

VIRGINIA GUICHOT REINA*

DESCUBRIENDO EL PASADO EDUCATIVO RECIENTE DESDE LA HISTORIA ORAL

Resumen

En este artículo presentamos el proyecto de innovación que hemos realizado durante el curso 2006–2007 en la asignatura troncal Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación, ubicada en el curso de primero de magisterio. Éste pretende servirse de las fuentes orales para la recuperación de nuestro pasado educativo más próximo, no sin olvidar el estudio de las fuentes escritas. Asimismo, busca formar de modo personalizado al alumnado en tareas de investigación relacionadas con la historia de la educación. Para ello se ha ofertado a los estudiantes la posibilidad de investigar en el pasado más reciente de la educación en España mediante entrevistas realizadas a personas mayores sobre sus experiencias, sea como alumnos, sea como docentes, dentro del régimen franquista. Dichas entrevistas han sido expuestas ante el grupo-clase y a partir de ahí, se ha desarrollado un debate donde se ha apreciado los progresos y los problemas pendientes en la educación.

Palabras clave: *Innovación educativa, investigación educativa en historia de la educación contemporánea, historia oral de la educación, franquismo y educación en España.*

DISCOVERING THE EDUCATIVE RECENT PAST FROM THE ORAL HISTORY

Abstract

In this article, we present the innovation project which we have built through the 2006-2007 course, within the main subject "Contemporary Theories and institutions of the Education", set into the first of Teaching course. This project tries to make use of the oral sources, without forgetting the study of written ones, for the recovery of our nearest educative past. Likewise, it expects to form the students, in a customized way, in research tasks related to the history of Education. For that, the students have been offered the possibility to investigate the most recent past of the Education in Spain by means of interviews made to older people about their experiences, either as students or as teachers, within the Franco regime. These interviews have been presented to the group-class and, from there a debate has taken place, in which the progresses and unsolved problems in Education have been observed.

Key Words: *Educational innovation, educational research in history of contemporary education, oral history of education, Franco regime and education in Spain.*

* Doctora en Educación. Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). guichot@us.es
Texto original recibido: 06-02-08 y aprobado: 31-03-08

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO

Entender adecuadamente las líneas principales de nuestro proyecto de innovación, "Descubriendo el pasado educativo reciente desde la historia oral", exige un acercamiento a nuestra forma de comprender hacia dónde deben dirigirse nuestras estrategias de intervención en el aula y la finalidad que ha de poseer el conocimiento histórico-educativo en un plan de estudios destinado a la formación de maestros y maestras. Por ello, antes de exponer el proyecto en sí, hemos creído conveniente una breve contextualización en torno a los dos apartados citados.

Presupuestos esenciales de nuestras estrategias de intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Delval plantea que, en la mayoría de los casos, las reformas educativas han fracasado porque no han cambiado los procedimientos, la forma de impartición de la enseñanza (DELVAL, 1993). Tras las loables intenciones de fomentar la capacidad crítica, de conseguir ciudadanos participativos, o de garantizar la autonomía de los sujetos —esa mayoría de edad de la que hablaban los pensadores ilustrados—, no suelen existir unas prácticas acordes, una metodología coherente con las finalidades, lo que provoca que las buenas intenciones caigan en saco roto.

Se entiende, pues, por qué la tarea de decidir las estrategias de intervención cobra un papel de suma importancia. Se trata de dilucidar cuál es el camino idóneo para llegar a buen puerto, para lograr el cumplimiento de los objetivos señalados. Estrategias que están amparadas en una determinada manera de concebir la enseñanza y, por tanto, el aprendizaje. A nuestro entender, la enseñanza ha de ser pensada no como una mera transferencia de conocimiento, sino como creación de posibilidades para su producción (FREIRE, 1999); el aprendizaje debe ser entendido como construcción, reconstrucción constante

de experiencias, reinvención, constatación de lo que hay para cambiar lo que desagrada (FREIRE, 1973). El aula queda así convertida en lugar de encuentro donde se busca el conocimiento y no donde simplemente se transmite un saber ya hecho, cerrado, completo.

Entonces, uniendo ambos polos podemos decir que el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser entendido como un proceso en el que los docentes y los discentes construyen conocimiento con significado (BRUNER, 1990)¹. Cuando, por ejemplo, en la asignatura de Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación, trabajamos documentos referidos a cualquier corriente pedagógica que estemos estudiando, ni los alumnos ni nosotros mismos estamos absorbiendo pasivamente el contenido de los mismos. Estamos reelaborando, reconstruyendo aquello que el autor plasmó documentalmente en su momento histórico. La lectura de un texto —y entiéndase "texto" en un sentido amplio, la realidad como texto— es una *transacción* entre los sujetos lectores y el texto, como mediador del encuentro de éstos con el autor del mismo. Es una *composición* entre los lectores y el autor en la que los primeros, esforzándose con lealtad en no traicionar el espíritu del autor, rescriben el texto (Freire, 2001, pp. 47-48). Junto con nuestros alumnos, acudimos al material propuesto como contenido de la asignatura desde nuestros particulares mecanismos de procesamiento de información, desde nuestros cánones de aprehensión de la realidad, desde nuestros condicionamientos sociales, políticos, económicos, culturales, propios de personas que viven en la España de inicios del siglo XXI, preocupados por una problemática

¹ No debe entenderse esta afirmación como un relativismo estéril, sino como el convencimiento, con Bruner, de que no existe una única explicación causal del hombre, la sociedad y la cultura y de que sólo "a través de intrincados procesos de construcción y de negociación" de significados se construyen nociones válidas para que "la gente organice su experiencia, conocimiento y transacciones relativos al mundo social" (Bruner, J., 1990).

educativa determinada, y ello, forzosa-mente, obliga a que demos un sentido original a los documentos manejados, sin olvidar, por supuesto, el compromiso por comprender lo que sus autores nos quisieron transmitir.²

La enseñanza va a ser entendida como *proceso de comunicación*, como acto de conocimiento del profesor que provoca un acto de conocimiento en los alumnos. Y en este acto de comunicación, como núcleo central, colocamos un término sobre el que pivota toda nuestra metodología, el elemento clave de la dinámica de nuestras clases, el *diálogo* (FREIRE, 1973)³. Apostar por el diálogo (FREIRE, 1976)⁴ significa un posicionamiento a nivel ontológico y epistemológico. Supone tomar conciencia del inacabamiento propio del ser humano y de la necesidad de continuar su enriquecimiento, su crecimiento como persona, gracias al intercambio de experiencias con los otros, que también buscan ese "ser más". Entraña asumir que el conocimiento es una construcción social, una práctica intersubjetiva.

El diálogo, como palabra clave de nuestra intervención, de nuestra dinámica de

² Este tema se liga al de la comprensión, que no es algo que venga ya depositado, estático, inmovilizado en los textos. El significado que posee el texto no es sólo creación del autor, también del lector.

³ De hecho incluso se podría definir la educación como diálogo: "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" Freire, (1973, p. 77).

⁴ La definición de diálogo por Jaspers es la siguiente: "Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad. Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso, sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de "empatía" entre ambos. Sólo allí hay comunicación". En Freire, (1976, p. 70).



clase, no puede confundirse con una dejación de responsabilidades, con un descuido de nuestro papel de educadores. El diálogo reclama conciencia de que todos aprendemos de todos, de que todos somos sujetos con derecho a que se escuche nuestra voz, a decir nuestra palabra, a que se respete nuestra identidad, a expresar nuestras dudas, pero el diálogo no nivela. El docente, creemos, debe asumir su rol de líder intelectual del grupo-clase, que es lo que justifica que esté al frente de ésta (DEWEY, 1989)⁵. Un liderazgo que se basa en su mayor dominio del tema que se trabaja en el aula, de las mejores estrategias de intervención, de los más idóneos recursos organizativos, etc.

Asociado al término de "diálogo", se encuentra la necesidad de que nuestros estudiantes sean en todo momento sujetos activos, vista la actividad no como simple acción externa, sino como actividad fundamentalmente interna⁶. El alumno ha de sentirse miembro participante, sujeto que está construyendo el conocimiento, y, para ello, nosotros como docentes tenemos la responsabilidad de que el contenido que le ofrecemos no sólo sea significativo, sino relevante (AUSUBEL, 1991)⁷. Es nuestro deber partir del conocimiento de nuestro alumnado, de sus condiciones sociales,

culturales, económicas, personales, y no quedarnos aquí sino avanzar a partir de ellas (FREIRE, 1984, p. 113).

Para lograr la actividad de los estudiantes, creemos que es fundamental presentar los contenidos de manera problematizadora, ya que coincidimos con Dewey en que el sujeto se pone a pensar cuando se le plantean retos, situaciones de incertidumbre (DEWEY, 1989). Y procuramos que ese pensar sea reflexivo, crítico, que se oriente a descubrir las verdaderas razones que explican los acontecimientos. Es éste un deber esencial del docente. Enseñar exige que el alumno pase de la ingenuidad a la criticidad (FREIRE, 1999)⁸. En esta tarea, los sujetos se van asumiendo como seres capaces de transformar la realidad.

En estas líneas generales, nos resulta básico ir consolidando ciertos *hábitos democráticos*. Entre ellos, junto con este pensar crítico del que hemos hablado y unido a él, deseamos fortalecer la *capacidad de tomar decisiones*, y, a su vez, la de aceptar las de la mayoría, decisiones que deberán de estar argumentadas. En este terreno, como docentes, creemos que poseemos dos obligaciones. Por un lado, justificar nuestras propias decisiones, ya que el ejemplo, el testimonio es un medio educativo primordial; por otro, demandando a nuestros estudiantes la argumentación de sus posturas, tanto en su participación cotidiana en la clase como en los ejercicios escritos referidos a la asignatura.

Damos gran importancia al *fomento de las preguntas*. Éstas son la base para conocer, y, por consiguiente, para enriquecernos como personas. Son motor de progreso de la humanidad. Con las preguntas, el discente aclara sus dudas, satisface su curiosidad. Como docentes, nos ayudan a descubrir cuáles sus motivaciones, los temas que le interesan. Se trata entonces de estimular la actitud

interrogante por parte del alumnado, animarles a que nos planteen las preguntas que le inquietan.

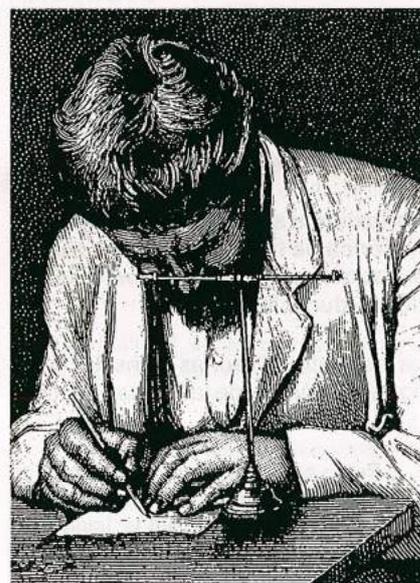
Otras competencias imprescindibles que hay que cultivar son las de *saber expresarse, oralmente y por escrito, y la de saber escuchar*. Saber comunicar nuestros pensamientos, nuestra palabra, y, al mismo tiempo, saber escuchar al otro, lo que supone un esfuerzo empático, de ponerse en su lugar, de comprender sus razones. Con frecuencia, hemos observado en nuestras clases que muchos alumnos se toman el momento de intervención de un compañero como tiempo de "no-clase", quizás exteriorizando una ideología con la que se ha bombardeado en numerosas ocasiones al alumnado que señala que la palabra realmente importante es la del profesor, que es del docente del único del que se puede aprender. Sin embargo, sólo escuchando al otro podemos conocerlo; sólo conociéndolo podemos apreciarlo, podemos quererlo. Esta lección de escucha del otro no hemos de verla exclusivamente dirigida a los alumnos sino a nosotros mismos como docentes, si queremos que se cumpla el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como hemos esbozado. Únicamente quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él. Sólo podemos hablar con nuestro alumnado si le hemos oído atentamente.

⁵ Dewey es uno de los pensadores que más reivindica este papel por parte del educador. Es líder no por su posición social, sino debido a su conocimiento más amplio y profundo y a la madurez de su experiencia. (Dewey, J., 1989, p. 230).

⁶ Actividad que consiste en establecer conexiones entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes.

⁷ Ausubel ha teorizado sobre el aprendizaje significativo, relevante y funcional. Supone la adquisición de significados nuevos y la consecución de relaciones sustantivas, no arbitrarias, entre el nuevo material y el ya asimilado por el alumno. Asimismo, permite ser aplicados los nuevos conocimientos a diferentes contextos y situaciones (funcionalidad de lo aprendido). Cfr. Ausubel, D. y otros (1993, p. 85-46).

⁸ La ingenuidad caracteriza al saber hecho de pura experiencia, se asocia al sentido común. La criticidad aparece como resultado de la aplicación de procedimientos metodológicamente rigurosos. (Freire, P., 1999, p. 35).



Actitudes como la *tolerancia* o la *solidaridad* cuidamos que impregnen nuestro ambiente de clase. Tolerancia como "el respeto, la aceptación y la estima de la riqueza y diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión, y de nuestras maneras de manifestar nuestra cualidad de seres humanos"⁹. Solidaridad como adhesión a la causa de otros, considerándola como nuestra. Si creemos en otro mundo más humano, debemos humanizar nuestras clases.

Por último, queremos manifestar nuestro acuerdo con Ruiz Berrio cuando señala que la tarea docente universitaria debe favorecer los procesos de heteroeducación y autoeducación (RUIZ BERRIO, 1994). Coincidiendo con él, pensamos que nuestra labor será, por consiguiente, *crear unas condiciones para que el alumnado combine el aprendizaje de lo elaborado por otros con el aprendizaje por descubrimiento y elaboración personal*. Ciertamente es que el conocimiento de una materia como la de "Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación" requiere el dominio de una considerable cantidad de información y que es conveniente facilitar el acceso a ella a nuestros estudiantes, pero también es verdad que resulta muy beneficioso para ellos el descubrimiento y elaboración de ciertas parcelas de conocimiento educativo e histórico-educativo mediante actividades personales, lecturas comentadas, etc. Y en este sentido, nuestra responsabilidad como docentes será inducir a esta labor personal, suscitar el deseo de seguir aprendiendo, profundizando en lo ya aprendido o introduciéndose en nuevos campos.

Reflexiones sobre la parte histórica de la asignatura "Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación"

La asignatura "Teorías e instituciones contemporáneas de la Educación" don-

⁹ Punto primero del artículo 1 sobre el significado de tolerancia de la Declaración de Principios sobre la Tolerancia, aprobada por la Unesco en el marco de su 50 aniversario (1945-1995).

de hemos desarrollado nuestro Proyecto de Innovación *Descubriendo el pasado educativo reciente desde la Historia Oral*, tiene carácter troncal. Está ubicada en primero de Magisterio, se imparte en el primer cuatrimestre y cuenta con 4,5 créditos. Dicha materia presenta, a nuestro entender, tres grandes bloques de contenido: el primero, referido a temáticas centrales de cualquier Pedagogía General, como los contenidos dirigidos a reflexionar sobre el concepto de educación, sobre el profesorado y su papel en el mundo actual, acerca de la acción educativa, etc.; el segundo destinado a presentar las principales teorías pedagógicas y prácticas institucionales de la contemporaneidad y el tercero, centrado en la evolución histórica y nuevas perspectivas del sistema educativo español. Es este último bloque el que ha sido objeto de la introducción de nuestras actividades innovadoras ya que, con frecuencia, la parte histórica era la que, a priori, resultaba para nuestro alumnado menos motivadora. La historia era pensada por la mayoría de los estudiantes como algo inútil, inservible, obsoleto, que en nada les iba a facilitar el ser mejores maestros.

Insistimos en que ésta era la concepción que, acerca de la historia de la educación, poseían a priori nuestros alumnos y alumnas antes de comenzar nuestra asignatura, probablemente influida directamente por la forma en que hasta el momento habían recibido las enseñanzas referidas a temáticas históricas. Normalmente, reconocían que se trataba de memorizar unos apuntes dictados por el profesorado y plasmarlos al pie de la letra en los exámenes, sin que en ningún momento se les pidiera alguna actividad relacionada con la reflexión, con la comparación entre situaciones análogas, en definitiva, sin que se les pidiera algún esfuerzo personal que no fuera el de poseer una buena memoria.

Sin lugar a dudas, nuestra forma de entender la Historia de la Educación —en el caso de la asignatura "Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación" centrada en la España contemporánea—, poco tiene que ver con esta visión generalizada entre el alumnado. Creemos que debería ser

enfocada a descubrir la real operatividad del pasado pedagógico en la realidad educativa presente, de modo que se proporcione al alumnado una visión más clara y una comprensión más profunda de los problemas teóricos y prácticos de la educación actual. Acogemos la idea gramsciana de una historia como instrumento de análisis y de comprensión del presente, como herramienta de la construcción de una prospectiva para las fuerzas que actúan en función de una transformación hacia un mundo más justo. Pretendemos crear una actitud rectificadora de errores actuales o soluciones imperfectas, porque como indican E. Redondo y J. Laspalas: "la realidad de lo que ya ha sido de una determinada manera y ha demostrado su viabilidad y eficacia, ayuda a calibrar —análogamente—, los empeños presentes y los proyectos futuros, porque tiene solidez y consistencia ya probadas" (1997, p. 80). Gracias a la Historia de la Educación en general, se puede liberar la teoría y la práctica educativa de pasados errores y de enfoques y plantea-





mientos que la experiencia ha revelado como estériles. Queremos que los conocimientos que los estudiantes acumulen acerca del pensamiento educativo del pasado, les hagan más conscientes de su realidad y, a su vez, más deseosos de cambiarla en un sentido optimizador, de mejoramiento no sólo de la realidad estrictamente educativa, sino de la sociedad en general.

Ésta que podríamos llamar *función social* de la historia, es decir, aquella que busca en el pasado instrumentos que permitan esbozar respuestas a los problemas de hoy y representa un papel preponderante en la conciencia ideológica y política de los individuos, puede realizarse de forma apologética, resaltando las virtudes del propio grupo y los defectos de los demás para legitimar poderes o dar cohesión a un grupo aún a costa de sesgar la interpretación de la realidad pretérita, o de manera crítica, transformándose en un instrumento de liberación o protesta contra el statu quo poniendo en cuestión precisamente la configuración actual, en este caso del mundo educativo. Es de esta última forma, la crítica, como planteamos nuestra disciplina. Buscamos, pues, proporcionar a los estudiantes las herramientas que les permitan una actitud de análisis y reflexión. Creemos que nuestra asignatura ha de apuntar a despertar o a cultivar esa capacidad crítica, difícil pero necesaria, y que no es natural en el ser humano (SEIGNOBOS, 1923)¹⁰ que nos permite tomar conciencia de la complejidad de los fenómenos educativos, de los múltiples factores implicados en cada acontecimiento, de los condicionantes sociales, económicos, políticos, cultura-

les, que continuamente están afectando al mundo de la educación, valorando las ventajas e inconvenientes de las diferentes propuestas educativas, en su época y si es posible, cara a nuestro presente. Para ello, intentamos ofrecer múltiples fuentes que se refieran a la realidad estudiada, distintas interpretaciones de la misma realidad, de forma que puedan contrastar diferentes pareceres, estimando los argumentos sobre los que se basan. Es así como el ejercicio de esta capacidad crítica, va unido a la *formación moral* de la persona en valores como la tolerancia y el pluralismo, pues se trata de "escuchar" diferentes versiones, respetándolas, respeto que no obliga a estar de acuerdo con ellas, pero sí a tomar en cuenta las diversas posiciones. Abogamos por una historia que desarrolle una mentalidad abierta, no dogmática, receptiva de nuevos conocimientos de forma tal que sepa entrar en crisis, que sepa cuestionarse principios anteriormente aceptados, una mentalidad "científica", investigadora de la realidad. Una historia que contribuya a la construcción de una teoría pedagógica personal que ayude al futuro docente a enfrentarse con la realidad educativa de la actualidad, a formar ese educador profesional que es un investigador en la acción, que reflexiona continuamente sobre sus prácticas, en la línea propuesta por Stenhouse, Carr, Kemmis y otros.

A través de todas estas actitudes, creemos que, entendida de esa manera nuestra asignatura, puede contribuir a *crear mejores ciudadanos*, conscientes de que son responsables de la construcción del mundo en que viven. Ciudadanos que respeten los principios básicos de la democracia, basada en el valor fundamental de la justicia social, y que pone como eje director el respeto a la dignidad humana; que sepan que la formación de un mundo mejor es labor de todos y cada uno de nosotros, que nadie debe evadirse de esa tarea, y que hay que buscar la colaboración de nuestros semejantes. Nuestra concepción de la historia como posibilidad significa la concienciación del hecho de que la historia es producto de la acción de los seres humanos, de que no existe ningún determinismo fatalista (FREIRE,

1984)¹¹. Somos responsables de nuestro presente y de nuestro futuro, hemos de construirlo en comunión con los otros.

Para concluir, citamos la opinión expresada por algunos de los historiadores de la educación españoles en el X Coloquio de Historia de la Educación, celebrado en 1998, que asimismo son profesores de la materia. Preocupados por el cuestionamiento de la utilidad de la misma en el currículum de los futuros docentes, señalan dónde debe fundamentarse su valor formativo. Son palabras con las que estamos plenamente de acuerdo y que resumen lo expuesto en líneas anteriores: "El valor formativo de la historia de la educación en la actualidad ha de basarse en ayudar al educador actual a mejor comprender la situación y problemáticas de la educación como fruto y evolución del pasado, explicando cómo se ha llegado a conformar la actual realidad. Nuestras asignaturas tienen un rol en la formación de educadores si son capaces de analizar el presente educativo y comprenderlo como efecto del pasado y ayudando, al mismo tiempo, a proyectar el futuro. Es esta función crítica de la historia de la educación la que justifica su presencia en los planes de formación de los educadores y educadoras" (CARREÑO y otros, 1998).

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La historiografía educativa reciente ha sufrido grandes cambios en las últimas décadas, paralelos a los experimentados por su alma máter, la historia general. Algunos de ellos se refieren a la consideración misma de la materia que debiera ser historiada, de tal modo que de ser la historia política la gran protagonista, se pasó a considerar la

¹⁰ "La crítica se opone al giro normal de la inteligencia humana; la tendencia espontánea del hombre es creer lo que se le dice. Es natural aceptar cualquier afirmación, sobre todo una afirmación escrita —con más facilidad si está consignada en números— y más fácilmente todavía si procede de una autoridad oficial, si es, como se dice, auténtica. Aplicar la crítica es, por tanto, adoptar un modo de pensar contrario al pensamiento espontáneo, una actitud de espíritu antinatural" (Seignobos, Ch., 1923, p. 31).

¹¹ "La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres, tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si ésta en la "inversión de la praxis", se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres" (Freire, P., 1984, p. 47).

importancia de otros segmentos como la economía, la educación, la cultura, la demografía. Otros cambios, no de menor significación, se centraron en las fuentes y en la metodología. Tradicionalmente, las fuentes históricas fueron identificadas casi en exclusiva con la documentación original de archivo, pero, sin duda, y con especial fuerza con la Escuela de los Annales, una de las características más acusadas del progreso de la utilización de las fuentes consiste en una concienciación de que, como tal, puede entenderse cualquier actividad que pueda aportar testimonio, huella o reliquia —sea cual sea su lenguaje— del pasado del ser humano. Aróstegui aporta la siguiente definición: "Fuente histórica sería todo aquel objeto material, instrumento o herramienta, símbolo o discurso intelectual, que procede de la creatividad humana, a cuyo través puede inferirse algo acerca de una determinada situación social en el tiempo" (ARÓSTEGUI, 1995). Si bien las fuentes voluntarias o testimoniales —reflejo del "imaginario" que los componentes de un grupo construyen, de su mentalidad e ideología— han fundamentado casi toda la tarea de reconstrucción de la historia hasta la época de la Ilustración, en todo el período contemporáneo se ha observado una reivindicación cada vez mayor de las fuentes no intencionales. Frente al uso de las fuentes intencionales, "la memoria oficial de las sociedades", progresivamente hay una toma de conciencia de que las más perfectas y objetivas inferencias que pueden hacerse de la vida de los colectivos humanos se realizan a través de sus huellas no intencionadas, no voluntarias, no testimoniales. Además, cada vez ha ido adquiriendo mayor valor la consideración de fuentes no escritas: retratos, fotos, material didáctico, vestuario, etc. Desde hace varias décadas, y en el campo de la historia más reciente, cobra poco a poco mayor importancia el empleo de las fuentes orales, sean directas o indirectas, para recuperar ese pasado todavía tan próximo.

Las fuentes orales (FRANK, 1992) incluyen declaraciones de testigos, recuerdos de narraciones orales de personas ya fallecidas, discos, cintas magnetofónicas,

entrevistas grabadas a personalidades relacionadas con el mundo de la educación. Son utilizadas esencialmente en la etapa más cercana de la historia, y de hecho, las consideramos de gran importancia para nuestra asignatura, "Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación", dentro del apartado que se dedica a la Historia de la educación contemporánea.

Nuestro proyecto intenta servirse de las fuentes orales para la recuperación de nuestro pasado educativo más próximo, no sin olvidar el estudio de las fuentes escritas. Al mismo tiempo, quiere empezar a formar de modo personalizado al alumnado en tareas de investigación relacionadas con la historia de la educación. Para ello se ha ofertado a los estudiantes de los dos grupos de primero de magisterio de las especialidades de educación musical y educación física en la asignatura "Teorías e instituciones contemporáneas de la educación" la posibilidad de investigar en el pasado más reciente de la educación en España a través de entrevistas realizadas a personas mayores sobre sus experiencias, incluyendo, a ser posible, no sólo a los que fueron alumnos o alumnas dentro del régimen franquista, sino también a aquellos que en ese período ejercieron como docentes. Dichas entrevistas, junto con las conclusiones que cada discente saque tanto de ellas como de las lecturas realizadas sobre la temática histórico-educativa correspondiente, se han expuesto ante el grupo-clase de manera que originado un debate en el que se ha constatado la evolución que ha ido sufriendo la educación en las últimas décadas, apreciando los progresos y los problemas pendientes.

Mi experiencia de más de diez años como profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla me ha aportado el convencimiento de que este tipo de actividad resulta tremendamente motivadora para el alumnado y le acerca a las nuevas formas de considerar la historia, no ya como algo muerto e "inútil", sino como un elemento imprescindible para conocernos a nosotros mismos y saber interpretar nuestro entorno. Ya en años

anteriores, sin presentar este proyecto a ninguna convocatoria, puse en funcionamiento estas ideas, y el resultado fue muy positivo, pero la carencia total de financiación y la necesidad por tanto de contar con los escasos recursos de algunos de los alumnos o alumnas, dio lugar a que no muchos alumnos no pudieran cumplir el deseo de investigar en esta línea, pues por ejemplo, carecían de cámara de video o de cámara digital, debiendo de optar por otras investigaciones para ellos menos atractivas.

ELEMENTOS DEL PROYECTO

Los objetivos del Proyecto se enmarcan en los objetivos de la asignatura donde se desea impartir, es decir, "Teoría e Instituciones contemporáneas de la Educación". Vamos a subrayar los directamente relacionados del programa de la asignatura y emplearemos la cursiva para los propios del Proyecto:

1. Analizar y valorar críticamente la realidad educativa del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en ella: conocer, analizar y valorar el pasado reciente de la educación española observando su influencia en el presente educativo: problemas que persisten, obstáculos superados, etc.
2. Conocer y dominar diversas fuentes de información bibliográfica acerca de la educación: dominar el uso de la fuente oral para la investigación histórico-educativa de la época más reciente, así como la bibliografía sobre ella.
3. Conocer y dominar métodos de investigación científica: conocer y dominar métodos de investigación histórico-educativa.
4. Conocer y dominar fuentes de documentación diversas: Conocer y dominar fuentes de documentación diversas.

Otros objetivos más específicos son:

5. Realizar análisis comparativos y fomentar el diálogo y la interrelación entre el alumnado y los protagonistas de la historia.



6. Recuperar la memoria colectiva que no está registrada en ningún documento
7. Desarrollo de la capacidad crítica y de análisis de la historia oral, de manera que se depuren las deformaciones (imaginarios colectivos, idealizaciones, fobias, etc.) del pasado

En cuanto a los contenidos, hemos establecido varios apartados a los que dedicamos nuestra atención para obtener conocimiento del pasado educativo reciente, especialmente durante la época del régimen franquista. A su vez, éstos se dividen en diferentes subapartados. Los apartados son los siguientes:

1. Imagen de la infancia (recuerdos de la niñez).
2. Contexto y relaciones.
3. Imagen del maestro o maestra.
4. Organización escolar.
5. Escolarización.
6. Arquitectura y mobiliario.
7. Currículum.
8. Material didáctico y manuales escolares.
9. Actividades extraescolares, trabajo y ocio.
10. Metodología didáctica y disciplina.
11. Actividades del alumnado.
12. Exámenes.

Nuestro deseo es que las conclusiones obtenidas en estos apartados se compararan con las extraídas acerca de la educación actual. Este contenido se maneja en diferentes temas del programa de la asignatura "Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación" (currículum, profesorado, alumnado, la crítica antiautoritaria, etc.).

Respecto a la metodología, se ha empleado para la recogida de datos un cuestionario elaborado por el Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valladolid, Dr. Agustín Escolano Benito, con ligeras modificaciones (ver el modelo de cuestionario

al final del artículo) para adaptarlo a una entrevista semiestructurada que se ha grabado en video para luego ser visionada por el grupo clase. Dichas entrevistas han sido realizadas como trabajo voluntario por el alumnado de la asignatura "Teorías e instituciones contemporáneas de la educación". Tras el visionado, se tenía previsto un debate en el grupo-clase atendiendo a los apartados citados más arriba, comparando las respuestas del entrevistado con las de otros sujetos entrevistados anteriormente, con las lecturas realizadas sobre el período histórico del que se está tratando, y con la situación actual, al término del cual se extraerían las conclusiones. Estaba planificado que las entrevistas se realizaran voluntariamente por el alumnado durante el primer cuatrimestre que dura la asignatura y normalmente, se mostrarían al resto de compañeros en módulos de dos horas de clase ya que con ello se asegura que dé tiempo tanto al visionado, como al debate y a la extracción de conclusiones.

Por último, en relación con la evaluación, pensamos valorar el interés del Proyecto atendiendo a diferentes criterios:

1. Número de alumnos dispuestos a realizar las entrevistas y analizarlas (se propondrá como actividad voluntaria).
2. Grado de participación del alumnado en los debates tras el visionado en clase de las entrevistas.
3. Capacidad de análisis y valoración de la educación en la etapa educativa trabajada.
4. Capacidad crítica sobre los problemas educativos trabajados (formación del profesorado, idoneidad del currículo, etc.).

RESULTADOS OBTENIDOS

Hemos de decir que estamos muy satisfechos por el enorme éxito obtenido con esta actividad, a pesar de que hemos tenido dificultades en cuanto a recursos materiales, puesto que cuando se contestó afirmativamente por parte del Instituto de Ciencias de la Educación

(ICE) de la Universidad de Sevilla acerca de la aprobación de este proyecto —se había presentado a la convocatoria anual de subvención de proyectos de innovación—, ya había pasado un mes y medio de curso, es decir, la mitad del tiempo de la asignatura donde se incorporó la innovación puesto que es cuatrimestral. Hasta ese momento no se pudieron comprar las cámaras necesarias. Además, al no haber contado con el dinero que se solicitó, sino con una cantidad menor, nos han hecho falta materiales como trípodes, más cintas, etc., que, al no poseerlos, han disminuido la calidad y el número de las grabaciones. Como sólo dio el dinero asignado para una cámara de video, y los alumnos de forma mayoritaria únicamente han concertado entrevistas los fines de semana, por ser cuando ellos decían disponer de más tiempo, sólo se ha podido hacer una entrevista a la semana con la cámara comprada, y gracias a que algún alumno tenía su propia cámara, se ha ampliado el número de personas entrevistadas. Con todo esto quiero decir que esperamos que el próximo año se nos conteste por parte del ICE con más antelación a los profesores que presentamos proyectos para contar así con los medios oportunos desde un primer momento. El próximo año deseamos poder continuar con este proyecto que tan buenos resultados ha dado e incluso nuestra esperanza está puesta en que otras profesoras con las que hemos contactado durante este curso incluyan también nuestra innovación en sus respectivas asignaturas.

Se ha constatado que esta actividad ha sido una de la más valorada de todas las que se han hecho a lo largo de esta asignatura. Al final del cuatrimestre, he pedido a mis alumnos que de manera anónima me comentasen los aspectos



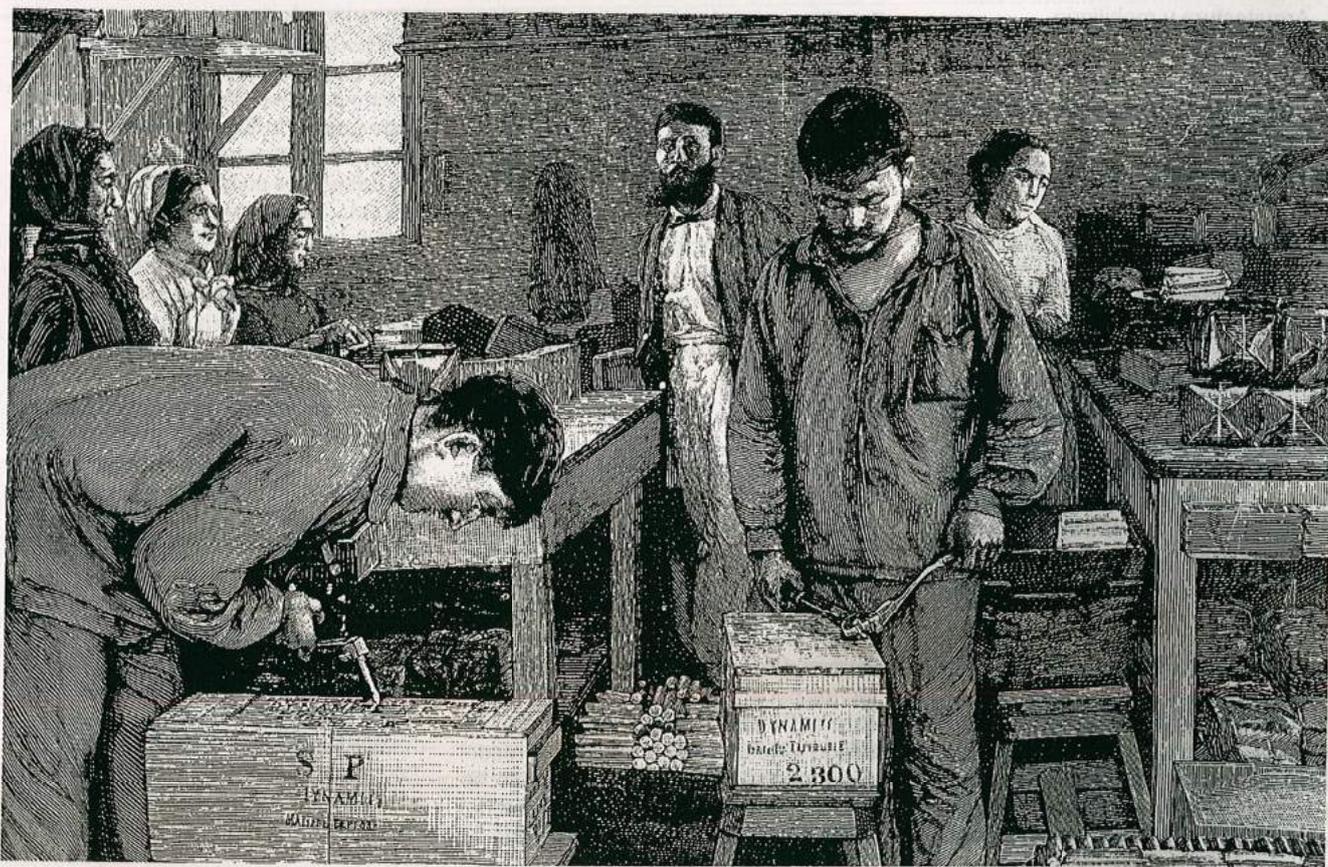
positivos y los negativos de la asignatura, y una inmensa mayoría han contestado que han disfrutado escuchando el testimonio de los que han sido maestros y maestras, sus recuerdos de infancia, de cómo se desenvolvía la educación allá por los años cuarenta y cincuenta, de sus primeros años como docentes, de sus anécdotas en el colegio más significativas. Aprecian que se hace mucho más motivador y "auténtico" el estudio del pasado; de hecho, algunos estudiantes me han asegurado que, al saber que debían cursar esta asignatura, creían que iba a ser muy teórica, memorística, nada práctica, y que sus impresiones finales no tienen nada que ver con esto. Agradecen que esta historia oral completamente a la historia leída.

Es curioso cómo muchos alumnos y alumnas se han sorprendido al apreciar que muchas cosas no han cambiado entre la educación hace medio siglo y la de ahora, es decir, algunos problemas

claramente siguen pendientes. Sin embargo, destacan entre los avances, la coeducación, la universalidad y ampliación de la escolarización, la mayor formación del profesorado, la mejor calidad de vida en cuanto a medios materiales. Dicen echar de menos los juegos de antaño y ven negativo el aumento de niños solitarios centrados en la videoconsolas, la alimentación a base de "comida basura", la falta de respeto a los mayores y a los maestros, etc.

En los debates ha habido una buena implicación del grupo-clase, y se ha aprendido mucho en ellos, y recogido mucha información, puesto que constantemente salían a la luz experiencias personales o recuerdos que algunos discentes sacaban a la palestra que les habían contado sus abuelos o sus padres, lo cual hacía ver el buen clima de la clase y el entusiasmo de sus miembros en la temática.

Nos gustaría hacer observar que junto con los objetivos puramente académicos, de mejor conocimiento del pasado reciente educativo, de fomentar la capacidad de análisis y síntesis, de manejar diferentes fuentes de información sobre la materia, de conocer y manejar métodos de investigación científica, existen otros resultados que también me parecen de gran valía en cuanto a la formación humana de mi alumnado. Dado que la mayor parte de las entrevistas que se hicieron fueron realizadas a sus propios parientes, abuelos y tíos abuelos, la actividad sirvió para conocerlos y entenderlos mejor, para "recuperar" sus propias herencias históricas, para descubrirlos en facetas diferentes a las que estaban acostumbrados. Y consideramos que fomentar la comunicación intergeneracional siempre es un paso importante para crear una mejor convivencia social.





ANEXO

Entrevista

Nombre: _____ Año de nacimiento: _____

Sexo: _____ Profesión actual: _____

Medio rural-urbano: _____

Fecha de asistencia a la escuela: _____ Otros estudios: _____

Imagen de la infancia: 1. ¿Qué recuerdos tiene de su infancia? 2. ¿Podría darnos una descripción de la vestimenta que normalmente utilizaban los niños-as?, ¿Había distinción entre la ropa de unos niños y otros?, si es así, ¿cuál era? 3. ¿Usó uniformes en los colegios?, ¿cómo eran? 4. ¿Qué clase de alimentación tenía?

Contexto y relaciones: 5. ¿Cuántos miembros componían su familia?, 6. ¿Qué lugar ocupaba entre sus hermanos? 7. ¿Qué estudios tenían sus padres y en qué trabajaban? 8. ¿Dónde vivía en la época en la que realizó sus estudios? 9. ¿Hablaban sus padres con su maestro para ver cuál era su marcha en la escuela? 10. ¿Le importaba a sus padres que faltase algunos días a la escuela? Si faltaba, ¿por qué motivo podía ser? 11. ¿Cómo era la relación con sus padres y hermanos?, ¿Tenían en cuenta su opinión? 12. ¿Visitaba el cura la escuela? Si lo hacía, ¿con qué motivo? 13. ¿Visitaba el médico la escuela? Si lo hacía, ¿con qué motivo? Si no la visitaba, ¿visitaban los niños al médico con regularidad? 14. ¿Visitó en alguna ocasión alguna autoridad del colegio, como puede ser el alcalde, los inspectores de educación u otro personaje destacado?, ¿qué hacía? 15. ¿Qué recuerdos generales tiene del maestro que le dio clase?, ¿cómo era su talante, su edad, su vestimenta?

Horario: 16. ¿A qué hora se levantaba para ir al colegio?, ¿tenía que andar mucho para llegar al mismo? 17. ¿A qué hora comenzaban las clases y a qué

hora terminaban? 18. ¿Podrías explicar un poco el orden de desarrollo de un día de clase normal? 19. ¿Cuánto tiempo era asignado a cada materia?, ¿existían los recreos?, si existían, ¿cuánto tiempo duraban? 20. Normalmente, ¿se comía en casa o en el colegio?

Escolarización: 21. ¿Recuerdas cuáles eran los requisitos previos para poder asistir a la escuela? 22. ¿Cuántos años permaneció en la escuela?, ¿por qué motivo la abandonó? 23. ¿Cuánto duraban un curso escolar normal?, ¿tenía vacaciones?, ¿cuáles eran? 24. ¿Se controlaba de alguna forma la no asistencia al colegio?, ¿a qué motivos solía deberse la no asistencia? 25. ¿De qué tipo era la escuela a la que asistió?, ¿cuántos alumnos había en la clase? 26. ¿Existía una escuela en el pueblo o en la ciudad donde vivía o le era necesario desplazarse hasta otro núcleo urbano? 27. ¿Existía algún tipo de beca o ayuda económica para los diferentes gastos que ocasionaba la escuela?. ¿pagaban los padres algún tipo de cuotas a la escuela?

Arquitectura y mobiliario: 28. ¿Recuerda de forma muy general cómo era el edificio de la escuela en la que asistió durante más tiempo?, ¿cuántas plantas tenía, cuántas clases, si tenía servicios, si contaba con aulas específicas? 29. Concretamente, ¿recuerda cómo era su aula: si tenía ventanas, qué tamaño poseía, si había calefacción, cómo eran los pupitres, qué muebles había en ella, cómo estaban dispuestos? 30. ¿Sabe si el edificio donde estaba ubicada la es-

cuela había sido construido con este fin o se habilitó para ello?, ¿en qué lugar de la ciudad o del pueblo estaba situado? 31. ¿Existían aulas de preescolar?, si las había, ¿cómo eran? 32. ¿Había lugares de recreo específicos dentro del centro o simplemente eran los campos de los alrededores? Si tenía lugares específicos, ¿puede describirlos?

Currículum: 33. ¿Cuáles eran las materias que se impartían en los primeros años de su docencia o de su escolarización? 34. ¿Qué se enseñaba de una forma más concreta en las diferentes áreas, como lenguaje, matemáticas, religión, historia, ciencias? 35. ¿Le ha servido para la vida lo que en aquella época le enseñaban en la escuela?

Materiales didácticos y libros: 36. ¿Recuerda qué tipo de material didáctico había en el aula y en el centro?. ¿contaba con gran cantidad de material escolar? 37. ¿De quién era ese material que solía usar: propio o de la escuela? 38. ¿Sobre qué tipo de cuaderno recuerda haber escrito y con qué solía escribir?, ¿Existían cuadernos especiales de caligrafía o las llamadas fichas? 39. ¿qué material recuerda haber usado en las clases de lectura? 40. ¿Y en la de matemáticas? 41. ¿Y en las de dibujo y manualidades?, ¿llevaba objetos caseiros para la realización de tareas manuales? 42. A la hora de estudiar geografía o historia, ¿disponías de planos, mapas, esferas terrestres o cualquier otro material didáctico? 43. En clase de naturales, ¿disponías de material de laboratorio o láminas o esqueletos que os facilitasen

la tarea? 44. ¿Utilizabais en clase de música algún instrumento determinado o cuadernos específicos? 45. ¿En gimnasia había material especial para realizar las clases? 46. ¿Usaba el profesor algún instrumento para marcar el ritmo de la clase o seguir algún orden en los debates, como la chasca? 47. Usaba el profesor algunos instrumentos para avisar de las entradas y salidas de las clases o para marcar el recreo? 48. ¿Utilizaban algún tipo de ropa especial para algunas clases como manualidades, física o gimnasia, tanto alumnado como profesorado? 49. ¿Qué materiales solía utilizar el profesor en las diferentes clases? 50. ¿Había algún material concreto que usasen por separado niños y niñas, específico según el sexo? 50. ¿Dónde llevaban los niños a clase los libros? 51. ¿Qué libro recuerda haber leído o estudiado en clase? ¿eran comprados exclusivamente para ti o heredados de tus hermanos o de otros familiares? 52.

¿Tenían libros de consulta en el colegio?, ¿existía una biblioteca en el centro o en el lugar de residencia donde poder consultar dudas? 53. ¿Leía algún libro fuera de clase aparte de los que mandaba el profesor?

Actividades extraescolares, trabajo y ocio: 54. ¿Qué tipo de actividades extraescolares se realizaban? 55. ¿cuáles de entre las actividades extraescolares se fomentaban por las autoridades locales? 56. En cuestión de deberes, ¿mandaban muchas tareas para realizarse en casa?, ¿de qué tipo solían ser?, ¿las mandaban a diario?, ¿cuánto tiempo se solía emplear en el desarrollo de dichas tareas? 57. ¿ayudaban sus familiares en los diversos trabajos que le mandaban en el colegio?, ¿de qué manera lo hacían? 58. ¿A qué jugaban los niños de aquella época y qué otras actividades aparte de los juegos realizaban?

Métodos del maestro y disciplina: 59. ¿Qué instrumentos se utilizaban para los castigos y para los premios? 60. ¿Recuerda en qué caso intervenía la administración en la resolución de los problemas disciplinarios?

Actividades del alumno: 61. Relacione las actividades que realizaban en clase 62. Las diversas actividades llevadas a cabo, ¿eran actividades preferiblemente en grupo o individuales? 63. ¿Tenía el alumno alguna obligación en clase: limpiar la pizarra o la clase, regar las macetas...?

Exámenes: 64. ¿Realizaba algún tipo de examen el profesor?, ¿con qué frecuencia lo hacía y de qué tipo eran? 65. ¿Qué sistema de calificación existía? 66. ¿Era necesario aprobar para pasar a un nuevo curso? 67. ¿Qué importancia se le daba a los exámenes?, ¿la nota influía en su puesto en la clase?

BIBLIOGRAFÍA

ARÓSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica*. Barcelona: Crítica.

AUSUBEL, D. y otros (1993). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BRUNER, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.

CARREÑO, A. y otros. (1998). *La historia de la educación como elemento formativo de los educadores en La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia, SEDHE-Dpto de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia.

DELVAL, J. (1993). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.

DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

FRANK, M.T. (1992). L'histoire orale et l'éducation. En: *Histoire de l'Éducation*, nº 53, pp. 13-40.

FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.

FREIRE, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1999). *Pedagogía da autonomia. Saberes Necessarios à Prática Educativa*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2001). *Cartas a quien pretendo enseñar*. México: Siglo XXI.

REDONDO, E. y LASPALAS, J. (1997). *Historia de la educación. Edad Antigua I*. Madrid: Dykinson.

RUIZ BERRIO, J. (1994). Metodología docente de la Historia de la Educación. En: *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 157.

SEIGNOBOS, Ch. (1923). *El método histórico aplicado a las ciencias sociales*. Madrid: Daniel Jorro.

