

ANDAMIO

Vol. 3
Nº 2 - 2016

[95 - 116]

LA REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS A FAMILIARES COMO FORMA DE COMPRENDER LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA EN ESPAÑA: UNA APLICACIÓN PRÁCTICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONDUCTING INTERVIEWS WITH FAMILY MEMBERS AS A WAY OF UNDERSTANDING THE SPANISH TRANSITION TO DEMOCRACY: A PRACTICAL APPLICATION IN SECONDARY EDUCATION

REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM FAMILIARES COMO UMA FORMA DE ENTENDER A TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA EM ESPANHA: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA NO EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

Diego Miguel Revilla¹

RESUMEN: Como fruto de la aplicación de una intervención en dos centros educativos españoles en el marco del proyecto de investigación HISREDUC, el presente estudio realiza un examen en torno a una serie de entrevistas realizadas a familiares por parte de alumnos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Con el objetivo de identificar los temas de mayor interés por parte de los estudiantes en relación al proceso de transición a la democracia en España, así como de conocer sus ideas previas sobre el mismo y el tratamiento realizado de la información obtenida, se ha llevado a cabo un análisis de carácter cualitativo centrado en varias categorías. Los resultados muestran un interés por parte de los alumnos por aspectos relacionados con la vida cotidiana y el ocio, pero también por ciertos procesos políticos reconocidos como centrales en el proceso estudiado. En este último caso se percibe la formación de un enlace implícito por parte de los alumnos, entre las vivencias experimentadas y los propios acontecimientos más importantes, demostrando la relevancia otorgada por éstos a las vivencias de sus familiares en momentos clave de la Transición española.

Palabras clave: Historia reciente, Transición española, Historia oral, Educación Secundaria

¹ Universidad de Valladolid (España). Investigador contratado predoctoral y miembro del grupo de investigación HISREDUC. Correo electrónico: dmigrev@sdcs.uva.es

ABSTRACT: As a result of an intervention in two Spanish schools as part of the HISREDUC project, this study aims to examine a series of interviews conducted by fourth-grade Social Sciences, Geography and History secondary students with their relatives. With the objective of identifying the topics that these students find more interesting regarding the Spanish transition to democracy, as well as inspecting their preconceptions about this historical period and the way they work with information, the study makes use of a qualitative research design, identifying and distinguishing between a series of categories. The results show some interest on the part of the students regarding topics such as entertainment and the daily life in the period, as well as a series of key political processes. In the latter case, an implicit link can be detected in the students' narratives between these key events and the relatives' experiences and recollections, showing their importance in the eyes of the students when learning about this historical period.

Keywords: recent history, Spanish transition to democracy, oral history, Secondary Education

RESUMO: Como resultado da aplicação de uma intervenção em duas escolas espanholas no âmbito da projeto de investigação HISREDUC, este estudo leva um exame em torno de uma série entrevistas com a família conduzidas por estudantes de Ciências Sociais, Geografia e História de quarto ano do Educação Secundária Obrigatória. A fim de identificar as questões de maior interesse dos alunos em relação ao processo de transição para a democracia em Espanha, bem como conhecer as suas ideias anteriores sobre ela e tratamento das informações obtidas, foi uma análise qualitativa de focada em várias categorias. Os resultados mostram um interesse dos estudantes por aspectos da vida cotidiana e de lazer, mas também por certos processos políticos reconhecidos como fundamentais para o processo estudado. Neste último caso, a formação de uma ligação implícita é percebida pelos alunos, incluindo aquelas experiências e os próprios eventos mais importantes, o que demonstra a importância dada por eles para as experiências de seus parentes em momentos-chave da Transição espanhola.

Palavras-chave: História recente, Transição espanhola, História oral, Educação secundária

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de los procesos históricos más próximos a nuestro presente, pese a las ventajas ofrecidas por su cercanía temporal, no siempre es adecuadamente trabajada en las aulas. Esto provoca que la enseñanza de la Historia reciente, o bien, se enfoque de una forma similar a la de cualquier otro periodo histórico, minusvalorando las características propios de estos procesos, o

bien, sea casi completamente obviada al entenderla como demasiado próxima al presente, y por tanto como un objeto no adecuado de análisis o con ciertas dificultades para su enseñanza por parte de los docentes por su carácter conflictivo².

La presente investigación parte de la base de que existen instrumentos adecuados para trabajar este tipo de procesos históricos, a pesar de que suelen tratarse, por lo general, únicamente en la parte final del temario, y de que los recursos disponibles no siempre son utilizados por los profesores, ya sea por falta de tiempo o por una cierta resistencia a la novedad³.

En este caso, la oportunidad brindada por la pervivencia de personas que vivieron en su propia piel el proceso de transición de la dictadura a la democracia que tuvo lugar en España desde mediados de la década de 1970, ha llevado a proponer a alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria una actividad enmarcada en el uso de las fuentes orales. Este artículo, pretende, por tanto, la realización de un análisis detallado de los resultados obtenidos tras la elaboración, de forma voluntaria, por parte de varios alumnos de dos localidades españolas, de entrevistas a sus familiares con el objetivo de conocer con mayor profundidad aquellos aspectos más llamativos o que despertaron mayor interés en ellos acerca de la Transición española.

HISTORIA RECIENTE, MEMORIA Y TESTIMONIOS ORALES

Si algo caracteriza a la Historia del tiempo presente, es decir, a aquella más cercana a nuestra propia experiencia, es su carácter de Historia vivida, y a la vez viva, lo que implica no sólo la pervivencia de testigos, sino también la integración de la misma en el contexto social y político del presente, donde es transformada, interpretada, reinterpretada y adaptada de forma sistemática al imaginario colectivo de cada momento histórico.

Ligados, de forma necesaria, a la pervivencia de personas que vivieron de forma directa los acontecimientos del pasado, se presentan la memoria y el recuerdo, elementos propios e inherentes a los espacios de experiencia de un

² Carretero, M., & Borrelli, M., "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?". *Cultura y Educación*, Vol. 20, Nº 2, 2008, p. 205.

³ Páez-Camino, F., "Enseñar la recuperación democrática de España: consideraciones sobre la transición en clase de historia". *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nº 50, 2006, p. 12.

presente, en palabras de Hugo Fazio, “abierto hacia el pasado”⁴. Después de todo, tal y como destaca Jörn Rüsen, “la conciencia histórica y pensamiento histórico están arraigados en la memoria, y la memoria es un constituyente esencial de la subjetividad humana”. De ahí que concluya que el pasado siempre tiene un carácter contemporáneo y “preinscrito en la subjetividad de aquellos que recuerdan”⁵.

Por supuesto, en el ámbito de la enseñanza de la Historia existen posibilidades para trabajar con y sobre la memoria, tanto de forma directa como indirecta. Los recuerdos de los protagonistas de un proceso histórico pueden ser utilizados como fuente para la obtención de información acerca de un periodo, pero también para conocer y apreciar la memoria colectiva o de ámbito personal sobre sucesos específicos, y para realizar trabajos de indagación en los que el alumno reconstruya la información obtenida⁶. Para esta tarea, la utilización de fuentes orales puede ofrecer una oportunidad llamativa y motivadora, en la que los estudiantes disponen de la posibilidad de enfrentarse de forma directa con diversas formas de observar el pasado.

Es necesario advertir que el uso de testimonios orales para la enseñanza de la Historia es un aspecto complejo que debe ser abordado con cuidado, debido a las características intrínsecas a este tipo de fuentes históricas. Tal y como apunta Juana Anadón, es conveniente recordar que todo proceso de entrevista supone una mediación de los recuerdos de los protagonistas por las propias preguntas planteadas, estableciéndose un diálogo entre el presente y el pasado que queda absolutamente condicionado por los intereses o preocupaciones del entrevistado. De la misma forma, destaca que el entrevistador, que en esta ocasión es a la vez un alumno, idealmente puede llegar a ser consciente del proceso de reconstrucción histórica puesto en marcha mediante su actuación, así como de la diferente valoración o importancia otorgada por él mismo al relato con el que se encuentra⁷.

⁴ Fazio, H., *La Historia del Tiempo Presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá, Universidad de los Andes, 2010, p. 83.

⁵ Rüsen, J., *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York, Berghahn Books, 2005, p. 169 (traducción propia).

⁶ Pagès, J., “El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia”. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía E Historia*, Nº 55, 2008, p. 50.

⁷ Anadón Benedicto, J., “Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula”. *Iber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e*

Estos últimos dos aspectos son de especial relevancia debido a que convertir al estudiante en el protagonista de su propia investigación le coloca en una posición inmejorable para lograr alcanzar las metas de aprendizaje propuestas. Trabajar con las fuentes históricas de forma directa puede favorecer que los alumnos comprendan que la evidencia es fragmentaria, que las respuestas acerca del pasado no siempre se pueden responder de forma definitiva y que la experiencia de los protagonistas del pasado tiene un alto grado de subjetividad⁸. A la vez, sólo mediante una orientación centrada en un tipo de trabajo similar al que realizaría un historiador, y a través del contacto con la “naturaleza fragmentaria, idiosincrática y, habitualmente contradictoria”, en esta ocasión, de los testimonios orales, será la manera en la que los alumnos podrán desarrollar su pensamiento histórico-crítico y comprender la naturaleza de la propia investigación histórica⁹.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Entre los objetivos del presente estudio se incluye el análisis de la manera en la que alumnos de Educación Secundaria Obligatoria perciben el proceso de transición a la democracia, incluyendo tanto sus preconcepciones como sus principales intereses acerca de este periodo histórico. Para lograrlo, tal y como se explicará en secciones posteriores, se partirá del análisis de diversas entrevistas realizadas por los propios alumnos a sus familiares.

Se presentan dos tipos diferentes de categorías de análisis. La primera de ellas tiene que ver con las propias preguntas realizadas por los estudiantes a sus padres, abuelos u otros familiares. En esta ocasión se pretende identificar cuáles son las cuestiones más frecuentes, y por tanto, que más interés despiertan entre los alumnos que participaron en la actividad propuesta, pero también tratar de comprender los conocimientos de los entrevistadores acerca de la época por la que preguntan.

En segundo lugar, la segunda categoría de análisis se relaciona con la interpretación realizada por varios de los estudiantes en torno a las respuestas obte-

Historia, Nº 50, 2006, pp. 35–36.

⁸ Barton, K. C., “Primary Sources in History: Breaking Through the Myths”. *Phi Delta Kappan*, Vol. 86, Nº 10, 2005, pp. 751–752 (traducción propia).

⁹ Tally, B., & Goldenberg, L. B., “Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources”. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 38, Nº 1, 2005, p. 3 (traducción propia).

nidas de sus familiares. A través del análisis se quiere lograr una comprensión más adecuada acerca de la perspectiva tomada por los entrevistadores a la hora de presentar los resultados de su indagación histórica, omitiendo o centrándose en ciertos aspectos, o valorando con una mayor o menor relevancia otros.

En el análisis de esta investigación no se presenta como un objetivo primordial el análisis de las respuestas ofrecidas por los familiares de los alumnos al entender que éste no es el foco del estudio. Pese a que la información ofrecida por padres y abuelos puede resultar significativa desde el punto de vista histórico o incluso desde el análisis del contexto social de los alumnos, se ha dejado a un lado, centrándose en cambio en la labor de los estudiantes.

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA APLICADA

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto de investigación “La Historia reciente en la educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile” (HISREDUC), coordinado desde la Universidad de Valladolid (España) y con referencia EDU2013-43782-P.

Tras el diseño y puesta en marcha de un entorno digital de aprendizaje, un repositorio de recursos históricos y la elaboración de una unidad didáctica integrada en el entorno y centrada en la Transición española, se decidió realizar una aplicación práctica de la misma en diversos centros escolares como parte de una prueba de pilotaje. Esta aplicación tuvo lugar principalmente en el mes de junio del año 2016, con una duración aproximada de entre dos y tres semanas.

Durante este proceso se contó con la colaboración de varios centros escolares situados en tres localidades españolas, siendo relevantes para este estudio dos de ellos: el IES Alfonso II de Oviedo y el IES María Moliner, de Laguna de Duero (Valladolid). En ambos casos se trabajó con alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, y por tanto, de alrededor de 16 años de edad, en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

A todos ellos, y durante la parte final de la intervención en ambos centros, se les propuso la realización voluntaria de una actividad de ampliación. En ella, los estudiantes deberían realizar una entrevista a un familiar acerca del periodo histórico trabajado a través del entorno: el proceso de transición a la

democracia en España. Junto a la condición de optatividad, se otorgó al alumno libertad para enfocar la actividad tal y como le pareciera más oportuno, en aspectos tanto de contenido como de formato. El resultado final fue publicado por los propios estudiantes en un foro integrado dentro de la plataforma digital de aprendizaje, con el fin de que el resto de compañeros pudieran leer y comentar, en caso de que lo consideraran oportuno, las entrevistas del resto de la clase. De forma adicional, también se otorgó la libertad de subir al foro fotografías o cualquier otro recurso visual que pudiera complementar la entrevista realizada a los familiares.

Un total de 15 alumnos, cuatro de ellos del IES Alfonso II de Oviedo y once del IES María Moliner de Laguna de Duero, realizaron voluntariamente la entrevista. Mientras que los cuatro alumnos de Oviedo y uno de Laguna de Duero se decantaron por entregar versiones resumidas y reinterpretadas de las conversaciones con sus familiares, los diez alumnos restantes de Laguna decidieron publicar de forma íntegra las preguntas realizadas y las respuestas obtenidas, transcribiendo de forma literal las conversaciones. Uno de los alumnos, por iniciativa propia, decidió subir al entorno digital una fotografía de su familia fechada en la década de 1970 como suplemento de la entrevista.

Con el objetivo de llevar a cabo un examen de esta serie de entrevistas elaboradas por los alumnos, se ha tomado la decisión de realizar un análisis de carácter cualitativo de la información obtenida. La investigación comparte las características de este tipo de enfoque, al ser interpretativa (centrándose en los múltiples significados obtenidos en las interacciones profesor-alumno-familiares), situacional (y por tanto, teniendo en cuenta el contexto de actuación, que siempre es único), experiencial (basándose en las propias impresiones y orientaciones de los alumnos) y personalista (y por tanto, con información emergente de los propios alumnos, distintos unos de otros en multitud de aspectos)¹⁰.

El procesamiento y análisis de la información ha sido realizado mediante la utilización del programa informático ATLAS.ti, que ha permitido organizar y codificar los datos, favoreciendo la identificación de redundancias, omisiones y enfoques encontrados durante el examen de la información, que, al formar parte de las vivencias de los protagonistas, es más relevante cuando es capaz

¹⁰Stake, R. E., *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York, The Guilford Press, 2010, pp. 14-16.

de captar o expresar, ante todo, la realidad subjetiva de los entrevistados¹¹. En todo momento se han tenido en cuenta las diversas capas de información presentes en los documentos de análisis, entre las que se incluyen la orientación del entrevistador, la información proporcionada por el familiar, la selección e interpretación, de nuevo, por parte del alumno, y por último, el papel del investigador a la hora de analizar los datos obtenidos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Selección de preguntas por parte de los alumnos

Los alumnos de ambos centros fueron los encargados de seleccionar aquellos aspectos que más les llamaran la atención en relación con la época estudiada, y fue sobre éstos sobre los que procedieron a interrogar a sus familiares. Es, por tanto, de gran interés centrarse en los temas elegidos por los estudiantes a la hora de elaborar su entrevista, no sólo porque su análisis nos permita aproximarnos a aquellos aspectos que pueden resultarles más relevantes, sino también para poder descubrir los diferentes enfoques a la hora de tratar el tema de la Transición española, incluyendo preconcepciones y aspectos considerados de interés.

Para poder contextualizar las preguntas elaboradas por los alumnos, es conveniente centrar la atención en aquellos familiares a los que son dirigidas. En este caso, los estudiantes realizaron un total de 19 entrevistas: dos de ellas se realizaron a la abuela del entrevistador, cinco a su abuelo, dos de forma conjunta a su abuelo y a su abuela, cuatro a su madre, tres a su padre y otras tres, de forma genérica, a un familiar no especificado.

Entre las preguntas realizadas, la más frecuente, con nueve menciones diferenciadas, tiene que ver con el entretenimiento durante la época de la Transición. Las preguntas son en ocasiones genéricas, pero de forma habitual se interroga a padres o abuelos sobre qué tipo de música escuchaban, qué revistas leían más frecuentemente o qué programas de televisión veían en su tiempo libre. A continuación es posible ver una muestra de las diferentes cuestiones planteadas por los entrevistadores:

¹¹ Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., *Research Methods in Education* (5.ª ed.). London, Routledge, 2005, pp. 165-167.

Por último. ¿Te acuerdas de qué [sic] música escuchabas o de que [sic] tipo de revistas leías?

(Alumno 6, grupo 2. Dirigida a su abuela).

Para terminar, ¿qué [sic] hacíais para entreteneros en la época de Franco?

(Alumno 9, grupo 2. Dirigida a su abuelo).

¿Qué cosas os gustaba hacer?

(Alumno 11, grupo 2. Dirigida a sus abuelos).

¿Cuáles eran tus cantantes y canciones preferidas?

(Alumno 12, grupo 2. Dirigida a un familiar).

El interés mostrado por este tipo de aspectos es habitual y se relaciona, en gran medida, con el proceso de evolución cognitiva de los estudiantes de Historia, quienes suelen tener menos dificultades desde edades tempranas en identificar elementos ligados con la vida material, en contraposición a los acontecimientos políticos, más abstractos desde su punto de vista¹². Este proceso se ha visto reforzado, en este caso concreto, por el enfoque de la unidad didáctica integrada en el entorno digital de aprendizaje, más centrada en los aspectos sociales y culturales del periodo como complemento sustancial a los aspectos puramente políticos¹³.

Tras las preguntas relacionadas con el entretenimiento durante la época analizada, son muy comunes las cuestiones referidas a la muerte de Franco, con un total de ocho menciones, mostrando los estudiantes especial interés por saber qué recuerdos tienen sus familiares sobre este momento específico. Éstas son algunas de las preguntas planteadas por los alumnos:

¹² Barton, K. C., "Research on Students' Ideas About History". L. S. Lesvstik & C. A. Tyson (Editores). *Handbook of Research in Social Studies Education*. London, Routledge, 2008, p. 241.

¹³ Sánchez Agustí, M., González Gallego, I., Miguel Revilla, D., & Martínez Rodríguez, R., "Entornos de aprendizaje digital para la enseñanza de la Historia reciente en España y Chile. Presentación de un Proyecto de Intervención en Secundaria". *Andamia. Revista de Didáctica de la Historia*, Vol. 2, Nº 1, 2015, pp. 31-48.

¿Qué hacías cuando te enteraste de la muerte de Franco?
(Alumno 5, grupo 2. Dirigida a su abuelo).

¿Recuerdas qué estabas haciendo o cómo [sic] te enteraste de la muerte de Franco?
(Alumno 9, grupo 2. Dirigida a su abuelo).

¿Se acuerda usted cómo [sic] se enteró de la muerte de Franco?
(Alumno 13, grupo 2. Dirigida a un familiar).

¿Qué recuerdas del día de la muerte de Franco?
(Alumno 14, grupo 2. Dirigida a su abuela).

El interés por la muerte de Franco no es algo extraño, teniendo en cuenta la percepción de la relevancia del acontecimiento por parte de los estudiantes. El suceso no sólo suele ser considerado por éstos como el comienzo de la Transición española, sino que además suele entenderse como un hecho de tal relevancia que supone una transformación inmediata y casi total de la sociedad, dejando de lado potenciales continuidades en las épocas analizadas.

Con una relevancia similar a la muerte de Franco, también es posible destacar la incidencia de los entrevistadores en las primeras elecciones democráticas, también con ocho menciones, al considerarlas un acontecimiento fundamental y una novedad significativa respecto al periodo histórico inmediatamente anterior. En esta ocasión, es posible destacar las siguientes preguntas:

¿Qué sentiste en las primeras elecciones?
(Alumno 5, grupo 2. Dirigida a su abuelo).

¿Cómo [sic] viviste las elecciones?
(Alumno 6, grupo 2. Dirigida a su abuela).

¿Qué [sic] significó para ti votar por primera vez en unas elecciones?
(Alumno 9, grupo 2. Dirigida a su abuelo).

¿Qué te impresionó [sic] más de las primeras elecciones?
(Alumno 14, grupo 2. Dirigida a su abuela).

Los alumnos, de forma adicional, centran su atención en la Transición española como concepto de análisis, con siete menciones, no sólo tratando de averiguar la opinión o percepción de los entrevistados respecto a la misma, sino también jugando con el concepto de Transición como periodo histórico generalmente completamente diferenciado del Franquismo, lo que lleva a la elaboración de preguntas como las siguientes:

¿Cuándo [sic] te enteraste de que empezó la Transición en España?
(Alumno 8, grupo 2. Dirigida a su abuelo).

¿Cuándo te enteraste de que estabas en la transición [sic] española?
(Alumno 10, grupo 2. Dirigida a su madre).

¿Cómo vistes [sic] el paso de la dictadura a la democracia?
(Alumno 12, grupo 2. Dirigida a un familiar).

Es habitual la concepción, por parte de los estudiantes, de los procesos históricos como totalmente diferenciados, cerrados y con un inicio y fin delimitados, ya que éstos no siempre comprenden las líneas maestras o conceptos básicos que los historiadores manejan a la hora de establecer clasificaciones funcionales para pensar de una forma más clara sobre el pasado¹⁴. Ésta es una de las razones que lleva a los entrevistadores a confundir en ocasiones, como en el caso de los dos ejemplos superiores, términos usados en un momento histórico con otros contruidos a *posteriori*. Del mismo modo, este tipo de confusiones puede llevar a no comprender que la incertidumbre de una época histórica es difícil de ser percibida desde el presente, en el que contamos con un conocimiento que en su momento no estaba en posesión de los protagonistas del pasado.

De forma similar, y en cierta relación con aquellos aspectos ligados con el entretenimiento en la etapa de la Transición, los estudiantes también dedicaron una atención generalizada a la vida cotidiana, preguntando a sus familiares, en un total de seis ocasiones, cuestiones como éstas:

¿Cómo [sic] era la vida cotidiana en un día normal?
(Alumno 7, grupo 2. Dirigida a sus padres y abuelo).

¿Notaste mucho cambio en la sociedad española, en tu vida cotidiana tras la muerte de Franco?
(Alumno 9, grupo 2. Dirigida a su abuelo).

¿Hubo diferencias en tu forma de vida antes y después de la transición [sic]?
(Alumno 14, grupo 2. Dirigida a su abuela).

¹⁴ Lee, P. J., "Putting Principles into Practice: Understanding History". M. S. Donovan & J. D. Bransford (Editores). *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D.C., The National Academies Press, 2005, p. 42.

También en relación con la vida cotidiana se formulan varias preguntas relacionadas con los medios de comunicación existentes en la época, prestando especial atención a la televisión, al ser, probablemente, el lazo más directo y que todavía perdura con más relevancia con la España actual. Estas son algunas de las preguntas, de un total de cinco, planteadas:

¿Qué [sic] echaban por la tele?

(Alumno 7, grupo 2. Dirigida a sus padres y abuelo).

¿Cuando [sic] tuvisteis vuestra primera tele, qué [sic] veáis en ella?

(Alumno 12, grupo 2. Dirigida a un familiar).

¿Qué radio escuchabas? ¿Qué periódico leías? y Qué [sic] veías en televisión?

(Alumno 14, grupo 2. Dirigida a su abuela).

Los aspectos económicos también despiertan el interés de los entrevistadores, ya sea por la prevalencia de las noticias relacionadas con el desempleo, la inflación, la deuda pública o el crecimiento económico en la sociedad actual o por una concepción de ruptura frente al pasado. Estas son algunas de las cinco preguntas propuestas a los entrevistados:

¿Cuál era el precio de los productos en relación con los actuales y para la época?

¿Estaba España industrializada? ¿Existía el paro?

(Alumno 7, grupo 2. Dirigida a sus padres y abuelo).

¿Cómo era el desarrollo económico, en referencia a el [sic] desarrollo de [sic] los vehículos y de los electrodomésticos?

(Alumno 12, grupo 2. Dirigida a un familiar).

Los aspectos políticos, pese a ser de interés para los entrevistadores, no se centran en temas especialmente complejos o polémicos, interesándose mucho más, probablemente de forma mecánica, y en un total de cuatro ocasiones, en los meros aspectos descriptivos del contexto político del momento:

¿Podrías decirme cuales [sic] eran las ideologías principales en este momento?

¿Cuáles eran los principales partidos políticos?

(Alumno 12, grupo 2. Dirigida a un familiar).

¿Cuál fue su sensación al conocer el partido ganador [de las primeras elecciones]?

(Alumno 13, grupo 2. Dirigida a un familiar).

Por supuesto, es posible encontrar muchas otras temáticas de interés para los estudiantes. Este es el caso de la educación, relevante para tres alumnos, y en que se plantean cuestiones como las siguientes:

¿Como [sic] era la educación? ¿Se estudiaban idiomas en la escuela?

(Alumno 7, grupo 2. Dirigida a sus padres y abuelo).

¿Crees que se notó [sic] un cambio en la forma de educar tras la muerte de Franco?

(Alumno 12, grupo 2. Dirigida a un familiar).

Las preguntas, en ocasiones, basculan entre lo que a primera vista podría parecer anecdótico y más superficial o llamativo (pero que resulta de gran interés para los estudiantes), y entre otras preguntas con una carga de profundidad un poco mayor. También hay ocasiones en las que las temáticas elegidas por los entrevistadores se preocupan de ciertos asuntos específicos al percibir que existe una diferencia marcada con el presente, como es el caso del papel de la mujer en la familia y en la sociedad, como es posible observar en algunos de los siguientes ejemplos.

¿Qué hacían los niños? ¿La manutención de los niños era muy cara?

(Alumno 7, grupo 2. Dirigida a sus padres y abuelo).

¿Podrías describir cómo iban vestidas en ese momento?

(Alumno 12, grupo 2. Dirigida a un familiar).

¿Cómo era el papel de la mujer en esa época?

(Alumno 11, grupo 2. Dirigida a sus abuelos).

¿Existía miedo en la calle?

(Alumno 7, grupo 2. Dirigida a sus padres y abuelo).

¿Te afectó esta época en algún sentido?

(Alumno 10, grupo 2. Dirigida a su madre).

Por último, también resulta de especial interés la comparativa establecida explícitamente por los alumnos entre el contexto de la Transición y el del presente o el de su pasado. Es, por tanto, relativamente común encontrar este tipo de preguntas:

¿Prefieres la época de la Transición o la época de Franco?

(Alumno 8, grupo 2. Dirigida a su abuelo).

¿Prefieres esta época o la época franquista?

(Alumno 10, grupo 2. Dirigida a su madre).

¿Crees que se puede comparar la época de Franco en España con la actual dictadura en Venezuela?

(Alumno 12, grupo 2. Dirigida a un familiar).

Preguntas como esta última indican varios aspectos, como la utilización de la comparación como herramienta para la comprensión del pasado. En este caso, el alumno, utilizando, de forma más o menos acertada, la información obtenida por los medios de comunicación o por su entorno familiar, establece una comparación directa entre el pasado y el presente, tomando como lazo común el grado de libertad política existente en la sociedad.

RESUMEN E INTERPRETACIÓN DE LAS RESPUESTAS POR LOS ALUMNOS

No todos los estudiantes realizaron una entrevista tradicional, transcribiendo preguntas y respuestas de forma literal, sino que, una vez realizada la entrevista, decidieron redactar un resumen de la misma, destacando las ideas más importantes que extrajeron de la conversación con sus familiares. En estos casos, el análisis no debería recaer únicamente en los temas de interés y las preguntas de los entrevistadores, sino también en el propio contenido que éstos han redactado y en el que expresan de forma implícita aquello que consideran más relevante mediante una selección de lo que se ha comentado en la entrevista.

De igual forma, la manera en la que se presentan las diferentes ideas puede ofrecer información útil sobre el grado de conocimiento del periodo histórico por parte del alumno, pero también, en algunos casos, de la opinión que le merece la respuesta del entrevistado. De la misma manera, y al igual que el análisis de las preguntas realizado en la sección anterior, los resúmenes elaborados por los estudiantes ayudan a establecer preconcepciones sobre la época o sobre la misma materia, así como tipos de razonamientos, mentalidades o maneras de enfocar el aprendizaje de la Historia.

En primer lugar, resulta conveniente atender a dos de las entrevistas realizadas por los alumnos, ambos de Oviedo, debido a sus características especiales que les separan del resto. En la primera de ellas, el estudiante apunta lo siguiente:

Mis abuelos paternos emigraron a Argentina, por lo que le pregunté a mis abuelos maternos y a mi madre.

Mi familia era republicana y comunista y estaba en contra del fascismo, por esta razón les intentaron dar caza durante este periodo para

ejecutarlos. A mis familiares que descubrieron que eran republicanos, se tuvieron [sic] que esconder de los soldados de Franco, algunos emigraron a otros países y otros se escondían en el Monte Naranco y mi abuela les llevaba comida todos los días que podía.

Más de un familiar estuvo en el pelotón de fusilamiento pero se libraron ambos. Uno se hizo el muerto cuando le dispararon y a otro lo sacaron a tiempo porque tenía un amigo en el ejército [sic]. Fue un periodo muy difícil para mi familia y por eso odian al fascismo y a la derecha.

(Alumno 1, grupo 1. Entrevista a sus abuelos y a su madre).

Independientemente de los testimonios descritos a lo largo del fragmento, en el texto se hace referencia a "este periodo" por parte del alumno, pero lógicamente no es el de la transición a la democracia, sino el de la guerra civil acontecida en España entre 1936 y 1939, o en todo caso, el del primer franquismo. Esta confusión, que podría parecer aislada, se repite en otras ocasiones, como en la siguiente entrevista:

Al acabar la guerra mi bisabuelo, que había luchado en el bando republicano, fue denunciado por un familiar del bando nacional. La Guardia Civil fue a su casa a buscarlo, pero él ya se había escondido en el monte. Entonces, cogieron a mi bisabuela y se la llevaron detenida dejando solos en casa a sus dos hijos de 11 y 3 años. Le pegaron, le raparon la cabeza, le arrancaron los pendientes y la maltrataron hasta que mi bisabuelo se entregó. Lo llevaron primero al monasterio de San Marcos de León, que por entonces era una cárcel. Allí fue condenado a muerte, pero afortunadamente antes de ejecutarlo le conmutaron la pena gracias a la intervención de un sobrino que pertenecía a un batallón de los Requetés o boinas rojas. Éstos eran una organización paramilitar que participó en la Guerra Civil a favor del bando nacional. Mi abuelo fue trasladado a la cárcel de Oviedo y estuvo en prisión durante varios años.

(Alumno 2, grupo 1. Entrevista a un familiar).

De nuevo, el alumno, en lugar de centrar su atención en la Transición, vuelve la vista hacia atrás para preguntar y hablar acerca de la guerra civil en España y de la represión en el régimen franquista. Actuaciones como las de estos dos alumnos, que también se expresan en algunas de las preguntas planteadas por otros de los estudiantes en sus entrevistas, responden a una problemática

común en el proceso de aprendizaje de la Historia: la dificultad de diferenciar de forma clara entre diferentes procesos y periodos históricos, y por tanto, de establecer una imagen coherente, al menos desde el punto de vista cronológico, del pasado¹⁵.

Es cierto que en esta ocasión concreta no parece influir tanto una posible confusión acerca de la periodización de los procesos históricos (de la Guerra Civil al Franquismo, y de éste a la Transición), sino, mucho más, en palabras de Keith Barton, el proceso de “conexión del conocimiento histórico en narrativas estructuradas”, que en ocasiones son usadas de forma implícita pese a sólo conocerse de forma un tanto abstracta por los estudiantes¹⁶. En este caso, los entrevistadores parecen tener claras las continuidades que establecen una relación entre el conflicto bélico y la implantación de la dictadura, pero no son capaces de demostrar, por el momento, su conocimiento acerca de la relación entre el final del Franquismo y el inicio de la democracia en España.

Este enlace entre el periodo estudiado y el periodo inmediatamente anterior sí que se presenta de forma mucho más clara en el caso de la siguiente entrevista, donde el autor se interesa de forma explícita por la aprobación de la Constitución:

Mi anécdota familiar sobre la Transición es acerca del Referéndum de la Constitución de 1978. Mi padre me contó que tenía 40 años cuando se convocó el referéndum. Nacido en el 38, había vivido toda la posguerra en un pueblo de Jaén.

Habiendo vivido las grandes penurias de este periodo y la totalidad de la dictadura, decidió no aceptar la Constitución como una solución precaria para el franquismo. Así, votó no, no queriendo tener una Constitución incompleta y consistente en un intento de consenso entre franquismo y democracia, que promovía una España con un rey heredero del dictador.

(Alumno 4, grupo 1. Entrevista a su padre).

¹⁵ Lévesque, S., *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, University of Toronto Press, 2008, p. 84.

¹⁶ Barton, K. C., “Research on Students’ Ideas About History”. L. S. Levstik & C. A. Tyson (Editores). *Handbook of Research in Social Studies Education*. London, Routledge, 2008, p. 240 (traducción propia).

Se puede observar, por tanto, que el carácter reivindicativo del entrevistado, que también se refleja en el texto por parte del estudiante, abandona el carácter de narración presente en los casos anteriores para adentrarse en la justificación de las decisiones tomadas en el pasado. Leyendo la entrevista es difícil saber con exactitud dónde acaban las palabras literales del padre o en qué ocasiones el alumno realiza una reinterpretación, pero en todo caso parece claro la presencia de un conocimiento, por lo menos, informado por los debates en torno aquellas discusiones relativas al modelo de Estado y en torno a la constitución todavía vigente en España.

Por supuesto, no todos los alumnos han enfocado su entrevista de la misma forma, ya que la preocupación ha virado, en otras ocasiones, hacia aspectos más relacionados con la vida cotidiana, tal y como también se ha podido observar en el análisis previo acerca de las preguntas. A continuación pueden observarse algunos elementos sobre los que el entrevistador se interesó, como el ambiente previo a los cambios políticos más significativos, marcado, como ya ha sido demostrado por otros investigadores, por actitudes simultáneas y, a la vez encontradas, de miedo y alegría¹⁷:

Ella [su madre] recuerda que en esta época ella estaba en un colegio religioso estudiando y las opiniones que oía por parte de las religiosas era [sic] el miedo y el caos antes una tercera república (eso por una parte). Luego por el entorno de su familia, sobre todo por parte de mi bisabuela, una alegría muy grande.

(Alumno 15, grupo 2. Entrevista a su madre).

Otro de los temas recurrentes, como con el resto de alumnos que prepararon entrevistas, tiene que ver con la muerte de Franco, y especialmente sobre el momento en el que los familiares conocieron la noticia:

Para hacer este ejercicio he recurrido a mi abuelo, que vive en un pueblo de Tineo donde era alcalde de barrio. Cuando le pregunté sobre qué recuerda del día que murió franco [sic] él [sic] me contestó que era la época de recoger las castañas y que iba todos los días a co-

¹⁷ Martínez Rodríguez, R., Sánchez Agustí, M., Aceituno Silva, D., & Muñoz Labraña, C., “La memoria transicional en los profesores de Historia de España y Chile”. Pagès, J. & Santisteban, A. (Editores). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales, Vol. 2, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona & AUPDCS, 2013, pp. 15-17.

mer a casa para ver el telediario. Ese día Arias Navarro salió llorando anunciando su muerte.

(Alumno 3, grupo 1. Entrevista a su abuelo).

Todo comenzó una tarde, estábamos en clase en un colegio público comarcal, sonaron unos golpes en la puerta y un profesor entró y dijo: "Franco ha [sic] muerto", se suspendieron todas las clases surante [sic] tres días. Así es como él [sic] [su padre] recuerda la Transición.

(Alumno 15, grupo 2. Entrevista a su padre).

Como consecuencia lógica percibida de este acontecimiento, los estudiantes suelen continuar sus entrevistas centrándose en las primeras elecciones democráticas, generalmente por el interés que despierta la reacción de sus familias a las mismas, y conociendo de antemano la significatividad del proceso:

Lo siguiente fue hablar sobre las primeras elecciones. Me contó que unos días antes un interventor se presentó en casa. El día de las elecciones la gente iba nerviosa por si llegaba el ejército o la guardia civil.

(Alumno 3, grupo 1. Entrevista a su abuelo).

La canción de Jarcha que fue el inicio de las primeras elecciones democráticas [sic] se oía por todos lados y ella la tiene muy vista ya, según mi madre [con] esa canción les invadió un sentimiento de poder manifestarse y de hablar públicamente y con toda libertad en las calles. Fue la primera vez que ella vio [sic] una campaña electoral y el pegar los carteles por las calles ya que nunca se había hecho y también de poder conocer a los diferentes políticos ya que antes estaban ilegalizados y en ese momento salieron a la luz.

(Alumno 15, grupo 2. Entrevista a su madre).

Como se puede observar en el último ejemplo, en ocasiones se introduce la canción (en este caso, política) para relacionarla con el proceso de transformación democrática en marcha, algo que lleva a algunos alumnos a tratar de nuevo aspectos relacionados con el entretenimiento y la vida cotidiana, como se puede ver a continuación:

Por último le pregunté sobre los programas que veían y la música que escuchaban. El primero que nombró fue "Un, dos, tres" presentado por Maira Gómez, los telediarios que ya presentaba un joven [sic] Pedro Piqueras y Jesús Ermida [sic] como corresponsal en América o

Macinger Z. [sic]. En la música destacaban Nino Bravo, Karina, Lola Flores, Rocío Jurado, Manolo Escobar...

(Alumno 3, grupo 1. Entrevista a su abuelo).

Por supuesto, también existen referencias a algún otro proceso percibido como relevante, como es el intento de golpe de Estado en febrero del año 1982, donde se vuelve a incidir sobre la incertidumbre y la fragilidad del paso a la democracia en España:

Después le pregunté dónde [sic] estaba el día del golpe de Estado. Me dijo que estaba en casa cuando lo vio por la tele [sic], y lo primero que hizo fue ir a otro pueblo [sic] donde sí [sic] tenían teléfono para llamar a casa de su hermana donde vivía mi madre. Mi madre se acuerda de estas [sic] toda la noche pendiente del televisor porque tenían miedo de entrar en otra dictadura.

(Alumno 3, grupo 1. Entrevista a su abuelo).

A pesar de algunos ejemplos puntuales muy minoritarios, las entrevistas destacan por la ausencia de referencias a personajes o procesos que generalmente son tratados de forma relevante por los manuales escolares, y sobre los que también suelen hacer hincapié los docentes, como es el caso de la presidencia de Adolfo Suárez, la coronación del rey Juan Carlos I o el papel de Felipe González, Santiago Carrillo y los diferentes partidos políticos de la oposición. Aunque las ausencias no suponen necesariamente un desconocimiento por parte de los alumnos, sí que sirven para destacar la importancia relativa dada por los entrevistadores a ciertos procesos políticos, que probablemente vean como más abstractos frente a la inmediatez de otro tipo de recuerdos o vivencias.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La actividad propuesta durante el proceso de intervención en los centros escolares, pese a su carácter voluntario, despertó la atención de varios de los estudiantes, que no dudaron en compartir con el resto de la clase sus entrevistas. Como ha quedado patente, y teniendo en cuenta la libertad otorgada a los alumnos para seleccionar las preguntas y el formato más adecuado, es posible distinguir una cierta variedad en los diversos trabajos, aunque, a su vez, se identifican multitud de elementos comunes que merece la pena analizar.

En primer lugar, no cabe duda de que hay varios elementos que frecuentemente están presentes en la mayoría de las entrevistas, incluyendo la selección

de temas a tratar con los entrevistados. En este caso, es habitual encontrar un cierto interés de los alumnos tanto por aspectos relacionados con la vida cotidiana de los familiares como por temas políticos, aunque en este último caso siempre perdure un lazo con la experiencia familiar, o lo que es lo mismo, con la forma en la que se experimentó o vivió un acontecimiento particular.

Por tanto, es común encontrar preguntas relacionadas con la muerte de Franco, con las primeras elecciones democráticas o sobre el miedo y la incertidumbre en la época de la Transición, pero siempre contextualizadas en la forma en la que se percibió en aquél momento: dónde estaba el familiar, qué pensaba por entonces, cuáles eran sus metas o ilusiones, etc.

Ese lazo que liga los principales acontecimientos de una época y la vida cotidiana se refuerza, todavía más en favor de la segunda, al interesarse los entrevistadores por aspectos que todavía ven reflejados en su vida diaria, incluyendo los canales de televisión que se veían, la música que se escuchaba o lo que se hacía en el tiempo libre. La cercanía y pervivencia de estos elementos que pueden considerarse como comunes entre el presente y el pasado, unido todo a una mayor facilidad de comprensión, eliminan, en muchas ocasiones, los obstáculos cognitivos o simplemente motivadores que es posible detectar entre los estudiantes de Historia.

Ligado con este último aspecto, y tal y como se ha podido observar durante el proceso de análisis de los elementos comunes de las entrevistas, no cabe duda de que es posible identificar en varias ocasiones problemáticas a la hora de trabajar sobre el pasado. Concretamente, las dificultades para reconocer y diferenciar entre periodos históricos o procesos concretos se hacen patentes a la hora de distinguir con claridad entre el Franquismo y la Transición, e incluso Guerra Civil y Franquismo. De la misma forma, la identificación simple y no reflexiva de acontecimientos clave o con gran significación histórica, como la muerte de Franco, la coronación de Juan Carlos I o la aprobación de la Constitución de 1978, en ocasiones corre el riesgo de sólo favorecer una mera enumeración mecánica de sucesos por parte de los alumnos, algo que luego puede verse reflejado en las preguntas realizadas a sus familiares.

Contando, a pesar de todo, con estos elementos, la realización de las entrevistas, al poner a los alumnos en el papel de protagonistas y otorgarles un control pleno sobre su producto, tiene el potencial de favorecer e incentivar una mayor comprensión histórica, que no sólo o necesariamente tiene que ver con la época estudiada, sino que también se relaciona de forma directa con

el procedimiento con el que los estudiantes, pero también los historiadores, trabajan con la evidencia histórica y sobre el pasado.

Como se ha apuntado con anterioridad, la propia reflexión de los estudiantes sobre el trabajo con testimonios orales, sobre la fragilidad y la fragmentación de la memoria, sobre la multiplicidad de visiones, y sobre la construcción de los relatos históricos, se muestra adecuada, y sobre todo, útil, para su formación. Es posible concluir, por tanto, que el trabajo con entrevistas en torno a la Historia más reciente puede otorgar a los alumnos una oportunidad de aprender de una forma más directa, y, a su vez, ofrecer a los docentes la posibilidad de examinar tanto los conocimientos como la forma de pensar y enfocar el pasado que muestran sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anadón Benedicto, J., "Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula". *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 50, 2006, pp. 32-42.
- Barton, K. C., "Primary Sources in History: Breaking Through the Myths". *Phi Delta Kappan*, Vol. 86, N° 10, 2005, pp. 745-753.
- Barton, K. C., "Research on Students' Ideas About History". L. S. Levstik & C. A. Tyson (Editores). *Handbook of Research in Social Studies Education*. London, Routledge, 2008, pp. 239-258.
- Carretero, M., & Borrelli, M., "Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?" *Cultura y Educación*, Vol. 20, N° 2, 2008, pp. 201-215.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., *Research Methods in Education* (5.ª ed.). London, Routledge, 2005.
- Fazio, H., *La Historia del Tiempo Presente: historiografía, problemas y métodos*. Bogotá, Universidad de los Andes, 2010.

- Lee, P. J., "Putting Principles into Practice: Understanding History". M. S. Donovan & J. D. Bransford (Editores). *How Students Learn: History in the Classroom*. Washington, D.C., The National Academies Press, 2005, pp. 31-78.
- Lévesque, S., *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto, University of Toronto Press, 2008.
- Martínez Rodríguez, R., Sánchez Agustí, M., Aceituno Silva, D., & Muñoz Labraña, C., "La memoria transicional en los profesores de Historia de España y Chile". Pagès, J. & Santisteban, A. (Editores). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, Vol. 2, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona & AUPDCS, 2013, pp. 13-20.
- Páez Camino Arias, F., "Enseñar la recuperación democrática de España: consideraciones sobre la transición en clase de historia". *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 50, 2006, pp. 11-31.
- Pagès, J., "El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia". *Íber: Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, N° 55, 2008, pp. 43-53.
- Rüsen, J., *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York, Berghahn Books, 2005.
- Sánchez Agustí, M., González Gallego, I., Miguel Revilla, D., & Martínez Rodríguez, R., "Entornos de aprendizaje digital para la enseñanza de la Historia reciente en España y Chile. Presentación de un Proyecto de Intervención en Secundaria". *Andamio. Revista de Didáctica de la Historia*, Vol. 2, N° 1, 2015, pp. 31-48.
- Stake, R. E., *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York, The Guilford Press, 2010.
- Tally, B., & Goldenberg, L. B., "Fostering Historical Thinking With Digitized Primary Sources". *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 38, N° 1, 2005, pp. 1-21.