de “convertirnos” en el mundo mismo³⁶.

Se considera que la EH es parte integral de la formación del pensamiento histórico, que puede entenderse como la forma en que los estudiantes aprenden la disciplina histórica, interpretan los hechos del pasado y construyen su propio conocimiento histórico³⁷. Como construcción intelectual humana, las significaciones del pasado se encuentran impregnadas de subjetivaciones, representaciones o juicios y prospecciones. Santisteban, González-Monfort y Pagès³⁸, han elaborado un modelo de pensamiento histórico basado en el desarrollo de cuatro competencias, las cuales tienen elementos comunes que se interrelacionan constantemente, pero que son posibles de analizar de manera aislada: conciencia histórico-temporal;

35 Alain Dalongeville, «Noción y práctica de la situación-problema en historia,» *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, n° 2 (2003): 5. Acceso el 2 agosto del 2017 <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126144>.

36 Van Manen, *Investigación educativa*, 23 y 24.

37 Santisteban, «La formación en competencias,» 35.

38 Antoni Santisteban, Neus González y Joan Pagès, «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico,» en *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, coord. Rosa Ávila, María Pilar Rivero y Pedro Domínguez (Diputación de Zaragoza/ AUPDCS: Instituto Fernando el Católico, 2010), 117.

representación/narración de la historia, imaginación histórica y la interpretación de las fuentes de la historia.

De las cuatro competencias mencionadas, se considera que la interpretación es una competencia clave para que el alumnado adquiera mecanismos que le permitan comprender la realidad. Se relaciona con el proceso sistemático de construcción de conocimiento, el cual requiere aprender a interpretar, comparar, clasificar y dar respuesta a algunas preguntas históricas³⁹. Cada estudiante interpreta a su modo y maneja los conocimientos científicos a partir de su propio marco de referencia. Los diferentes tipos de documentos o huellas del pasado se leen desde la propia posición ideológica, intelectual y cultural, por lo cual es inevitable que a este proceso interpretativo se incorporen las vivencias personales. Para Santisteban:

El trabajo directo con fuentes históricas favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica. Es evidente que este proceso puede comenzar con una introducción a la interpretación de sus propias fuentes históricas de su historia personal o familiar⁴⁰.

En consecuencia, la experiencia personal influye en procesos cognitivos como la interpretación, el análisis y la apropiación histórica. Así, la interpretación de fuentes transforma el saber cotidiano a un saber intelectual, modificando la propia EH del alumnado. Por lo tanto, se puede considerar que los estudiantes desarrollan EH cognitiva cuando realizan actividades como la interpretación crítica de fuentes. Como lo plantean Santisteban, González-Monfort y Pagès⁴¹, uno de los valores educativos de la enseñanza de la historia a través de las fuentes es que favorece la riqueza de las experiencias y permite adquirir progresivamente habilidades y conceptos históricos.

³⁹ González, Pagès y, Santisteban, «¿Cómo evaluar?» y «La formación en competencias,» 225.

⁴⁰ Santisteban, «La formación en competencias,» 49.

⁴¹ Santisteban, «La formación en competencias,» 50; y Santisteban, González-Monfort y Pagès, «Una investigación sobre,» 120.

Experiencia histórica aplicada

La dimensión aplicada de la EH se relaciona con el proceso de trascendencia del ser histórico. Siguiendo a Belvedresi, la EH es una capacidad de los seres humanos «de reconocerse inmersos en un decurso temporal que los excede, que no solo viene del pasado sino que se abre al futuro»⁴². Como dimensión de carácter más compleja, requiere de la implicación, acción o generación de propuestas del alumnado, adoptando un rol protagónico en la construcción de su conocimiento y actuando como agente de cambio sobre problemas sociales utilizando el pensamiento crítico y creativo. Con ello, se favorece la conciencia histórica, como finalidad última en la enseñanza de la historia.

El estudiante debe experimentar, a través de acciones o proyecciones que involucren producciones, decisiones y juicios morales su condición de sujeto histórico constructor de futuro. Esto responde a lo planteado por Pagès y Santisteban, cuando afirman que el conocimiento social se construye «a partir de actividades de todo tipo y su aprendizaje estará condicionado por las experiencias personales de cada individuo»⁴³. Para Ross la experiencia es educativa en la medida que permite reflejarla en el análisis del pasado, del presente y del futuro. Plantea que el aprendizaje requiere de la experiencia, pero a su vez debe tener un sentido práctico para la vida:

I begin my pedagogical creed with the statement “education is a process of becoming.” In this sense, education is life, but not all experiences in life are educative. Experience is education when it is critically examined in relation to the past, present, and the future, and when external conditions interact with the subjectivities of the person having the experience. An educative experience suggests the past is part of who we are now, and that the present is important as a pre-condition for resolving major social contradictions in the future. These kinds of experiences help us construct

⁴² Belvedresi, «Las dimensiones temporales,» 5.

⁴³ Joan Pagès y Antoni Santisteban, «Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales,» en *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, vol. 1*, ed. Joan Pagès y Antoni Santisteban (Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS, 2014), 25.

personally meaningful understandings of the world and, in the process, to make change⁴⁴.

Por lo tanto, los estudios históricos son un instrumento fundamental para la transformación social. En este sentido, el trabajo en las aulas a partir de problemas sociales relevantes, abordados desde la experiencia vivida del alumnado es una opción imprescindible para formar una ciudadanía crítica, sentirse parte y protagonista de la historia y comprometerse con el presente y el futuro de la sociedad. Utilizando sus palabras, «education is a social process that leads to individual and social change»⁴⁵. Esta vision es similar a lo planteado por Oller⁴⁶, Pagés⁴⁷ y Soley⁴⁸ quienes sostienen que trabajar con problemas sociales favorece que los estudiantes utilicen de manera crítica su propio marco de referencia en la elaboración de propuestas de cambio:

[...] los temas de controversia social permiten que los alumnos activen sus propias ideas desarrollando unas capacidades llamadas de orden superior ya que trata de trabajar realidades sociales que son reales para ellos, sobre las que tienen información porque las han visto o probablemente, las han vivido, y por ello, pueden ser críticos con las causas, buscar soluciones imaginativas para conseguir alternativas a los problemas que generan, pueden tomar decisiones y actuar en coherencia con ellas⁴⁹.

Es necesario que el estudiante someta sus saberes cotidianos a un proceso reflexivo, crítico y creativo que le permita formar su pensamiento social, para que pueda tomar decisiones efectivas y enfrentar el mundo complejo en que

44 Ross, «Teaching for change,» 142.

45 Ross, «Teaching for change,» 143.

46 Montserrat Oller, «Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad,» en *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, coord. Teresa García (Sevilla: Díada Editora, 1999), 124.

47 Joan Pagès, «La formación del pensamiento social,» en *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, coord. Pilar Benejam y Joan Pagès (Barcelona: ICE/Horsori, 1997), 152.

48 Mary Soley, «If It's Controversial, Why Teach It?,» *Social Education* Vol. 60, n° 1 (1996): 9. Acceso el 28 de noviembre de 2017, <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600101.html>.

49 Oller, «Trabajar problemas sociales,» 124.

vivimos. De esta manera, es posible proyectar la EH vivencial en la línea temporal que conecta pasado, presente y futuro, aspecto indispensable para la formación de la conciencia histórica. Esta trayectoria temporal es analizada por el filósofo alemán Rösen, quien plantea que la EH trasciende a la memoria (sobre la experiencia de lo que alguna vez fue el pasado) cuando se complementa con la significación y las expectativas hacia el futuro:

This inclusion of experience and attainment of expectations can be described as the complex interaction with the three dimensions of time: it touches on the process of historical consciousness on the need to make sense of the temporal experience of the present (contingent experience with significance to life, e.g., catastrophes). This contact is guided in the form of a querying of the past; this is brought into the present through memory, so that which appears to need to be signified can be understood and actively overcome by and with the existing experience. It is overcome when in the face of and challenged by the experience of the present through the memory the future is opened, in the form of a directional perspective that is that which can be meaningfully⁵⁰.

4. Memoria e Historia oral: aportes al aprendizaje de las ciencias sociales

La implementación de la historia oral como estrategia de aprendizaje se produce a finales del siglo XX después de un proceso de reorientación de la historiografía y de la educación. Desde la década de 1960, una vez terminadas las guerras mundiales, fue cada vez más cuestionado el paradigma positivista de la historia, así como también la supremacía de la documentación escrita y la mirada sesgada de la llamada historia oficial⁵¹.

⁵⁰ John Rösen, «What is Historical Consciousness? -A Theoretical Approach to Empirical Evidence» (Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, BC, University of British Columbia, 2001), 3.

⁵¹ María Paula González y Joan Pagés, «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas,» *Revista Historia Y MEMORIA*, n° 9 (2014): 294. Acceso el 3 de marzo de 2018, <https://>

Surgieron nuevas corrientes históricas que se interesaron por validar y profundizar sobre la historia cultural, tanto en relación a los aspectos materiales como sobre las representaciones simbólicas de los diversos actores sociales⁵². Se diversificaron los métodos de investigación, temáticas y objetos de estudio. Aparecieron especialidades como la historia *desde abajo* en Inglaterra, *de lo cotidiano* en Alemania, la *microhistoria* en Italia y la historia *de las mentalidades* en Francia⁵³. Se profundizó en el mundo del trabajo, las historias regionales y locales, las experiencias migratorias y la visibilidad de los actores históricos hasta entonces marginados por la historia oficial⁵⁴, lo cual requirió considerar otras fuentes de información⁵⁵. El impulso de una nueva historiografía también permitió la revaloración de la historia oral como una metodología de producción y utilización de testimonios en la investigación historiográfica. Para Borghi⁵⁶, la historia oral se caracteriza por dos aspectos distintivos. Por un lado, permite el acceso al conocimiento a través de la construcción de una tipología precisa de fuentes y un proceso de análisis de tipo cualitativo. Por otro, posee una especialización temática y cronológica, ya que es factible para abordar aspectos de la historia del tiempo reciente y sobre determinados eventos históricos.

Al mismo tiempo que la renovación teórico- metodológica, surgieron una serie de demandas de cambios en el sistema educativo buscando establecer modelos de aprendizajes

revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/2941, DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>.

52 María Laura Gili, «La Historia Oral y la Memoria Colectiva como herramientas para el registro del pasado.» *Revista TEFROS* Vol. 8, (2010): 3. Acceso el 3 marzo 2018, <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5008055.pdf>.

53 Ivo Mattozzi, «Memoria y formación histórica: La memoria en la clase de historia.» *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 55 (2008): 31.

54 Joan Pagès, «El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia.» *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 55 (2008): 50.

55 Dora Schwarszstein, *Una introducción al uso de la historia oral en el aula* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2001), 5; Thad Sitton, George Mehaffy y Ozroluke Davis, *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)* (México: Fondo de Cultura Económica, 1989), 13.

56 Beatrice Borghi, *Le fonti della storia tra ricerca e didattica* (Bologna: Pàtron editore, 2009), 198.

dinámicos, activos y en constante transformación. Comenzaron a gestarse nuevas prácticas de enseñanza orientadas a una mayor conexión entre la realidad social y la realidad educativa, entre la historia local y la general. Y también se comenzó a valorar el protagonismo de los estudiantes como constructores de conocimiento⁵⁷. Las propuestas de innovación, con nuevas estrategias de aprendizaje y temáticas sociales contemporáneas, fueron cada vez más frecuentes⁵⁸. En este sentido, la historia oral tuvo una relevancia inusitada, ya que fue considerada como una práctica educativa motivadora que permitía al alumnado tener contacto directo con las evidencias del pasado accediendo a realidades hasta entonces ignoradas⁵⁹, y favorecía el desarrollo de competencias que generaban aprendizajes significativos de contenidos históricos⁶⁰.

La incorporación de la historia oral en las prácticas de enseñanza y aprendizaje abrió debates en el campo de la didáctica que hasta entonces solo eran parte de la historiografía. Cuestiones como la relación sobre la historia y memoria y su impacto en los procesos educativos han sido parte importante de muchas reflexiones, investigaciones y publicaciones en todo el mundo.

Reflexiones sobre la memoria histórica

A pesar de que es indudable la relación entre memoria e historia y enseñanza de las ciencias sociales, al compartir como objetivo la elaboración y comprensión del pasado en el presente, algunos autores consideran necesario definir las de manera aislada. El sociólogo Halbwachs⁶¹ sugiere que la memoria se asocia a una corriente de pensamiento continuo

57 González y Pagés, «Historia, memoria y enseñanza,» 305.

58 José María Borrás, «Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas,» *Historia y Fuente Oral*, n° 2 (1989): 139.

59 Santisteban y Pagès, «La enseñanza de la historia,»

60 Rodrigo González Martín. «La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo,» *CLIO. History and History teaching*, n° 41 (2015): 12. Acceso el 4 de diciembre de 2016, <http://clio.rediris.es/n41/articulos/gonzalez2015.pdf>.

61 Maurice Halbwachs, *La memoria colectiva* (Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza, 2004), 81.

sobre acontecimientos vividos y recordados, mientras que la historia se relaciona con una recopilación de los hechos que se expresan en un relato de tipo único y generalizado, proveniente de un proceso sistemático y riguroso. Para Gómez, «la memoria es un recurso de la historia, esta última no lo es para la memoria»⁶². Por lo tanto, la historia se concibe como un aspecto externo al sujeto y la memoria proviene del sujeto mismo.

Otros autores poseen una visión más conciliadora, como la propuesta de Ricoeur⁶³, quien plantea la existencia de un vínculo dialéctico entre memoria e historia, ya que ambas permiten explicar el pasado en el presente y se sitúan en el mundo de la subjetividad. Si se entiende la historia como una construcción humana interpretativa, historia y memoria pueden ser consideradas como representaciones del pasado de naturaleza diferente pero que se influyen mutuamente⁶⁴.

Desde otra perspectiva analítica también han existido diferentes enfoques para abordar la noción de memoria, utilizándose distintas denominaciones como memoria individual, memoria colectiva o memoria histórica. Para Halbwachs la memoria es entendida como una configuración intelectual, cultural e histórica construida con objetivos predeterminados, por lo tanto, es múltiple, colectiva y plural⁶⁵. Para otros autores como Jedlowski, la memoria es histórica en la medida que el recuerdo personal se inserta en un contexto social e histórico que los determina y condiciona⁶⁶. Si se

62 Diana Gómez, «Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria.» *Revista Historia Y MEMORIA*, n° 17 (2018): 63. Acceso el 22 de febrero de 2019, https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7454/6751, DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>.

63 Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (Madrid: Trotta, 2003), 57 y 58.

64 María Paula González y Joan Pagès, «Història, memòria i ensenyament de la història: conceptes, debats i perspectives.» en *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, coord. María Paula González y Joan Pagès (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2009), 14.

65 Halbwachs, *La memoria colectiva*. 34.

66 Ivo Mattozzi, «Oltre il dovere della memoria: i compiti della scuola.» en *La colpa di essere nati. Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi: ebrei cittadini trevigiani*, a cura di Ernesto Perillo (Treviso: Istresco, 2011), 114.

siguen estos postulados, es posible cuestionar el concepto de memoria histórica cuando se pretende abordar los recuerdos personales, ya que lleva a entender que la memoria se establece en función de imágenes reedificadas y reproducidas por un discurso historiográfico. Por lo tanto, se considera adecuado referirse al concepto de memorias, entendidas como individuales, plurales, heterogéneas, diversas y distantes a la producción historiográfica profesional, inacabada y en constante construcción. En palabras de González y Pagès, este concepto habitualmente «és utilitzada com un atribut o una capacitat personal i íntima de conservar records, idees, dades, etcètera»⁶⁷.

Sin embargo, a pesar del carácter personal de la memoria no es posible desconocer la existencia de ciertos consensos sociales e intelectuales en algunos recuerdos sobre sucesos o periodos del pasado. Es indudable que la memoria individual se encuentra contaminada por aspectos públicos que no provienen de la experiencia misma. Los recuerdos pueden ser reelaborados desde los contextos sociales e influenciados por la carga cultural y por pensamientos colectivos. Además, es posible que el individuo tenga ciertas intenciones implícitas o explícitas al momento de recordar. Para Palou y Boixader las memorias se encuentran condicionadas en un tiempo y en un espacio. Al igual que la historia, las memorias «están expuestas a las manipulaciones del tiempo y de las sociedades. Ni la historia ni la memoria son neutras o imparciales, siempre se construyen e interpretan en su contexto y desde una perspectiva concreta»⁶⁸. Las prácticas de la memoria de la experiencia vivida surgen a partir de una serie de representaciones de transmisión que realiza el individuo y que tiene interés o placer en recordar o de olvidar⁶⁹. Por lo tanto, las memorias también incluyen los olvidos y el silencio. Para Todorov la memoria «no se opone en absoluto al olvido»⁷⁰, sino

67 González y Pagès, «Història, memòria i ensenyament,» 14.

68 Juli Palou y Agnès Boixader, «La memoria del otro: recuerdo y olvido,» en *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*, coord. Joan-Carles Mèlich y Agnès Boixader (Barcelona, España: Editorial GRAÓ, 2010), 115.

69 Mattozzi, «Oltre il dovere della memoria,» 108.

70 Tzvetan Todorov, *Los abusos de la memoria* (Barcelona: Paidós, 2000), 15.

más bien existe una interacción de ambos. Es legítimo que las memorias olviden o más bien silencien situaciones pasadas difíciles o dolorosas.

Historia oral y experiencia histórica en el aprendizaje escolar

La historia oral es una de las estrategias más eficaces para interpretar la memoria personal y la mentalidad colectiva de un grupo social, es decir, las dimensiones cotidianas individuales y su relación con aspectos políticos e ideológicos⁷¹. El alumnado puede comprender fenómenos históricos o sociales, develar el imaginario colectivo, el sentir comunitario, las características culturales que lo condicionan e incluso coyunturas que provienen de decisiones gubernamentales o eventos geopolíticos⁷²; sin embargo, a pesar de que la historia oral posee grandes potencialidades a nivel didáctico, también tiene limitaciones que deben ser consideradas al momento de diseñarse intervenciones de aula⁷³.

Una de las principales ventajas asociadas a la historia oral es que permite incluir el protagonismo de los más diversos sujetos muchas veces invisibilizados por la historia positivista y la educación tradicional. Amplía la visión del alumnado y le permite comprender que la historia no solo la construyen los famosos personajes mencionados por el discurso oficial, sino que nuestra sociedad es producto de la decisión de mujeres y hombres, cuya EH adquiere un significado colectivo y social importante para la comprensión histórica. En palabras de Schwarzstein, la historia oral en el aula es una forma apropiada para «mostrar una cara humana de la Historia más creíble generalmente que la imagen estereotipada que brindan muchos textos escolares»⁷⁴. Así también otorga oportunidades únicas para acercar la comprensión histórica al entorno del alumnado. Para Mattozzi «la historia oral permite establecer rigurosamente la historicidad de la vida familiar y personal y poner al frente de la historia de la vida cotidiana y social de

71 Borgui, *Le fonti della storia*, 190.

72 Mattozzi, «Oltre il dovere della memoria,» 108.

73 González y Pagès, «Història, memòria i ensenyament.» 22.

74 Schwarzstein, *Una introducción al uso*, 32.

las capas historiográficamente ocultas»⁷⁵. Con ello, es posible que el alumno sea consciente de «su posición personal en el tiempo»⁷⁶, apropiándose de su propio protagonismo histórico y entendiendo el rol histórico de cualquier sujeto social.

Además, su uso educativo favorece el desarrollo de la empatía. Para Fuertes, la principal ventaja de la historia oral es que «fomenta el respeto hacia los diferentes puntos de vista, pues es mucho más fácil empatizar con una persona de carne y hueso, que nos habla mirándonos a los ojos y con espontaneidad, que con un texto o un Power Point»⁷⁷. En este sentido, puede que también se genere un estímulo afectivo, aspectos constituyentes de la EH vivencial. Sáenz del Castillo señala que las fuentes orales permitirían establecer «vínculos emotivos entre la protagonista de la historia y el alumno que la recoge, ya que pueden florecer relaciones empáticas entre ambas partes o los discentes pueden llegar a verse reflejados en ciertos aspectos de los relato»⁷⁸.

El carácter subjetivo de la memoria no debería considerarse un elemento limitante, sino un aspecto con una gran potencialidad educativa. La diversidad de interpretaciones sobre el pasado representa una riqueza para la formación del pensamiento histórico⁷⁹, ya que permite al alumno enfrentarse a la complejidad de la experiencia

75 Ivo Mattozzi, «Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1970-2007,» en *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, coord. Maria Paula González y Joan Pagès (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2009), 40.

76 Aritza Sáenz del Castillo, «La Historia oral y la fotografía como recurso didáctico para recuperar el protagonismo de las mujeres en la historia,» en *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, ed. Ana Hernández, Carmen García y Juan de la Montaña (Extremadura: Universidad de Extremadura/AUPDCS, 2015), 322.

77 Carlos Fuertes, «Las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la educación superior: exposición de una experiencia,» *CLIO. History and History teaching*, nº 41 (2015): 4 y 5. Acceso el 3 de marzo de 2018, <http://clio.rediris.es/n41/articulos/fuertes2015.pdf>.

78 Sáenz del Castillo, «La Historia oral y la fotografía,» 319.

79 Laura Benadiba, «La Historia Oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente,» *Palabras y Silencios*, Vol. 6, nº 1 (2011):28-32. Acceso el 7 de enero de 2018, <http://www.ioha.org/wp-content/uploads/2016/06/10-234-2-PB.pdf>.

humana, a través del análisis de las mentalidades, las creencias y las emociones; sin embargo, su objetivo didáctico no debe limitarse a la preservación de la memoria ni a una reconstrucción de tipo biográfica. Las fuentes orales deben ser sometidas a un proceso de interpretación crítica que incluye el contraste y la confrontación, aspecto que se relaciona con la EH cognitiva. Para que el uso educativo de las fuentes orales contribuya a la formación del pensamiento histórico, el alumnado debe «contraponer testimonios con visiones particulares de los acontecimientos»⁸⁰, así como también contrastarlas con fuentes de otra naturaleza (iconográfica, escrita o material) que puedan sustentar o contrarrestar lo mencionado en el relato⁸¹.

Este proceso es fundamental para situar el testimonio en un contexto social, histórico, político, económico o cultural relacionándolo con una historia de carácter más global⁸². Siguiendo a Mattozzi, para que las fuentes orales sean inteligibles y útiles en la comprensión histórica, es necesario «ricostruire i contesti, gli sfondi entro cui le vicende personali o private si sono svolte, gli intrecci, le intersezioni tra le molteplici serie che interagiscono tra di loro»⁸³. Esto permite comprender cómo un determinado contexto influye en la vida de las personas y que las personas toman decisiones y estrategias frente a determinados contextos⁸⁴.

Además, la historia oral es una de las estrategias que más fomentan la motivación en el alumnado y estimulan «al aprendizaje significativo de contenidos curriculares y a la adquisición de destrezas cognitivas y afectivas»⁸⁵.

80 Santisteban y Pagès, «La enseñanza de la historia,» 175.

81 Ángeles Arjona y Juan Checa, «Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social,» *Gazeta de Antropología*, n° 14, artículo 10 (1998): 6. Acceso el 7 de enero de 2018, http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.html.

82 Beatrice Aisenberg, Vera Carnovale y Alina Larramendi, *Una experiencia directa de la Historia Oral en la escuela: Las migraciones internas en Argentina a partir de 1930* (Buenos Aires: G.C.B.A, 2001), 18.

83 Mattozzi, «Oltre il dovere della memoria,» 110.

84 González y Pagès, «Història, memòria i ensenyament,» 22.

85 González M, «La Historia Oral en la enseñanza,» 1.

Siguiendo una metodología específica de investigación, los estudiantes dejan de ser «meros receptores de información, convirtiéndose en agentes activos del aprendizaje»⁸⁶. Requiere del desarrollo de habilidades y técnicas de indagación como la formulación de hipótesis y la creación de la fuente a través de la realización de entrevistas, lo cual presupone de una actitud activa del alumnado, potenciando la EH aplicada. Esto les permite comprender que la historia es una ciencia en permanente construcción, que las fuentes se interpretan y que es posible hacer historia en el aula.

Finalmente, la historia oral permite articular conceptos asociados a la temporalidad histórica, superando la idea de un tiempo lineal y uniforme⁸⁷. Trabajar con historias de vida implica acercarse a operadores temporales como la ordenación temporal, la sucesión, datación o fechas. Pero sobre todo, podría «favorecer el aprendizaje de conceptos históricos, como periodización (de la propia historia), simultaneidad (de hechos personales y sociales) o el análisis del cambio y la continuidad en las propias experiencias del pasado»⁸⁸. La historia oral contribuye a desarrollar operaciones mentales más complejas y necesarias para formar la conciencia histórica. Desde la perspectiva de Rüsen la memoria histórica deba estar volcada hacia el futuro al sostener que «the attainment of memory will always and fundamentally have a perspective of the present and the future»⁸⁹. Para ello, es fundamental que las actividades con fuentes se realicen en función de problemas históricos a partir de los cuales el alumnado «pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica»⁹⁰.

86 Schwartzstein, *Una introducción al uso*, 34.

87 Schwartzstein, *Una introducción al uso*, 40.

88 Santisteban, «La formación en competencias,» 41.

89 John Rüsen, «Memory, history and the quest for the future,» en *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, n° 7, ed. Luigi Cajani (Stoke on Trent: Trentham Books, 2007), 3.

90 Santisteban, González- Monfort y Pagès, «Una investigación sobre,» 120.

Conclusiones

Desde la didáctica de las ciencias sociales, la EH es entendida como un aprendizaje que debe desarrollarse de manera consciente, reflexiva y sistemática a través de tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada.

Se considera que la dimensión vivencial permite al estudiante entender la realidad desde su propio bagaje de conocimientos y habilidades construidos a lo largo de su vida. Además, incorporando la historia oral como estrategia en los procesos de enseñanza y aprendizaje es posible considerar y empatizar con las vivencias de diversos protagonistas históricos. Para desarrollar la dimensión cognitiva, es necesaria la interpretación crítica de la fuente oral, ya que así se favorece el pensamiento histórico. Finalmente, cuando el proceso educativo involucra un aprendizaje activo del alumnado -desde el análisis de sus representaciones sociales, pasando por la lectura crítica de las fuentes, hasta la transferencia de los nuevos conocimientos a la interpretación de su realidad- se desarrolla la dimensión aplicada. Por lo tanto, la EH no solo se utiliza para la construcción de aprendizajes históricos escolares, sino que también puede y debe ser utilizada en contextos sociales, familiares, personales y de la comunidad, formando así conciencia histórica y ciudadana.

Para la construcción de esta propuesta, ha sido necesario abordar debates y reflexiones desde la filosofía y la teoría de la historia, puesto que la EH es un concepto utilizado principalmente desde estos campos de estudio. También se ha profundizado en la historia oral como estrategia de aprendizaje, la cual posee ventajas y limitaciones que deben ser consideradas por el profesorado para desarrollar la EH. Como técnica de aprendizaje activo, favorece la motivación por el aprendizaje histórico, ya que otorga la posibilidad que el alumnado recupere y reconozca su propia historia reflexionando sobre los hechos del pasado individual, familiar y colectivo. Requiere de operaciones historiográficas propias de la disciplina y para hacerlas inteligibles necesita que el

estudiante realice un proceso sistemático de interpretación⁹¹. La interpretación crítica de la fuente oral es fundamental para desarrollar el pensamiento histórico y a su vez, es una estrategia eficaz para hacer y vivir la historia en el aula, permitiendo ampliar, modificar o afirmar las propias representaciones sociales, obteniendo como resultado una nueva EH para el alumnado.

La historia oral en el aula permite al estudiante enfrentarse a una historia viva y a un aprendizaje que se experimenta y se construye. O como lo señala Benadiba es la «historiavivamisma así, toda junta»⁹² como estrategia didáctica, involucra la trascendencia de la vida humana en la comprensión de los hechos del pasado, también requiere de un proceso activo del alumnado que favorece el aprendizaje de la historia. La historia oral infiere implicación personal y juicio crítico, que no dejan ser formas de EH. En definitiva, la historia oral como EH requiere compromiso y el convencimiento de que todas las personas somos protagonistas de la historia.

Las reflexiones planteadas abren nuevos debates sobre la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales, debates sobre cómo lograr que los conocimientos escolares tengan sentido en la realidad y en la vida de nuestros estudiantes. Un aspecto a indagar sería el peso de los aspectos emocionales en el aprendizaje de la historia, algo poco abordado en las investigaciones. Y sería también necesario determinar la naturaleza y las características de las dimensiones de la EH, si estamos ante diversos niveles de complejidad o si se deben abordar de manera secuencial. Más preguntas para una educación histórica que se reconoce imprescindible en la educación para la ciudadanía democrática.

Bibliografía

Aisenberg, Beatrice., Vera Carnovale y Alina Larramendi. *Una experiencia directa de la Historia Oral en la escuela: Las*

91 Mattozzi, «Oltre il dovere della memoria,» 108.

92 Benadiba, «La Historia Oral como recurso,» 31.

migraciones internas en Argentina a partir de 1930. Buenos Aires: G.C.B.A, 2001.

Ankersmit, Frank. «La experiencia histórica.» Cátedra extraordinaria sobre la teoría de la historia, Groninga, Universidad Estatal de Groninga, marzo del año 1993. Acceso el 4 mayo de 2016, <http://studylib.es/doc/4905619/la-experiencia-hist%C3%B3rica-ankersmit--frank>.

_____. *Historia y topología. Ascenso y caída de la metáfora*. México: Fondo de cultura económica, 2004.

_____. *Sublime Historical Experience*. California: Stanford University Press, 2005.

_____. *Experiencia Histórica Sublime*. Santiago: Palinodia, 2008.

Arjona, Ángeles., y Juan Checa. «Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social.» *Gazeta de Antropología*, n° 14, artículo 10 (1998): 1-14. Acceso el 7 de enero de 2018. http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.html.

Aróstegui, Julio. *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza, 2004.

Belvedresi, Rosa. «Las dimensiones temporales de la experiencia histórica.» *VIII Jornadas de Investigación en Filosofía. Memoria Académica* (26 y 29 de abril del 2011). Acceso el 3 marzo 2017. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1252/ev.1252.pdf.

Benadiba, Laura. «La Historia Oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente.» *Palabras y Silencios* Vol. 6, n° 1 (2011): 28-32. Acceso el 7 de enero de 2018. <http://www.ioha.org/wp-content/uploads/2016/06/10-234-2-PB.pdf>.

Borghi, Beatrice. *Le fonti della storia tra ricerca e didattica*. Bologna: Pàtron editore, 2009.

Borrás, José María. «Fuentes orales y enseñanza de la historia. Aportaciones y problemas.» *Historia y Fuente Oral*, nº 2 (1989): 137-151.

Cohen, Louis., y Lawrence Manion. *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid, España: La Muralla, 1990.

Cía, Domingo. «Una hermenéutica de la experiencia: Gadamer.» *A Parte Rei: Revista de filosofía*, nº 22 (2002): 1-3. Acceso el 11 de enero del 2018. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadacia.pdf>.

Dalongeville, Alain. «Noción y práctica de la situación-problema en historia.» *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, nº 2 (2003): 3-12. Acceso el 2 agosto del 2017 <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126144>.

Fuertes, Carlos. «Las fuentes orales en la enseñanza de la historia en la educación superior: exposición de una experiencia.» *CLIO. History and History teaching*, nº 41 (2015): 1-21. Acceso el 3 de marzo de 2018 <http://clio.rediris.es/n41/articulos/fuertes2015.pdf>.

Gadamer, Hans-George. *Verdad y método*, vol. 1, 8ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1977.

_____. *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

Gili, María Laura. «La Historia Oral y la Memoria Colectiva como herramientas para el registro del pasado.» *Revista TEFROS*, Vol. 8 (2010): 1-7. Acceso el 3 marzo 2018 <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5008055.pdf>.

Gómez, Diana. «Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria.» *Revista Historia Y MEMORIA*, nº 17 (2018): 51-89. Acceso el 22 de febrero de 2019, https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/7454/6751. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>.

González Calleja, Eduardo. Reseña de *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, de Julio Aróstegui. *Historia Contemporánea*, n° 30 (2005): 327-334. Acceso el 4 de diciembre de 2016. www.ehu.eus/ojs/index.php/HC/article/download/4289/3833.

González Martín, Rodrigo. «La Historia Oral en la enseñanza secundaria. Utilidad didáctica y potencial educativo.» *CLIO. History and History teaching*, n° 41 (2015): 1-31. Acceso el 4 de diciembre del 2016. <http://clio.rediris.es/n41/articulos/gonzalez2015.pdf>.

González, María Paula., y Joan Pagès. «Història, memòria i ensenyament dela història: conceptes, debats i perspectives.» En *Història, memòria i ensenyament dela història: perspectives europees i llatinoamericanes*, coordinado por María. Paula González y Joan Pagès, 11-32. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.

_____. «Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas.» *Revista Historia Y MEMORIA*, n°9 (2014): 275-311. Acceso el 3 de marzo de 2018. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_memoria/article/view/2941. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>.

González-Monfort, Neus., Joan Pagès y Antoni Santisteban. «¿Cómo evaluar pensamiento histórico?» En *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, vol. 1*, editado por Pedro Miralles, Sebastián Molina y Antoni Santisteban, 221- 231. Murcia, España: AUPDCS, 2011.

Halbwachs, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensa Universitaria de Zaragoza, 2004.

Henríquez, Rodrigo y Joan Pagés. «La investigación en didáctica de la historia.» *Educación XXI* Vol. 7, (2004): 63-82. Acceso el 20 de junio de 2016. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/330/286>. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.330>.

Jodelet, Denise. «La Representación Social, Fenómenos, Concepto y Teoría.» En *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*.

Psicología social y problemas sociales, editado por Serge Moscovici, 469-494. Barcelona: Paidós Ibérica, 1986.

Lévesque, Stéphane. *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

Mattozzi, Ivo. «La Historia desde abajo en la historia general escolar.» En *Una enseñanza de las Ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temática*, editado por Ana Hernández, Carmen García y Juan de la Montaña, 259-268. Extremadura: Universidad de Extremadura/AUPDCS, 2015.

_____. «Memoria y formación histórica: la memoria en la clase de historia.» *Iber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n° 55 (2008): 30-42.

_____. «Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1970-2007.» En *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*, coordinado por María Paula González y Joan Pagès, 33-52. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2009.

_____. «Oltre il dovere della memoria: i compiti della scuola.» En *La colpa di essere nati. Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi: ebrei cittadini trevigiani*, a cura di Ernesto Perillo, 107-122. Treviso: Istresco, 2011.

Moscovici, Serge. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.

Oller, Montserrat. «Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad.» En *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*, coordinado por Teresa García, 123-131. Sevilla: Díada Editora, 1999.

Pagès, Joan. «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía.» *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, n° 7 (2009): 69-91.

_____. «El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia.» *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 55, (2008): 43-53.

_____. «La formación del pensamiento social.» En *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, coordinado por Pilar Benejam y Joan Pagès, 152-164. Barcelona: ICE/Horsori, 1997.

Pagès, Joan., y Antoni Santisteban. «Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales.» En *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1, editado por Joan Pagès y Antoni Santisteban, 17-39. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS, 2014.

Pagès, Joan., y Montserrat Oller. «Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de Eso.» *Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación*, nº 6 (2007): 3-17. Acceso el 2 de agosto del 2017 <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126325/190671>.

Palou, Juli., y Agnès Boixader. «La memoria del otro: recuerdo y olvido.» En *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*, coordinado por Joan-Carles Mèlich y Agnès Boixader, 103-120. Barcelona, España: Editorial GRAÓ, 2010.

Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia y el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.

Rüsen, John. «What is Historical Consciousness? -A Theoretical Approach to Empirical Evidence». Paper presented at Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, BC, University of British Columbia, 2001.

_____. «Memory, history and the quest for the future.» En *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, nº 7, editado por Luigi Cajani, 13-34. Stoke on Trent: Trentham Books, 2007.

- Ross, Wayne. «Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life.» En *The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds*, editado por Samue Totten, 141-147. New York: Routledge, 2015.
- Sáenz del Castillo, Aritza. «La Historia oral y la fotografía como recurso didáctico para recuperar el protagonismo de las mujeres en la historia.» En *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, editado por Ana Hernández, Carmen García y Juan de la Montaña, 315-324. Extremadura: Universidad de Extremadura/AUPDCS, 2015.
- Salinas, José. «Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. Una investigación-acción con estudiantes de secundaria.» Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, 2017.
- Santisteban, Antoni. «La formación en competencias de pensamiento histórico.» *Clío & Asociados. La historia Enseñada*, n° 14 (2010): 34-55. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>.
- Santisteban, Antoni., y Joan Pagès. «La enseñanza de la historia en la educación primaria.» En *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, coordinado por Montserrat Casas y Carmen Tomás, 129-160. Barcelona: Wolters Kluwer Educación, 2006.
- Santisteban, Antoni., Neus González-Monfort., y Joan Pagès. «Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico.» En *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, coordinado por Rosa Ávila, María Pilar Rivero y Pedro Domínguez, 115-128. Diputación de Zaragoza/ AUPDCS: Instituto Fernando el Católico, 2010.
- Sitton, Thad., George Mehaffy., y Ozroluke Davis. *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Soley, Mary. «If It's Controversial, Why Teach It?.» *Social Education* Vol. 60, n° 1 (1996). Acceso el 28 de noviembre de 2017. <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6001/600101.html>.

Schwarszstein, Dora. *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2001.

Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.

Van Manen, Max. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Colección Idea Universitaria, 2003.

Citar este artículo

Meneses Varas, Belén., Neus González Monfort., y Antoni Santisteban Fernández. «La "experiencia histórica" del alumnado y la historia oral en la enseñanza.» *Historia Y MEMORIA*, n° 20 (2020): 309-343. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.8258>.

Reseñas y Debates
