

## HISTORIA PROXIMA. METODOLOGIA PARA UNA HISTORIA VIVA

Isabel Garaizar, Juan Gracia, Lola Valverde

---

La Historia ha sido una esfera de conocimiento especialmente cultivada en nuestro país, ya que a través de ella se pretendía descubrir una trayectoria colectiva que, no obstante, era interpretada de forma desigual según cual fuere el paradigma explicativo aplicado. Así mismo, esta disciplina ha tenido una relevancia especial en todos los sistemas educativos como elemento de formación de un espíritu patriótico. Sin embargo, la Historia de Euskal Herria ha estado ausente del curriculum oficial hasta el momento presente. En la reforma actual, a través de una serie de epígrafes generales se puede decir que se recoge toda la Historia de Euskal Herria ("Estudio del Paleolítico en el País Vasco", "La romanización en el País Vasco", "El sistema feudal... Su concreción en el País Vasco", "La formación y la consolidación de los fueros vascos y las relaciones con la monarquía española en la época moderna", "Las transformaciones políticas y sociales en el País Vasco y en España en el siglo XIX", "Confrontación carlismo-liberalismo. Abolición de los fueros y nacimiento del nacionalismo", "La industrialización en el País Vasco", "España y el País Vasco en el siglo XX. La transición democrática").

Este congreso recoge el tema de la historia del país, pero no desde la vertiente clásica de la historia política, económica, social etc., ya que ésta tiene más posibilidades de ser conocida por los docentes a causa de la abundante bibliografía existente. Esta historia se ha caracterizado por tratar, fundamentalmente, la esfera pública desde una concepción androcéntrica. La relevancia de este dominio no debe hacernos olvidar la existencia de otras alternativas historiográficas probablemente más ligadas a la experiencia vital de los alumnos y que permiten tanto un acercamiento más asequible al discurso histórico como un proceso de conceptualización desde situaciones históricas más reconocibles.

En este sentido hemos querido ofrecer una perspectiva más novedosa, igualitaria, vivencial y próxima, es decir, aquella historia que trata de la esfera privada, la historia local y las temáticas propuestas por la "nueva historia". La elección de este tipo de historias obedece no sólo a una razón historiográfica de ofrecer nuevos contenidos históricos, sino también al potencial educativo que estos temas poseen, ya que permiten una perfecta articulación con los temas transversales.

Por otra parte, existe una justificación epistemológica, ya que a través de esta ponencia se pretende sugerir propuestas para "iniciar al alumno/a en los conceptos, enfoques y métodos que implica el saber histórico". En el D.C.B. de Secundaria se señala que "una estrategia muy acorde con esta aproximación al saber histórico por parte del alumno es tomar como referencia el entorno experiencial del alumno a través de la indagación sobre la historia personal, la historia local y la historia reciente que le posibilitarán establecer nexos de unión entre su presente y los vestigios y permanencias más o menos inmediatas de su pasado personal y colectivo que existen su alrededor".

**La historia próxima. Metodología para una historia viva** ha sido elaborada por Isabel Garaizar, Juan Gracia y Lola Valverde, profesores del Departamento de Hª Contemporánea de la U.P.V.-E.H.U. que poseen una amplia trayectoria en la enseñanza de la historia y en la investigación de la historia local y de género. Con el tema de esta ponencia, creemos que tendremos nuevos horizontes de trabajo para fomentar el espíritu indagador y crítico en el alumnado, para facilitar la búsqueda de su identidad y raíces, así como para favorecer su inserción en las múltiples instancias sociales a las que pertenece.

Rafael LOPEZ ATXURRA

## 1. INTRODUCCION

Al presentar este proyecto sobre la Historia próxima, en el marco del Congreso sobre los Estudios Vascos en el Sistema Educativo, queremos destacar que pretendemos hacer propuestas concretas, que permitan al profesorado del área de Ciencias Sociales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria el introducir al alumno en el aprendizaje de la Historia como una realidad viva y significativa. Una Historia que parta del entorno, de lo que el conoce, basándose también en fenómenos de la vida cotidiana que le son próximos y a través de procedimientos que le sean cercanos. Todo ello dentro de un enfoque constructivista<sup>1</sup> sin que queramos defender que esta óptica se convierta en un nuevo dogma que tenga que ser asumido de forma acrítica<sup>2</sup>.

Antes de proponer nuestro proyecto, conviene hacer una reflexión sobre la práctica pedagógica que caracteriza el aprendizaje de la Historia en nuestras aulas y sobre el estado actual de la historiografía académica, a fin de que se entienda el contexto en que nuestra propuesta adquiere su sentido.

En lo que se refiere a la pedagogía de la Historia, nos encontramos con una vigencia en las aulas, en mayor o menor grado, de los viejos modos de la clase magistral, combinada con ejercicios de los alumnos en base a textos y documentos que intentan lograr una participación más o menos activa de los estudiantes. En los últimos tiempos, incluso esta pedagogía activa ha sido cuestionada, a nuestro modo de ver, de forma claramente desafortunada, con argumentos que defienden la vuelta a la lección magistral y

ponen el énfasis en el regreso a la historia política más tradicional.

De cualquier modo, no se pueden dejar de registrar los fracasos de algunas alternativas pedagógicas que suponían la comprensión de unos contenidos de Historia estructural, que requieren por parte de los alumnos un dominio notable de los modos de pensamiento formal. En este sentido, se destaca frecuentemente, entre los pedagogos, que se ha llegado a una situación en que la asignatura de Historia se convierte en poco accesible para la mayoría de los niños y adolescentes, en los que predomina el pensamiento concreto hasta los 14-15 años<sup>3</sup>. Además, este pensamiento concreto sigue teniendo una presencia muy importante en un porcentaje elevado de los alumnos hasta el final de la enseñanza secundaria. De ahí que se haya señalado que la posibilidad de que estos alumnos accedan plenamente a modelos de pensamiento hipotético-deductivo, en relación con la Historia o las Ciencias Sociales, sea incluso más difícil que en el caso de las Ciencias Experimentales<sup>4</sup>.

El resultado de esta concepción de la enseñanza de la Historia, convirtiendo las escuelas y los institutos en "Universidades para niños" es bien patente, ya que la consecuencia es, tal y como se ha advertido en recientes estudios realizados en España, que la Historia es, en opinión de los niños y adolescentes, una de las materias más aburridas e inútiles.

Lo que se advierte a este respecto últimamente en el ámbito español no es nuevo, ya que se trata de un fenómeno que se apreció en Inglaterra hace varias décadas<sup>5</sup>. En este sentido, y siguiendo fundamentalmente las pautas elaboradas en el Reino Unido, gran parte de los psicopedagogos españoles que se han acercado a los problemas planteados por el aprendizaje de la Historia subrayan que el primer objetivo no es tanto el que el alumno reciba contenidos conceptuales de Historia, sino, sobre todo, el que se interese por la Historia.

Sin embargo, las experiencias realizadas en el ámbito español tratando de trasplantar proyectos de la New History inglesa, que son bien conocidos por los enseñantes de Historia, chocan con la mentalidad de algunos profesores, centrados, sobre todo, en la adquisición de contenidos conceptuales por parte de sus alumnos, y que contemplan como triviales y poco útiles nuevas estrategias educativas, como

1. Sobre la aplicación de la perspectiva constructivista a la enseñanza de la Historia se pueden ver, para una primera aproximación, las recientes aportaciones de CARRETERO, M. y LIMON, M., "La construcción del conocimiento histórico" y FERNANDEZ, T., "Historia. Unir Teoría y Práctica", que se encuentran publicadas en *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 1994, pp. 24-27 y el de ASENSIO, M., "Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico", *Aula*, 10, 1993, pp. 15-22. Una visión más completa se puede encontrar en los trabajos aparecidos sobre este tema en la revista *Aula*, 8, 1992, en la que además se recluye una bibliografía muy interesante sobre las aportaciones aparecidas en España en torno a la didáctica de las Ciencias Sociales en las páginas 41 y ss.

2. Para una crítica de los enfoques adoptados en los nuevos diseños curriculares, cf., por ejemplo, W.A.A., "Geografía, Historia, Ciencias Sociales. Análisis de propuestas", *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 1990, pp. 87-89, MAINER, J., "La Historia en el D.C. B.", en VV.AA., *El Diseño Curricular Base de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, Zaragoza, 1990, pp. 57 y ss, o ABALO, V., "Las Enseñanzas Mínimas, un paso atrás". *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 1891, pp. 74-75 que contrastan con versiones optimistas que defienden los nuevos diseños curriculares. Para conocer estas últimas se puede consultar, a modo de ejemplo, MAESTRO, P., "Implicaciones didácticas del Diseño Curricular Base en el área Ciencias Sociales, Geografía e Historia", en VV.AA., *Implicaciones didácticas del DCB en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Música y Religión*, Zaragoza, 1992 pp. 9-70. Por el contrario, para un posicionamiento radical, desde un punto de vista conservador, en contra de la actual Reforma Educativa en lo referido a la enseñanza de la Historia, cf. VALOON, J., "El lugar de la Historia", *Cuadernos de Pedagogía*, 213, pp. 15-18. Una crítica de los enfoques constructivistas, desde una óptica influida por la escuela de Frankfurt, se encuentra en ROTREL, V., "Teoría crítica y didáctica de la Historia", *Revista de Educación*, XXXIV, 1986, pp. 105-109.

3. Cf. sobre estos aspectos, GONZALEZ LORENZO, J.I., "Qué historia enseñar", *Cuadernos de Pedagogía*, 175, 1989, pp. 68-69; sin embargo, este autor defiende una enseñanza de la Historia basada en la historia estructural como la historia de las civilizaciones y los modos de producción- que contrasta con la perspectiva que se defiende en esta ponencia.

4. Cf., p.e., los argumentos de VALDEON, J., *En defensa de la Historia*, Valladolid, 1989, p. 51 que reivindica la vuelta a la "lección magistral" en la enseñanza de la historia en Secundaria.

5. Vid. un ejemplo de crítica de la enseñanza activa, que rechaza el supuesto abuso del empleo de comentario de textos y documentos en la enseñanza de la Historia, en CHIEZE, P., "Documents ou Artefactos?", *Cahiers Pédagogiques*, 238, 1985, pp. 22 y ss.

6. Veáanse, p.e., los argumentos utilizados a este respecto por POZO, J.I. et al., "¿Por qué prospera un país? Un análisis cognitivo de las explicaciones en historia", *Infancia y Aprendizaje*, 1986, 34, pp. 23 y ss. Una actualización de estos planteamientos se encuentra en POZO, J.I. et al., "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una concepción cognitiva", en VV.AA., *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, 1989. En realidad, éste es uno de los libros más interesantes publicados en nuestro país para conocer los planteamientos más renovadores sobre la didáctica y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

7. Cf. POZO, J. I.-CARRETERO, M., "El adolescente como historiador", *Infancia y Aprendizaje*, 23, 1983, pp. 75-77 y GUNING, D., *The Teaching of History*, Londres, 1978, pp. 11 y ss.

8. Cf. STEELE, I., *Developments in History Teaching*, Somerset, 1976, p. 3. En el mismo sentido, se refleja para el ámbito norteamericano en HERTZBERG, H.W., "The teaching of History" en KAMEN, M. (ed), *The past before us*, Nueva York, 1980, pp. 485 y ss.

pueden ser las de imaginación proyectiva, las dramatizaciones, o los juegos y simulaciones.

Al señalar todo esto, no tratamos de ningún modo de desprestigiar e infravalorar la importancia de los contenidos conceptuales, pero sí de recordar que el excesivo hincapié que se ha hecho tradicionalmente sobre ellos en las aulas<sup>9</sup> no ha supuesto una mejor comprensión de los mismos, como hemos comprobado los docentes numerosas veces y lo han señalado algunas investigaciones pedagógicas, de manera que nos encontramos con que muchos alumnos, al final del Bachillerato actual, no son capaces de manejar con una soltura mínima, ni tampoco de comprender, la terminología que aparece en los libros de texto del actual ciclo superior de la EGB<sup>11</sup>.

Y lo que es más importante, ese modelo de enseñanza a ultranza de contenidos conceptuales<sup>12</sup> no ha generado, por supuesto, el interés de los alumnos por los auténticos fundamentos de la Historia, como es la relación entre pasado y presente, ni ha fomentado la comprensión —a su nivel— de los métodos y técnicas que el historiador emplea para estudiar los procesos históricos, ni ha impulsado la valoración del patrimonio histórico-cultural, ni ha desarrollado el relativismo histórico en los alumnos, ni su comprensión hacia otras mentalidades y culturas, ni la asunción de valores cívicos<sup>13</sup>.

El problema fundamental radica, en nuestra opinión, en que un número considerable de enseñantes tiende, en la práctica, a rechazar uno de los fundamentos de la pedagogía de New History británica<sup>14</sup>, que rechaza el que los alumnos aprendan contenidos conceptuales como único objetivo; lo importante es que capten como es el modo de trabajo del historiador, mediante analogías a su alcance como, por ejemplo, la de entender la investigación histórica como un proceso

de detección similar al de los detectives, analogía que para los niños y adolescentes es muy sugestiva.

A muchos de los pedagogos de la New History les sorprendería el conocer que estas analogías serían contempladas como válidas por los defensores de la microhistoria, que ha tenido un auge importante en la historiografía de los últimos años. Tal es la opinión de Carlo Ginzburg, que ha teorizado sobre ello en algunos escritos fundamentales<sup>15</sup>. La microhistoria aparece como una de las vías de acceso a la Historia más atractivas para los jóvenes, lo cual no es extraño, ya que sus seguidores siempre la han concebido como un modelo alternativo a la historia conceptual, insistiendo en la divulgación de hallazgos de la historia estructural mediante ejemplos concretos que sean accesibles al público lector.

Con esto no se trata, en absoluto, de defender una enseñanza de la Historia centrada en la microhistoria, ya que los peligros de esta corriente de caer en lo trivial, sin plantearse las grandes cuestiones historiográficas, están presentes en algunos de los resultados más divulgados de esta corriente historiográfica<sup>16</sup>, al margen de excepciones circunscritas a obras que han tenido menor repercusión editorial en todos los países<sup>17</sup>.

Ahora bien, sí se puede acceder a través de las premisas de esta corriente a una divulgación del método y técnicas de trabajo de los historiadores, que resulte atractiva para los niños y adolescentes; planteándolo como una primera fase que exige una complementariedad con una perspectiva macrohistórica, de manera que se trata de que partiendo de la pequeña escala se fomente el interés por los procesos históricos significativos a gran escala.

Debemos reiterar que el auténtico peligro para la enseñanza de la Historia no procede de estas estrategias innovadoras, sino que subyace en el talante conservador. La solución no puede consistir, como algunas veces se propone más o menos abiertamente, en el retorno a modelos pasados, razonando que con los viejos modelos escolares los alumnos "aprendían"<sup>18</sup>. Esto, en relación con la enseñanza de la Historia, supondría regresar al modelo de historia positivista

9. Para una primera aproximación a estas estrategias, se puede ver el trabajo de MARTIN, E., "Los juegos de simulación como hacerlos, donde conseguirlos". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1986, pp. 115 y ss., donde se adjunta una bibliografía extensa sobre estas cuestiones.

10. Sobre ello ha insistido un historiador tan prestigioso como LE GOFF, J., "Du bon usage du passé", *Cahiers Pédagogiques*, 238, 1985, p. 11.

11. Este problema dista de ser un fenómeno específico español, como se puede comprobar por referencias parecidas en el Reino Unido en DICKINSON, A. y otros, *History teaching and Historical understanding*, Londres, 1978, pp. 16-22.

12. No hay que ignorar, sin embargo, la fuerza de cierto revisionismo de moda que reivindica actualmente la importancia de los contenidos conceptuales frente a los supuestos "excesos" de la pedagogía activa; vid. un ejemplo de ello en TRIBO, G., "Quina Història cal ensenyar?", *L'Avenç*, 33, 1991, p. 34-37.

13. Algunos de estos argumentos aparecen esbozados en BENEJAM, P., "Los contenidos de ciencias sociales", *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 1989, pp. 44 y ss. y en MAESTRO, P.-SOUTO, X., "Los contenidos en el curriculum de geografía e historia", *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 1990, pp. 91-92. El tema se hace recurrente en diversos artículos del monográfico "Le Enseignement de l'Histoire" publicado por *Cahiers Pédagogiques*, 238, 1985. Es sumamente interesante consultar las referencias sobre el fracaso de la escuela norteamericana en este sentido que se encuentran en TULCHIN, J., *Más allá de los hechos históricos*, Revista de Educación, 282, 1987, pp. 235 y ss.

14. Sobre la aplicación de la New History en la pedagogía de la Historia en Inglaterra se puede ver SHEMLT, D.J., "El proyecto 'Historia 13-18' del Schools Councils pasado, presente y futuro" y DOMINGUEZ, J., "La renovación de la enseñanza en Inglaterra en los últimos 20 años" publicados en CHIESA, B. Y OTROS, *La Geografía y la Historia dentro de las Ciencias Sociales hacia un curriculum integrado*, Madrid, 1987, pp. 173-208 y 231-246 respectivamente, además se puede consultar la aportación de DICKINSON, A., "La Historia en la educación de Gran Bretaña", incluido en VV.AA., *Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en el Reino Unido y España*, Salamanca, 1988, pp. 75 y ss.

15. Cf., sobre todo, GINZBURG, C., *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e Historia*, Barcelona, 1989 o sus artículos "La micro-histoire", *Le Débat*, 17, 1981, pp. 113 y ss. (una versión de este trabajo ha aparecido traducida en el número 10 de la revista *Historia Social*, 1991) y "Mostrare i dimostrare", *Quaderni Storici*, 50, 1982. Sobre la microhistoria, el ensayo teórico más completo es el de LEVI, G., "On Microhistory" incluido en BURKE, P., *New Perspectives on Historical writing*, Pennsylvania, 1992, pp. 3 y ss. (recientemente traducido en el número 1 de la revista *Taller de Historia*, Valencia, 1993). La bibliografía existente sobre microhistoria es ya muy amplia, una recopilación muy completa de ella se encuentra en MUIR, E. (ed), *Microhistory and the Lost Peoples of Europe*, Baltimore, 1991, pp. xxi-xxviii.

16. Tal sería el caso de trabajos como el de BROWN, J., *Afectos vergonzosos*, Barcelona, 1989, BRUCKER, G., *Giovanni y Lusanna*, Madrid, 1991, CIPOLLA, C., *¿Quién rompió las rejas de Monte Lupo?*, Madrid, 1984... que quedan lejos del nivel teórico mostrado por la obra pionera de GINZBURG, C., *El queso y los gusanos*, Madrid, 1981 o, en menor grado, de DAVIS, N.Z., *El retorno de Martín Guerre*, Barcelona, 1984.

17. Tal sería el caso de dos obras fundamentales de la microhistoria italiana que no han sido traducidas a otros idiomas europeos: PORTELLI, A., *Biografía de una città*, Turín, 1984 y el de RAMELLA, F., *Terra e telai*, Turín, 1984.

18. Este es el razonamiento reaccionario de ELTON, G., "What sort of History should we teach?" en BALLARD, M. (ed.), *New Movements in the Study and Teaching of History*, Londres, 1970. Para una perspectiva absolutamente opuesta, se puede consultar MARECHAL, P., *L'histoire en question. Les voies éducatives*, Paris, 1969, p. 49. Sobre estos aspectos, cf. también GONZALEZ, E. y otros, *Enseñar historia, geografía y arte*, Barcelona, 1987, p. 5.

tradicional, basándose en que el niño demuestra empatía hacia los grandes personajes de la Historia<sup>19</sup>.

No se nos oculta que cualquier proceso de innovación tropieza con un fuerte obstáculo, ya que algunos enseñantes rechazan más o menos conscientemente la Reforma Educativa. Ello es comprensible, partiendo de hechos incuestionables como son la falta de tiempo de muchos profesores para ponerse al día. Y, sobre todo, considerando las dificultades para poder realizar el tremendo esfuerzo que exige compaginar este proceso de renovación pedagógica intensa con estar al corriente de la evolución de la historiografía general y de la historiografía vasca en particular.

Tampoco creemos que la panacea para los problemas planteados por la enseñanza de la Historia consista en trasplantar, sin más, los resultados de la didáctica de la Historia en países anglosajones, que serían propuestos como alternativa segura de éxito. Pues si algo hay que tenemos que reafirmar los autores de esta ponencia —y precisamente por nuestra experiencia en la enseñanza de la Historia en estos niveles educativos— es que no existen soluciones maravillosas para que el niño y el adolescente se interesen por la Historia<sup>20</sup>, que al mismo tiempo tengan garantizado el aprendizaje de conceptos fundamentales, el despliegue de procedimientos idóneos y el desarrollo de valores básicos.

Por todo ello, pensamos que merece la pena tener en cuenta cualquier proyecto que introduzca mejoras en la enseñanza —por pequeñas que sean— y que constituya una alternativa parcial al aprendizaje estereotipado, que pasa hoy por el estudio de contenidos conceptuales desproporcionados para la edad de los alumnos y por unos métodos que son habitualmente poco innovadores.

Dejando de lado estas consideraciones pedagógicas e introduciéndonos en una reflexión a nivel epistemológico sobre la Historia<sup>21</sup>, hay que constatar la grave crisis que afecta a la historiografía académica a nivel mundial. La incertidumbre que caracteriza a la historiografía actualmente se encuentra muy lejos —por no decir en total oposición— a la seguridad y confianza de los paradigmas historiográficos de la época dorada de la historia estructural de los años 60 y 70, donde se difundió un modelo de historia social que todavía hoy tienen presente la mayoría de los enseñantes de Historia<sup>22</sup>.

Aunque falten estudios profundos como los desarrollados en Cataluña, no es aventurado señalar que en el País Vasco, al igual que sucede en aquella nacionalidad, los pro-

fesores de Historia en los niveles no universitarios muestran una predilección por una historiografía que sintetiza los resultados de los Annales con una incorporación, más o menos consciente, de un esquema de modos de producción procedente de cierto marxismo en auge durante los 70<sup>23</sup>.

En todo este fenómeno es obvia la influencia en el ámbito español de la llamada Historia Total, difundida por historiadores como Pierre Vilar<sup>24</sup> que tuvieron una influencia muy notable en los estudiantes universitarios de esa década, los cuales ejercen hoy de profesores de Historia en los niveles de enseñanza secundaria.

La situación actual de la Historiografía ofrece un panorama muy diferente que dista mucho de los paradigmas anteriores, lo que se advierte en la decadencia de los modelos de historia estructural- reflejada en la crisis de diferentes corrientes nacionales como la francesa de los Annales, la del marxismo británico, o la escuela alemana de Bielefeld, que hoy son seriamente cuestionadas tanto en sus respectivos marcos nacionales como a nivel europeo.

Frente al paradigma de Historia Total, nos encontramos actualmente con una historiografía fragmentada donde aparece una multitud de campos nuevos. En cuanto a la historia política, esos campos serían la llamada nueva historia institucional, las perspectivas de carácter prosopográfico, la historia social de la política o la historia de las representaciones políticas, etc... En la historia social, se podrían citar las aproximaciones a la historia de la familia, la historia de la mujer y de género, la de los lenguajes de clase, la de los grupos marginados, la de la cultura popular, la alternativa microhistórica y narrativa, etc... Las perspectivas fragmentarias se han reproducido también en otros campos como en la historia económica, la historia de la población o la historia de los comportamientos colectivos y mentalidades..., pero renunciamos a enumerarlas, dado que nuestro objetivo no es hacer un repaso general de la situación actual de la historiografía.

No se trata de negar aquí el atractivo, la capacidad explicativa y la coherencia de la Historia estructural, pero no sería científico ignorar que este tipo de historiografía se encuentra sumida en una grave crisis. Por ello, no parece lógico que la enseñanza se centre exclusivamente en los resultados de aquella Historia estructural como los únicos contenidos conceptuales a los que inevitablemente deberían acceder los alumnos de los niveles no universitarios.

Atendiendo a estas reflexiones, no se pretende defender lo que se conoce habitualmente en los ámbitos académicos como la historia “en migajas”<sup>25</sup>, a la que consideramos francamente irrelevante. Sin embargo, tengamos en cuenta que algunos de los críticos más combativos de esa historia “en migajas”, no ofrecen más alternativa que una historia

19. Sobre la empatía de los adolescentes hacia los grandes personajes históricos, ver DOMÍNGUEZ, J., “Enseñar a comprender el pasado histórico: conceptos y empatía”, *Infancia y Aprendizaje*, 34, 1986, pp. 1-21.

20. Sobre todo, teniendo en cuenta la escasa motivación de los alumnos por el aprendizaje de las Ciencias Sociales, señalado oportunamente por PAGES, J., “Al término de una etapa”, *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 1991, pp. 72. El problema se complica cuando se trata de introducir a los adolescentes —que están muy apegados al presente— en la comprensión del pasado como señalan RODRÍGUEZ, J., *Enseñar Historia*, Barcelona, 1989, pp. 11 y ss. o REINHARD, M., *L'enseignement de l'Histoire*, París, 1967, p. 7.

21. Una visión breve y accesible de las nuevas concepciones epistemológicas sobre la Historia y su influencia en el aprendizaje de esta disciplina se encuentra en POZO, M., “Una perspectiva cognitiva”, *Cuadernos de Pedagogía*, 231, pp. 10-14.

22. En España el autor que mejor ha investigado las concepciones historiográficas de los profesores de Historia en Secundaria es C. GUIMERA en varios trabajos de los que el más accesible es “El pensamiento del profesor”, *Cuadernos de Pedagogía*, 213, pp. 19 y ss.

23. Se puede ver sobre ello lo que comenta para la enseñanza de la historia en Cataluña GAVALOA, A., “La historia local y comarcal en el diseño curricular”, en VV.AA., *Fuentes y Métodos de la Historia Local*, Zamora, 1991, pp. 561 y ss.

24. De hecho el modelo de enseñanza de la Historia que triunfó en muchos ambientes “progresistas” españoles de los años 70 era ya defendido por este autor en los años 30, como se puede comprobar en el escrito de VILAR, P., “L'ensenyament de la història” incluido en la recopilación *Reflexions d'un historiador*, Valencia, 1992.

25. El inventor de esta denominación, para referirse peyorativamente a la “nueva historia” que parte de los Annales es DOSSE, F., *La historia en migajas*, Valencia, 1988 que recoge una moda revisionista contra esta escuela ya iniciada en COUTEAU-BEGARIE, H., *La Phénomène “Nouvelle Histoire”*, París, 1983.

política<sup>26</sup>, que tiene mucho en común con la práctica historiográfica que defienden los más vetustos partidarios del retorno a las esencias de la vieja historiografía empirista y positivista. En la historiografía de los 80 y de los 90 no es posible encontrar ya las viejas síntesis de los 70. El gran problema actual de la Ciencia Histórica es el de intentar repensar una nueva síntesis, tarea en la que nos encontramos.

Tras esta reflexión sobre algunas características que presenta la Ciencia Histórica actual a nivel mundial, no se puede dejar de hacer unas mínimas consideraciones sobre la evolución historiográfica del País Vasco en los últimos años. A este respecto, se observa en nuestro ámbito la repercusión de lo que sucede a nivel general en la historiografía, aunque con obvios retrasos que son fruto del carácter periférico del País Vasco. Se podría argumentar que la historiografía vasca no refleja esta crisis en la medida en que no hay planteamientos teóricos que reflexionen sobre ello, pero está claro que sí se experimenta la quiebra del modelo de Historia estructural que se encontraba presente en las obras historiográficas sobre el País más difundidas en los años 70. Un signo de ello es la inexistencia de trabajos que pretendan hacer una Historia Total y la difusión paralela de una historia sectorial. Lo que ha llegado a nuestro País es una historiografía fragmentaria que recibe la influencia de lo que ha sucedido diez años antes en otros países europeos, singularmente en Francia.

Sería absurdo hacer aquí un repaso, ni siquiera somero, de las características de la historiografía vasca producida en el último decenio<sup>27</sup>. Podemos observar, en cualquier caso, que los trabajos más representativos de la historiografía académica —aludiendo al ámbito de la historia moderna y contemporánea que es el que conocemos mejor— remiten a la demografía histórica, a la historia económica de sectores muy concretos, a nuevas versiones de la historia política e institucional, a visiones analíticas de la historia social, a ejemplificaciones de la "nueva historia" en el marco local, a nuevos campos como la historia de la familia, de género, de la marginación, de las actitudes ante la muerte o ante la fiesta, ...etc. Por supuesto, esta breve referencia no pretende abarcar la gran pluralidad de campos y de perspectivas de la historiografía vasca de los últimos años que requeriría un estudio específico y amplio que es imposible de realizar en el contexto de esta ponencia.

Hay que resaltar que esta historiografía vasca no incorpora voluntariamente —salvo alguna excepción limitadísima— el mensaje post-estructural y post-moderno, aunque son trabajos desarrollados dentro de la fragmentación sectorial que se ha señalado por esa reflexión post-estructural como característica propia de la historiografía en la post-modernidad.

## 2. LA HISTORIA PROXIMA

### 2.1. La historia de la vida cotidiana en el marco local

Realizadas estas consideraciones, la cuestión que subyace es la capacidad de la alternativa que se propone de interactuar en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la

26. De hecho, eso es lo que se deduce del artículo de DOSSE, F., "La historia contemporánea en Francia", *Historia Contemporánea*, 7, 1992, pp. 17 y ss.

27. Es imposible dar una referencia mínimamente significativa de las obras más importantes aparecidas en la historiografía vasca de los últimos años, ya que una relación bibliográfica -ya no exhaustiva sino representativa- supondría disponer de un espacio del que carecemos en este trabajo.

Historia. Al comienzo de nuestra exposición hacíamos referencia al objetivo de realizar "propuestas concretas que permitan al profesorado del área de Ciencias Sociales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria el introducir al alumno en el aprendizaje de la Historia como una realidad viva y significativa". Esto nos llevaría a una primera reflexión de ¿por qué la Historia? Sobre esta cuestión se ha escrito mucho y se ha argumentado mejor. No es este, ahora, nuestro propósito. Tan solo apostillar: los adolescentes deben conocer el pasado para, y, sobre todo, actuar sobre el presente. Confesamos, sin reparos, que nuestro propósito es construir una mirada diferente hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje de la Historia. Hablábamos de la necesidad de una Historia que parta del entorno [marco local], de lo que el adolescente conoce [contexto: vida cotidiana], basándose en fenómenos que le son próximos [campos: historia de la familia, historia de género, historia de la marginalidad], y a través de procedimientos que le sean cercanos [metodología: historia oral]. Esta es nuestra forma de ver, la mirada que queremos construir. Dado que éstos son planteamientos historiográficos cuya difusión es muy reciente, conviene explicar algunas de sus características.

La historia local ha experimentado recientemente un auge considerable en la mayoría de los países occidentales. Así, además de conservar su tradicional pujanza en el contexto anglosajón, ha conocido un desarrollo importante en países como Italia<sup>28</sup> y Francia<sup>30</sup>. En el mismo sentido, se pueden destacar los numerosos congresos científicos celebrados recientemente a nivel español, siendo su máximo exponente las aportaciones realizadas en el ámbito de lengua catalana. Este impulso ha alcanzado al País Vasco, donde se pueden señalar iniciativas como las Jornadas de Historia Local de Eusko-Ikaskuntza, al margen de muchos otros ejemplos de carácter menos global.

Ahora bien, entendemos que la auténtica historia local debe partir de una óptica microhistórica que no se encierra

28. Una útil introducción a la situación de la Historia Local en Inglaterra se puede seguir en AGIRREAZKUENAGA, J.(ed.), *Perspectives on English Local History*, Bilbao, 1993 donde, además de artículos de especialistas británicos en Historia Local, se ofrece una bibliografía de gran interés. A ella remitimos en la imposibilidad de dar aquí, por motivos de espacio, una reseña suficiente de esta tradición historiográfica.

29. Se dan referencias exhaustivas sobre ello en VIOLANTE, C (Ecl), *La storia locale Temi, fonti e metodi della ricerca*, Bolonia, 1982, GIORGI, F., *La storia locale di tendenza marxista e la storia locale in Italia nel dopoguerra*, Milán, 1989. Una guía muy útil es también la editada por AGIRREAZKUENAGA, J. Y URKIJIO, M., *Storia locale e microstoria: due visioni in confronto*, Bilbao, 1993, que incluye textos de destacados especialistas italianos en ambas escuelas.

30. Vidal respecto el reciente volumen coordinado por CROIX, A.-GUY-VARC'H, D., *Guide de l'histoire locale. Faisons notre histoire*, París, 1990 que reforma adecuadamente de la bibliografía existente sobre la revitalización de la historia local en Francia; sin embargo, para conocer las características de la historia local francesa aún siguen siendo interesantes los trabajos clásicos de GOUBERT, P., "Local History", incluido en GILBERT, F. (ed), *Historical Studies Today*, Nueva York, 1971, pp. 300-3140 de LEUILLOT, P., "Défense et illustration de l'histoire locale", *Annales ESC*, 1967, pp. 154-177 y "Histoire locale et politique de l'histoire", *Annales ESC*, 1974, pp. 139-150.

31. Se puede aludir, a modo de ejemplo, a las actas del Coloquio *La vida cotidiana en la perspectiva histórica*, Palma de Mallorca, 1985, al Congreso de Historia Local celebrado en Valencia cuyas actas han sido publicadas bajo el título de *L'espai viscut Col·loqui Internacional d'Historia Local*, Valencia, 1989 a los Coloquios de Historia Local Impulsados en Cataluña por sectores vinculados a la revista *L'Avenç*. Sobre este último se pueden consultar las Actas del *Congrés Internacional d'Historia Local de Catalunya*, Barcelona, 1993.

en sí misma, sino que busca su articulación con una perspectiva macrohistórica<sup>32</sup>. No se trata de estudiar el marco local como fin, sino de hacer historia en el marco local y, por tanto, hay que señalar que no hay contradicción entre historia local e historia general<sup>33</sup>, pues esa historia local refleja procesos y situaciones que se dan en el ámbito general (vasco, español, mundial ...) aunque con diferentes ritmos y variedades específicas.

El error está en centrarse, precisamente, en esos ritmos, olvidando lo esencial de los procesos históricos. Si se parte del marco local no es para hacer una historia localista, distorsión que aparece asumida en la mayoría de los críticos de la Historia Local que, cuando se refieren a la introducción de esta escala, tienden a suponer que queda limitada a estudiar lo cercano, dando por sentado que no se va a establecer una conexión con otros ámbitos geográficos más amplios.

Por otra parte, hay que resaltar la importancia que tiene para el niño/adolescente, el partir del marco local<sup>34</sup> por la proximidad que representa; los nuevos conocimientos se relacionan con su ámbito, con sus conocimientos anteriores, construyendo de esta manera un aprendizaje significativo, que posibilitara un acceso posterior a procesos históricos más lejanos en el tiempo.

Aunque la historia local presenta -en otra escala— los mismos fenómenos básicos de la Historia general (nacional, estatal, europea o mundial), se pueden establecer diferencias entre el ámbito local y el general, que a continuación exponemos en el siguiente cuadro. Adjuntamos también otro cuadro en que se reflejan los procesos que incrementan la existencia de similitudes entre la Historia Local y la Historia General.

## ARTICULACION ENTRE HISTORIA LOCAL E HISTORIA GENERAL

### DIFERENCIAS

- 1.- La historia local supone matizaciones respecto de los grandes procesos generales en virtud de: el marco físico: (p.e., la adaptación a los recursos naturales de procesos económicos) o el peso de las inercias de la tradición frente a los cambios llegados del exterior: (p.e., la lenta transformación de las mentalidades)
- 2.- La historia local introduce la personalización y humanización de procesos históricos explicados de forma demasiado abstracta
- 3.- La historia local permite concretar mejor las interpelaciones de los diversos niveles históricos (demográfico, social, económico, político,...)
- 4.- Nos presenta más clara la intencionalidad de los individuos de las clases populares haciéndolos protagonistas de la Historia
- 5.- Permite el acceso a niveles cotidianos difíciles de ser apreciados en la historia general
- 6.- Introduce matizaciones a las visiones a veces esquemáticas y demasiado uniformadoras de las grandes conceptualizaciones históricas

### SIMILITUDES

Son intensificadas por:

1. La articulación progresiva en el devenir histórico de marcos políticos cada vez más amplios
2. La integración en sistemas económicos más interrelacionados desde el mercado local y comarcal al mercado nacional y mundial
3. Las migraciones cada vez más intensas en la evolución histórica
4. La integración en contextos culturales más amplios como consecuencia de la difusión de la alfabetización, de los medios de comunicación social, etc...

32. Vid. en este sentido, FONTANA, J. y otros, *Reflexions metodològiques sobre la història local*, Gerona, 1985; NADAL, J., "Algunas claus de la història local", in VV.AA., *La historiografia catalana*, Gerona, 1989.

33. MAYAYO, A., "Història Local i Història Total", in VV.AA., *La Història i els joves historiadors catalans*, Barcelona, 1984.

34. Sobre la aplicación de la Historia Local en la enseñanza de la Historia en diversos países se pueden consultar para el caso norteamericano el trabajo de LORD, C., *Teaching History with Community Resources*, Nueva York, 1967 (que incide sobre aspectos muy pragmáticos), para Francia el resumen sintético de GUWARC'H, D. "L'histoire locale à l'école" in CROIX, A.-GUWARC'H, D., *op.cit.*, pp. 291 y ss.; para el caso británico el ya clásico de DOUCH, R., *Local History and the Teacher*, Londres, 1967 y el de STEPHENS, W B, *Teaching Local History*, Manchester, 1977. Para el ejemplo Italiano, cf. LANDI, L., *Storia locale e didattica della storia*, Milán, 1987. En el ámbito español, los trabajos más consistentes sobre la aplicación de la Historia Local en la enseñanza son los de GAVALDA, A., "La historia local...", cit. *supra*; "La historia local i comarcal per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials", *Actes de Segon Simpòsium sobre l'ensenyament de les Ciències Socials*, Barcelona, 1991; "La historia local i comarcal en el disseny curricular català, *I Jorradades de recerca històrica i social del Baix Llobregat*, Barcelona, 1992. Las ideas que aparecen en el texto sobre la introducción de la historia local en la educación secundaria son deudoras de las contribuciones de este autor. Recientemente, se ha publicado un breve artículo que analiza la aplicación de la Historia Local en el nuevo diseño curricular: cf., FERNANDEZ BENITEZ, V., "Estudios de Historia Local", Cuadernos de Pedagogía, 209, pp. 44 y ss.

El argumento para introducir la historia de la vida cotidiana radical, también, en la proximidad que representa para el alumno, sin confundirla con una tópica y últimamente puesta de moda "Historia de la vida privada"<sup>35</sup>, centrada en un ámbito particular y, por lo tanto, ajena a procesos históricos complejos que remiten en última instancia a realidades sociales, económicas y políticas de amplio espectro e influencia.

Un auténtico enfoque de historia de la vida cotidiana supone el rechazo total de los planteamientos de historia de la vida privada, entendida como entretenimiento con curiosidades históricas relativas a las masas. Hacer historia de la vida cotidiana supone incorporar lo privado en relación con lo público, como ámbitos en continua interrelación dialéctica, de manera que se atienda al estudio de los poderes sociales, económicos y políticos.

Somos conscientes de que realizar una historia de la vida cotidiana no es nada sencillo a pesar de existir en este

35. Nos referimos, en concreto, a la conocida obra de ARIES, P. y DUBY, G.(eds), *Historia de la vida privada*, Madrid, 1991(2), 10 tomos. Los resultados que se encuentran en trabajos como el de POUNDS, N., *La vida cotidiana: Historia de la cultura material*, Barcelona, 1992 distan también de ser convincentes.

campo ejemplos historiográficos pioneros bien conocidos<sup>36</sup>, así como algunas recientes reflexiones teóricas impecables que luego, a veces, resultan difíciles de articular en la práctica<sup>37</sup>.

Abarcar todos los ámbitos de la vida cotidiana sería un objetivo demasiado ambicioso para un proyecto como este. De ahí, que nuestra propuesta se centre, a modo de concreción, en tres vertientes de la historia cotidiana (la historia de la familia, de género y de la marginación), difundidas en la historiografía académica en los últimos años, pero que no aparecen en los libros de texto escolares.

Al optar por la historia de la familia, partimos, también, de que es un ámbito próximo para los alumnos<sup>38</sup>, en base a los argumentos esbozados anteriormente al hablar de la historia local. Pero dejando claro que la historia de la familia debe concebirse no como una historia de un ámbito privado, sino como un marco de estudio que refleja de modo privilegiado amplios procesos de reproducción social.

La apuesta por la historia de género incide, de la misma manera, en la proximidad que supone para los alumnos, aportando un salto cualitativo, al conocer en alguna medida al "Otro" y no reducirse al ámbito personal. Al destacar la importancia de la historia de género hay que señalar que no se trata de limitarse a una historia de la mujer divulgada en el mercado editorial en los últimos años. No se trata de hacer una historia de las mujeres aislada de la historia de los hombres, sino de pensar en una nueva formulación de la Historia que entienda que el género es una categoría fundamental del análisis histórico.

Finalmente, en relación con la historia de la marginación no se trata de hacer una historia de los marginados, reduciéndose a la contemplación de las situaciones, realidades y sujetos que se colocan o son colocados en oposición a la sociedad integrada. Por el contrario, se debe buscar una articulación dialéctica entre ambos ámbitos (los integrados y los marginados), de modo que la historia de la marginación social aporte una reflexión que sea relevante para el conocimiento global de las sociedades históricas.

No tendría sentido en un Congreso centrado en cuestiones pedagógicas el desarrollar a nivel historiográfico los argumentos aquí esbozados. Por eso, no es pertinente realizar consideraciones que remiten a una amplísima bibliografía, accesible a nivel de síntesis y de divulgación en libros

recientemente publicados en castellano, y a la que remitimos a los enseñantes interesados en estos planteamientos<sup>39</sup>.

Por otra parte, el habernos centrado en la familia, el género y la marginación no excluye que, siguiendo las pautas aquí propuestas, se elaboren proyectos que partiendo del marco local se interesen por otros temas más conocidos y difundidos como pueden ser: el estudio de los diversos sectores económicos, el de los diferentes tipos de conflictos sociales, el de las formas políticas o de los procesos bélicos,... Pero son todos ellos aspectos a los que los enseñantes tienen, por la formación historiográfica que han recibido, un acceso más fácil e incluso, como es bien conocido, existen publicaciones de proyectos pedagógicos que han incidido de forma más o menos profunda en estas cuestiones.

En esta ponencia hemos tratado de tener presente la realidad existente en nuestras aulas y los aspectos relativos al desarrollo cognitivo del alumno. En este sentido, se ha optado por un planteamiento que tratará de huir de propuestas totalmente utópicas que pretendan, por ejemplo, que niños de doce años vayan a los archivos a investigar Historia en lo que sería un claro despropósito.

Es obvio que el acceso a los archivos históricos por parte de niños de estas edades debe ser restringido por motivos de sentido común. Ello no obsta para que estos puedan realizar visitas pedagógicas a los archivos, tal y como ya se hace actualmente en relación con los museos<sup>40</sup>. Y ello con el objetivo de que conozcan lo que es un archivo histórico, se acerquen a los inventarios y ficheros, les sean mostrados las virtualidades de los medios de microfilmación o de los procedimientos informáticos,... Con lo anterior, se trataría de generar en los jóvenes una actitud de interés y respeto por el patrimonio documental como un elemento del patrimonio histórico de la comunidad, que no ha de limitarse únicamente -como se entiende habitualmente- a las muestras artísticas.

En el contacto de los alumnos de Secundaria con las fuentes históricas escritas se impone una gradación, que

36. Nos referimos a la celebre obra de ELIAS, N., *El proceso de civilización*, México, 1988, que ha tenido gran repercusión en este tipo de historiografía.

37. Ver, por ejemplo, las consideraciones excelentes de LUDTKE, A., "The historiography of everyday life", en SAMUEL, R. y otros, *Culture, Ideology and Politics*, Londres, 1983 que fundamentan la escuela alemana de la Historia de los Hechos Cotidianos, cuya validez en la práctica historiográfica ha sido cuestionada duramente por autores cercanos a la escuela de Bielefeld como MOMMSEN, W., "Betwen revisionism and Neo-Historicism", *Storia della Storiografia*, 11, 1987, pp. 111 y ss.

38. Es obvio que el nivel más próximo a los alumnos es el de la historia personal, pero la realización de historias personales parece más acorde con los niveles de Enseñanza Primaria; cf., p.e., MOLL, J., "Penser et écrire son histoire scolaire", *Cahiers Pédagogiques*, 306, pp. 54-56, o VV.AA., "La historia personal", *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 1989, pp. 48-49. Para ampliar estos aspectos. cf ZABALA, A., *Historia personal. Modelo dirigido a los profesores de Ciclo Medio de E.G.B.*, Madrid, 1987.

39. Sobre historia de la familia, y sin ningún deseo de ser exhaustivos, se pueden leer en castellano trabajos como los de ANDERSON, A., *Aproximación a la historia de la familia occidental, 1500-1914*, Madrid, 1989; CASEY, J., *Historia de la familia*, Madrid, 1990; BURGUIERE, A. y otros, *Historia de la familia*, Madrid, 1988; SEGALÉN, M., *Antropología histórica de la familia*, Madrid, 1992. Sobre la historia de género y de la mujer los trabajos publicados en castellano más accesibles son los de AMELANG, J y otros, *Historia y Género*, Valencia, 1990 (donde es fundamental el trabajo de J. SCOTT, pp. 23-58); el dossier "Historia de las mujeres, historia del género" en *Historia Social*, 9, 1991, Valencia, pp. 55-1360 el libro ANDERSON, B., Y ZINSSER, J., *Historia de las mujeres*, Barcelona, 1991, además de la conocida recopilación debida a OUBY, G. y otros, *Historia de las mujeres*, 1991-1993. Sobre los sectores marginados, el sector historiográfico sobre el que se pueden consultar en castellano más trabajos es el de los colectivos papezados, en obras como las de LIS, C. y SOLY, H., *Pobreza y capitalismo en la Europa preindustrial*, Madrid, 1984; WOOLF, S., *Los pobres en la Europa moderna*, Barcelona, 1989; GEREMEK, B., *La piedad y la horca*, Madrid, 1989; MOLLAT, M., *Pobres, humildes y miserables en la Edad Media*, México, 1988 o HIMMERFALB, G., *La idea de la pobreza*, México, 1988... serían algunos de los títulos más importantes. La producción historiográfica española sobre cuestiones de historia de la familia, de género y de la marginación es muy numerosa, pero renunciamos a dar aquí ni siquiera una indicación bibliográfica, ya que sería muy prolija.

40. Sería muy aconsejable que se programaran visitas de los alumnos de la Enseñanza Secundaria a los archivos locales tal y como se hace en el Reino Unido; vid sobre ello el reforme de SMITH, D. y TURTLE, J., "Local History research in schools". *Local History*, 19, 1989, pp. 16-17. De hecho, a nivel español ya hay experiencias pioneras en Cataluña como la reflejada en CUÑE, B. Y SALAT, M.T., "L'arxiu com a eina d'aprenetage de la Història", *L'Avenç*, 33, 1991, pp. 41 y ss.

debe pasar en los niveles más tempranos por la consulta de textos impresos. Posteriormente, podrán acceder a fotocopias de documentos, y solo al final de bachillerato podrán ya aproximarse a la consulta de documentos. En estos últimos cursos de Secundaria, el acceso a archivos históricos hay que limitarlo —en lo que respecta a los temas señalados en la propuesta aquí indicada— a la historia de la familia. A este respecto, un acercamiento a la propia genealogía de los alumnos, a través de la documentación parroquial (tanto de libros sacramentales como de matrículas), permite un trabajo interesante, sobre el que se puede remitir a experiencias prácticas publicadas en revistas pedagógicas españolas de gran difusión entre los enseñantes<sup>41</sup>. Es conveniente el señalar que a través de la investigación sobre la historia familiar de los alumnos se puede llegar a objetivos más amplios, como son su contacto con realidades demográficas del pasado.

Si a nivel de archivo el acceso al conocimiento de la realidad local por parte de los alumnos tropieza con serias dificultades, es indudable que existe una bibliografía de Historia Local en el País Vasco, que, a pesar de sus carencias, tiene virtualidades para desarrollar una enseñanza de la Historia Próxima, que no hay porqué desdeñar. En concreto, para que los temas que aquí se proponen (la familia, el género, la marginación) no queden descontextualizados y reducidos a una visión fragmentaria, es inevitable que tenga lugar de una forma complementaria el conocimiento del entorno local en el que vive el niño y el adolescente. Para ello, puede resultar de interés la consulta de trabajos de Historia Local (sobre los que damos una referencia en el apéndice al final de esta ponencia), que independientemente de su calidad y de su enfoque historiográfico, aportan una aproximación al medio histórico sobre el que han de trabajar los alumnos.

## 2.2. La historia oral como modelo de historia viva

En este proyecto reivindicamos una aproximación innovadora a la Historia próxima que pasa por la investigación sobre las fuentes orales, tema en el que centraremos el desarrollo de la ponencia a partir de aquí. Al optar por la historia oral<sup>42</sup>, se apuesta por una metodología que permita a los adolescentes introducirse en algo que desconocen, como es que los historiadores construyen la Historia y que, por lo tanto, esta disciplina no es un cuerpo de conocimientos estático, sino una forma de comprender la realidad social, pasando por la continua interrelación entre pasado y presente<sup>43</sup>.

El acceso al pasado reciente a través de la historia oral incide en un marco cercano al alumno que puede permitir un enfoque retrospectivo en Historia<sup>44</sup>. Esto es, se trataría de partir del presente y de la Historia reciente para llegar al

pasado más lejano en el tiempo, dentro de un marco de aprendizaje significativo.

En relación con la historia oral, es verdad que ha habido experiencias educativas en los últimos años, pero algunas veces estas experiencias han fallado por su base. En efecto, a pesar de realizarse con una gran dosis de entusiasmo por algunos enseñantes preocupados por una renovación de la pedagogía de la Historia, se trataba de experimentos, en algunos casos, improvisados que no estaban fundamentados metodológicamente.

Se proponía a los alumnos, un tanto irreflexivamente, proyectos de historia oral, sin proporcionarles a esos niños y adolescentes unos recursos que hicieran operativa esta forma de acercamiento al pasado y que produjera un aprendizaje significativo. Son muchos los casos en que la motivación inicial ha quedado frustrada ante la incapacidad de adquirir nuevos conocimientos, por errores tanto metodológicos como epistemológicos.

Dado el interés de la Historia Oral para algunos enseñantes que buscan la innovación pedagógica, consideramos fundamental introducir unas reflexiones teóricas sobre sus fundamentos, que puedan hacer comprensibles los objetivos y virtualidades de este proyecto.

Las características más destacadas de la Historia oral consisten en que se transforma el objeto de estudio en sujeto, lo que favorece una historia más rica, más viva. Esta perspectiva supone una forma de mirar diferente frente a una frecuente visión del pasado como algo incontestable; perspectiva que no sólo se encuentra entre los alumnos adolescentes<sup>45</sup> sino también entre muchos adultos. Tiene, también, la capacidad de revelarnos testimonios que permiten captar subjetividades colectivas en contraposición con las fuentes acabadas y limitadas de los testimonios escritos.

Los defensores de la historia oral resaltan su carácter anti-elitista, al introducir testimonios de las capas populares en contraste con la mayoría de los documentos escritos, que suelen ser reproducidos desde el poder. Por el contrario, la historia oral propicia una reconstrucción de la historia donde los grupos olvidados por la Historia oficial dan su versión del pasado.

Sus detractores nos hacen ver los sesgos y mediatizaciones a los que se enfrenta la historia oral: la memoria humana y sus vaguedades, errores y distorsiones. A esta argumentación se puede oponer que las fuentes escritas están afectadas, de igual manera, por una memoria incompleta, fragmentaria y subjetiva.

La subjetividad, claramente advertible, en los testimonios orales sobre el pasado es un elemento importante que hace reflexionar sobre el carácter mediatizado de toda fuente histórica. Al descubrir contradicciones, lagunas... en los testimonios orales nos acercamos y, sobre todo, permitimos que los alumnos se aproximen a aspectos fundamentales de la elaboración del conocimiento histórico.

La relevancia de la historia oral es tanto mayor en los aspectos relativos a la vida cotidiana, donde las fuentes escritas a menudo son muy escuetas, de manera que se silencian y quedan casi ocultos los niveles históricos más lejanos a las actividades institucionales y oficiales, que son las que registran preferentemente los testimonios escritos.

41. Vid., v.gr., REBOREDO, J., "Experiencias con libros parroquiales", *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 1991, p. 48-47.

42. Para una justificación del acceso por el niño y el adolescente a la comprensión del proceso histórico a partir de la Historia Oral, vid. DESVIGNES, D.-ROMAN, J., "Le temps, l'histoire, l'enfant", *Cahiers Pédagogiques*, 238, 1985, pp. 19.

43. Sobre este tema se pueden consultar las interesantes observaciones de POZO, J.I. y otros, "Como enseñar el pasado para entender el presente", *Infancia y Aprendizaje*, 1983, 24, pp. 55 y ss.

44. Sobre este tipo de enfoque se pueden ver, en castellano, la aportación de SIMIAN, S., *El método retrospectivo en la enseñanza de la Historia*, Buenos Aires, 1970 en que se justifica a nivel teórico este modelo y la de FERNANDEZ SEGURA, J. y otros, *Del presente al pasado*, Madrid, 1989 (2), donde se encuentran materiales que pueden ser muy útiles al profesor de Historia.

45. Cf. CARRETERO, M. y otros, "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia", *Infancia y Aprendizaje*, 23, 1983, pp. 55 y ss..



En resumen, la historia oral supone un modo de hacer Historia de singular valor para la investigación del pasado próximo, en la medida que permite explorar campos infrarrepresentados en los documentos escritos. Posibilita, además, una comprensión más amplia de la historia reciente y la interacción del carácter de elaboración sociocultural que caracteriza a todo conocimiento histórico.

Una vez realizadas estas consideraciones epistemológicas, conviene reseñar las fases y principios más significativos de la metodología de la Historia Oral, dando unas pautas concretas sobre su desarrollo que hagan accesibles al profesorado de enseñanza secundaria el llevar a cabo un proyecto de estas características. Serán, por supuesto, unas breves indicaciones que los enseñantes interesados en el tema podrán ampliar en una bibliografía muy accesible<sup>46</sup>.

Un proyecto de Historia Oral implica la realización de un trabajo de campo, lo que supone un equipo adecuado: cuaderno de notas, magnetófono, vídeo; aunque, en los niveles en los que nos movemos, el cuaderno de notas puede sustituir a los otros elementos. Una vez que se ha elegido el tema de investigación se deben buscar los antecedentes históricos en torno a él. Siendo realistas, en la Secundaria Obligatoria parece muy difícil que los alumnos puedan acceder a datos de archivo, pero ello no es óbice para que, con la ayuda del profesor y a través de lecturas seleccionadas por él, estos estudiantes puedan poseer un conocimiento del medio y del contexto histórico adecuado a fin de que sea significativo el trabajo de campo posterior.

A partir de aquí, el grupo estaría capacitado para realizar un guión: núcleos por donde debe transcurrir la entrevista. Esto es, se elaborará una guía, donde aparecerán todos los campos sobre los que se requiere información. No se trata de hacer con ello un cuestionario concreto, sino, más bien, una selección de temas en los que se habrá de profundizar.

La selección de los posibles informantes plantea algunas dificultades a los alumnos de estas edades. No se trata de un problema cuantitativo, pues no debería haber grandes problemas en encontrar un número suficiente de informantes, ya que en proyectos como los relativos a historia de género o de la familia, los adolescentes podrán contar con la colaboración de sus familiares<sup>47</sup>. El problema será sobre todo cualitativo, ya que a nivel del conjunto del aula son cuestiones fundamentales la representatividad de los informantes, tanto masculinos como femeninos, o la incorporación de diferentes estratos sociales o de diferentes zonas de la localidad. Por

46. Entre estas publicaciones destaca, sobre todo, la obra de THOMPSON, P., *La voz del pasado. Historia Oral*, Valencia 1988, pero también son muy interesantes trabajos como los de VANSINA, J., *La tradición oral*, Barcelona, 1966, el de JOUTARD, P., *Esas voces que nos llegan del pasado*, México, 1966 o la sugestiva recopilación de textos de MARINAS, J.M. Y SANTAMARINA, C. (eds.), *La Historia Oral: Métodos y Experiencias*, Madrid, 1993. Existe también en castellano una conocida revista (*Historia y Fuente Oral*) que resulta imprescindible para adentrarse en este terreno historiográfico. No tendría sentido reflejar aquí la importante y abundante bibliografía en otros idiomas sobre la Historia Oral: para una revisión reciente se puede consultar la que se ofrece en PRINS, G., "Oral History, incluido en BURKE, P., *New Perspectives in Historical Writing*, Pensilvania, 1992, pp. 114 y ss.

47. Para los problemas que se plantean en experiencias de Historia Oral (en relación con los temas de la historia de la familia y de género) cuando se recurre a buscar los entrevistados entre los familiares de los estudiantes, cf. MORENO, A., "Propuesta no androcéntrica para una renovación del estudio del mundo contemporáneo: de las historias familiares a la cultura de masas", *Revista de Educación*, 293, 1989, pp. 43-58. Esta autora también anota algunos de los resultados de estas experiencias sobre historia de la familia en base a los trabajos de sus alumnos en su libro *Pensar la historia a ras de piel*, Barcelona, 1991, pp. 135-144.

otro lado, la condición física del informante, su disponibilidad de tiempo, o el hecho de que posea información de primera mano son aspectos a tener en cuenta.

Las dificultades se incrementan considerablemente cuando se trata de abordar proyectos como el de la marginalidad, que sólo podrán ser realizados, por motivos evidentes, en el final de la Secundaria y con las cautelas y consideraciones que matizaremos en su momento.

La realización de la entrevista es el núcleo de cualquier proyecto de Historia Oral. A este respecto, habrá que destacar la importancia de la entrevista inicial, donde se deberán recoger los datos del entrevistado, teniendo especial cuidado en plantear temas abiertos, de manera que la persona entrevistada pueda recorrer los caminos de la memoria sin interferencias. Posteriormente, al releer las notas y escuchar la grabación, el equipo de investigación deberá decidir la conveniencia de realizar una segunda entrevista para profundizar en determinados aspectos, rellenar lagunas informativas, resolver contradicciones, etc...

El alumno/investigador debe procurar conducir al informante por los vericuetos de su memoria, estar alerta ante posibles manipulaciones, exageraciones, invenciones, apreciar el valor de las anécdotas, valorar los silencios. Se hará necesario verbalizar aquello que el entrevistador ve, percibe, aquello que no se dice, pero que será fundamental en la reconstrucción de la historia. Nos referimos al significado de las miradas, a los objetos de la habitación, a aquella fotografía que el informante mira continuamente, a aquel objeto que no para de tocar.

Un paso fundamental antes de proceder a la elaboración de un trabajo histórico en base a fuentes orales es la transcripción de las entrevistas, teniendo en cuenta que debe ser realizada en el idioma original. En nuestro caso, ello se refiere a la lengua vasca o castellana, a fin de que no se pierda la riqueza inicial de la entrevista con posibles traducciones.

Todo ello supone una ardua tarea, pero si la investigación fuera concebida como un proyecto de Centro, se podría realizar de forma interdisciplinaria, siendo los profesores de castellano o euskera los encargados de supervisar y corregir este trabajo, de manera que se posibilitaría, al mismo tiempo, el aprendizaje motivado de determinados aspectos lingüísticos.

La elaboración de la Historia a partir de los testimonios orales es una cuestión fundamental de este proceso para que el proyecto no quede reducido a una mera recopilación de entrevistas. Para ello sería adecuado que los alumnos realicen pequeños trabajos, donde recojan las conclusiones más importantes, comunicando al conjunto de la clase los resultados obtenidos. Sería de gran interés, a este fin, la confección de murales, de exposiciones, etc... que muestren objetos de época o que siguiendo experiencias educativas, habituales en países anglosajones<sup>48</sup>, se utilicen estos trabajos con el objeto de iniciar archivos de historia oral de la comunidad. Igualmente, las conclusiones del trabajo en el aula podrían ser publicadas en revistas de ámbito escolar, vecinal o local.

Hechas estas consideraciones, presentamos a continuación unas guías temáticas de Historia Oral que permiten la aproximación a la historia de la vida cotidiana de la familia, de género y de la marginación en el marco local.

48. Véase, por ejemplo, la exposición de los resultados de proyectos de Historia Oral a nivel escolar que se refleja en SITTON, T. y otros, *Historia Oral. Una guía para profesores*, México, 1989.

### 2.3. Ejemplificación de Guías temáticas

#### A) Historia de familia en un ámbito rural

A modo de indicación se sugiere que se divida la clase en grupos de 4 alumnos, de forma que cada grupo realice la historia de la familia de uno de sus integrantes. Así, una vez efectuadas las entrevistas, se dispondrá de un material con una diversidad suficiente como para tener una visión bastante completa de las pautas familiares del campesinado vasco en un pasado que, aunque relativamente reciente, conserva muchos de los rasgos de épocas anteriores.

Cada grupo de alumnos hará una serie de entrevistas a una familia determinada, aquella que ofrezca mayores posibilidades de proporcionar mejor información. A continuación, el profesor deberá orientar la selección de la familia a entrevistar, en función de variables como pueden ser la localización del caserío respecto del núcleo urbano, el nivel económico de la explotación agraria, etc... con la finalidad de obtener unos resultados lo más representativos posibles de la localidad. De esta manera, una vez que la clase disponga de todo el material, se podrá reconstruir la historia de la familia de una localidad y una época determinada.

Es necesario precisar que la reconstrucción demográfica de la estructura familiar es la que servirá de base a interpretaciones propias del campo de la historia social, para lo cual el alumno deberá recoger con precisión fechas y plazos de los distintos acontecimientos de la vida del entrevistado que tengan significado demográfico. Sin embargo, no es buen método el interrogar al informante de una manera rígida, solicitando muchos datos y fechas para obtener una información lo más concreta posible; es preferible ir recogiendo esos datos a través de su relato de vida ayudándole a través de otras preguntas y también relacionando sus acontecimientos personales con situaciones del entorno sociopolítico o hechos de repercusión más general.

#### Guía Temática

*Datos biográficos del informante:* Nombre y apellidos. - Fecha y lugar de nacimiento. - Estado civil. - Fecha y lugar de matrimonio. - Dirección actual.

*Relato basado en la familia de origen del informante*

*Estructura familiar:* En este bloque se tratará de plantear preguntas que nos introduzcan con la mayor precisión posible en los factores demográficos: nupcialidad, frecuencia y edad de matrimonio, fecundidad, mortalidad general, mortalidad infantil, tipologías familiares.

Sería interesante que a través de su propio relato y de las preguntas de apoyo del entrevistador se obtuviera material que permitiera recomponer las siguientes cuestiones: Número de integrantes de la unidad familiar y sus relaciones de parentesco. - Intervalo de edades entre los miembros de la familia. - Fechas o edades al nacer, al casarse y al fallecer los miembros de la familia. - Edad del informante en el momento del nacimiento y defunción de sus familiares. - Fecha y edades de los cónyuges al contraer su propio matrimonio. -

Para facilitar el recuerdo de estos datos, es conveniente enmarcarlo en acontecimientos políticos importantes: República, Guerra Civil, etc...

*El caserío como unidad familiar de trabajo:* Dirección del caserío, nombre, barrio, pueblo donde nació.- Cambios de residencia posteriores y direcciones. - Régimen de propiedad y origen. - Edades a las que empezaban a hacer pequeños trabajos. - Tipo de trabajo que desarrollaba en el caserío.- El

trabajo doméstico.- Horario y horas de trabajo. - Presencia de criados- Tareas que realizaban.

*Trabajo fuera del caserío:* Edad a la que empezó a trabajar. - Tipo de trabajo, taller, empresa, nombre del patrón. - Relaciones laborales. - Horas de trabajo, sueldo, - Destino del sueldo. - Condiciones de trabajo.

*Matrimonio:* Lugar y fecha de matrimonio. - Estrategias matrimoniales: elección del cónyuge. - Relaciones antes del matrimonio. - Relaciones matrimoniales. - Control de nacimientos.- Difusión de métodos anticonceptivos en el entorno próximo. - Información sexual, - Importancia de la sexualidad. - Número y frecuencia de los hijos, mortalidad infantil. - Educación. - Reproducción de roles de género. - Relaciones entre padres e hijos. -

Este tercer bloque (Matrimonio), volvería a ser utilizable en el caso de repetir la entrevista adaptándola a la familia que formó el informante; de esta manera, se haría un estudio más complejo en el que se podrían seguir los cambios y la evolución entre una generación y otra. Aún se puede completar el trabajo con una entrevista adaptada a la familia actual de los alumnos, lo que permitirá establecer comparaciones y descubrir las causas que han llevado a la estructura y funciones típicas de la familia actual.

Para un estudio no solo demográfico de la Historia de la Familia habría que abarcar campos que hagan referencia a la "Salud y Alimentación", "Ideología política y/o religiosa", "Educación", "Habitat", etc...

#### B) Historia de Género

El ejemplo que se propone es la reconstrucción de una historia de género en un pueblo costero. Para ello se realizarán encuestas encaminadas a la confección de una serie de historias de vida analizadas bajo la categoría de género y efectuadas a hombres y mujeres. Para llevar las entrevistas a cabo proponemos dividir la clase en grupos de dos/tres alumnos, de manera que al final se pueda disponer de 15 ó 20 historias de vida.

#### Guía Temática

*Datos biográficos del informante:* Nombre y apellidos. - Fecha y lugar de nacimiento. - Estado civil. - Fecha y lugar de matrimonio, - Dirección actual

*Infancia y adolescencia:* Educación familiar y escolar. Roles de los miembros del grupo familiar. - Juegos comunes o separados. - Tipos de juegos. - Alimentación diferenciada. - Autoridad paterna (o materna) para con hijos e hijas. - Fiestas y diversiones. - Relaciones entre hermanos y hermanas. - Iniciación al trabajo: doméstico, asalariado, independiente.

*Matrimonio y vida familiar:* Noviazgo, relaciones sexuales y afectivas, estrategias al formar las parejas. - Roles dentro de la pareja. - Hijos: número, frecuencia. - Educación diferenciada de hijos e hijas. - Relaciones de poder en la pareja. - Ambitos de poder. - Toma de decisiones en caso de ausencias prolongadas del marido. - Métodos anticonceptivos. - Influencia de la Iglesia.-

*Viudedad:* estrategias de supervivencia según el género.

*Trabajo:* Doméstico, descripción, división, roles. - Trabajo asalariado o independiente: función de la mujer y del hombre. - Consecuencias del trabajo de la mujer fuera de casa para la familia. - Condiciones de trabajo.

*Vida social y política:* fiestas, amistades, sociabilidad de hombres y mujeres. - Ideas políticas, participación y afiliación.

**Proyecto de historia oral en un centro educativo: problemas y soluciones**

En el cuadro siguiente se pretende secuencia las actividades a realizar, las posibles dificultades ante las que el grupo/clase se puede encontrar al llevar a cabo un proyecto de Historia Oral, así como sus eventuales soluciones.

ETAPAS DEL PROYECTO	POSIBLES PROBLEMAS	POSIBLES SOLUCIONES
Objetivos del grupo/clase	- Dificultad de planificación	- Concreción en cada proyecto en base a objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales
Elección del tema	Accesibilidad debido a: - Desarrollo cognitivo del alumno - Pertinencia	-Adecuación a la edad/curso del alumnado -Relación con el entorno social
Contextualización	- Falta de bibliografía específica	- Búsqueda de bibliografía a otras escalas espaciales
División de la clase en pequeños grupos de trabajo	- Composición de los grupos	- Aleatoriedad
Equipo necesario	- No disponibilidad de grabadora o vídeo	- Utilización del cuaderno de notas
Diseño de la guía temática	- Incapacidad para el planteamiento de los núcleos temáticos	- Recurrir a la bibliografía básica, Ej: P. Thompson: <i>La voz del pasado. Historia Oral.</i>
Selección de las personas a entrevistar	-Representatividad en cuanto a género, localización, estratificación social	- Selección entre el abanico de familias de los propios alumnos. En caso necesario, redistribución de los grupos
Entrevista	- Tipo de entrevista - Bloqueos, apuros, etc. de los alumnos El alumno se percata de: lagunas, incoherencias, contradicciones, etc del entrevistado,	- Abierta, flexible, dinámica, a modo de conversación - Simulacro de entrevistas entre los propios alumnos - Realizar una segunda entrevista
Transcripción	- Tiempo para realizar la transcripción por el pequeño grupo. -Modo de transcripción del lenguaje oral.	- Programación de actividades con el fin de que el trabajo se realice en el Centro, - Colaboración con el área de Lengua y Literatura: Euskera y/o Castellano
Interpretación por el pequeño grupo	- Extrapolación de contenidos para la elaboración del trabajo	- Clasificación del material. Verificación, Selección de lo relevante.
Elaboración de la historia por el grupo/clase	- Adecuación / Inadecuación a otras escalas	- Análisis de semejanzas y similitudes con procesos históricos generales. Planteamiento de nuevos interrogantes
Exposición del trabajo en el aula	- Desorden en la exposición - Utilización de complementos	- Seguimiento de un plan/esquema - Exposición de mapas, objetos personales, fotografías, etc
Reflexión conjunta sobre contenidos a interiorizar	- Análisis de contenidos relevantes	- Causalidad múltiple - Continuidad/cambio - Estructura y coyuntura - Producción, reproducción - Crítica de fuentes - Objetividad/subjetividad - Empatía histórica - Relativismo histórico, etc.
Publicación de la historia	¿dónde?	Revista del Centro, de la Asociación de Vecinos, del Municipio, etc,
Evaluación	Tipo de evaluación	Evaluación formativa del proceso.

En la medida de lo posible se deben introducir preguntas que reflejen mentalidades: ¿Cómo percibían y perciben los informantes la realidad que están describiendo?

Como comentábamos al exponer la guía temática referida a la historia de la familia, cuestiones relativas a la educación, salud, hábitat, etc... constituirían un proyecto de reconstrucción de historia de género más ambicioso y global.

### C) Historia de la marginalidad

Dentro de los tres aspectos de estudio de nuestra propuesta éste es el que presenta mayores dificultades e inconvenientes para su realización, porque está más alejado del ámbito en el que los estudiantes viven. Organizar un plan de trabajo que se base en la entrevista a personas inmersas en la marginalidad nos ha parecido que, en bastantes circunstancias, resultará una propuesta excesivamente utópica, ideal y difícilmente realizable, por lo que hemos decidido no descender a lo concreto de la Guía Temática, dejándolo en manos de los profesores que, por un lado tuvieran más claro el interés de este tercer bloque y que a la vez estuvieran en circunstancias favorables para desarrollarlo.

Sin embargo, a pesar de todas estas dificultades y limitaciones de las que somos plenamente conscientes, no es menos cierto que la aproximación a comportamientos radicalmente diferentes de los nuestros debe tener consecuencias positivas en el proceso educativo, acercando a los alumnos al conocimiento del "Otro" y llevándoles a adoptar pautas de comprensión y tolerancia, de superación de prejuicios y de solidaridad que nos parecen indispensables en el mundo que tenemos y en el mundo que nos viene.

Por ello, a pesar de los inconvenientes, creemos que habrá profesores que verán más los aspectos positivos que los negativos de hacer esta aproximación a la historia de la marginalidad. Pensamos que los campos de más fácil acceso son los gitanos y algunos ancianos asilados. En relación con el proceso histórico serán del mayor interés las entrevistas a personas mayores de la comunidad gitana que nos permitan constatar la evolución de la marginación de un grupo concreto. Otros campos que no hemos citado por considerarlos más problemáticos y otros aún por ser quizá muy locales y específicos, podrían ser objeto de estudio si los profesores encuentran que se dan las condiciones necesarias.

Al contrario que en los dos campos anteriores, los alumnos ya no podrán recurrir a sus familiares y conocidos para realizar las entrevistas, por lo que tanto en función de esto como del desarrollo cognitivo de los adolescentes esta apertura al campo de la marginación debería desarrollarse al final de la Secundaria.

Aunque, como ya se ha dicho, hemos creído preferible no proporcionar una Guía Temática concreta para estudiar a cada uno de los diferentes tipos de sujetos marginales, sí sugerimos los grandes bloques en que se pueden estructurar las entrevistas y que serían los siguientes:

Datos biográficos del informante. - Marco familiar de origen. - Marco educativo. - Marco laboral. - Actividades no laborales de supervivencia. - Ambito geográfico. - Ambito de religiosidad. - Ambito afectivo-familiar. - Relaciones con la sociedad. - Relaciones con instituciones: sanitarias, caritativo-beneficas, policiales, judiciales, penitenciarias. - Hábitos de consumo.

### 2.4. Vinculación da la propuesta de historia próxima con el D.C.B.

Después de que han sido expuestas las guías temáticas de las entrevistas de historia oral sobre los tres niveles trata-

dos en esta propuesta, estudiaremos como se puede articular nuestro proyecto dentro de los diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que aparecen en el diseño curricular prescriptivo.

En relación con los contenidos conceptuales, el carácter operativo de esta propuesta radica en que desde la historia local, y partiendo de los preconceptos que posee el niño y el adolescente referentes a aspectos de vida cotidiana que le son cercanos, puede reconstruirlos elaborando nuevas concepciones sobre la familia, las relaciones de género y la marginalidad, dentro de un marco de un aprendizaje significativo acerca de realidades que conectan desde las situaciones vividas por él con el pasado reciente. Se trata de que el contraste de los modelos de vida familiar, relación de género y modelos de marginación que va investigando y los que él conoce sirvan para una mejor comprensión de la relación dialéctica entre pasado y presente. Esto tiene que ir vinculado con una dimensión esencial de la Historia que es entender el presente; esto es, desde la perspectiva que concibe la Historia como la ciencia que analiza las influencias y huellas del pasado en la situación actual a fin de que el aprendizaje del pasado tenga una función social.

Nuestra propuesta de Historia próxima facilita la vinculación interdisciplinar de la Historia con otras ciencias sociales del área (geografía, psicología, sociología, antropología, economía,...), dado que el enfoque de historia social de la vida cotidiana posibilita que se comprendan mejor las interrelaciones que existen entre los diferentes aspectos del conjunto social.

De ahí la importancia de este enfoque de historia de vida cotidiana al que se aludió al comienzo de la ponencia en vez de uno limitado a la historia de vida privada. Ello permite acceder a la concepción de la sociedad como un conjunto de realidades donde el ámbito privado está irremediamente conectado con el ámbito público, de manera que en las trayectorias de vida relativas a las formas familiares, relaciones de género y modos de marginación se reflejará inevitablemente la presencia de los diversos poderes y mecanismos de dominación económica, social y política que se traslucen en los procesos de la vida diaria, entendiéndolos de un modo dinámico y globalizado.

En relación con los contenidos procedimentales<sup>49</sup>, habrá que señalar que si nos hemos centrado en la historia oral como metodología didáctica es no sólo porque supone una concepción de la historia más plural y abierta a las subjetividades de los colectivos populares, sino porque permite que el niño y el adolescente experimenten los diversos pasos del proceso de investigación histórica. Ya desde la etapa de búsqueda y recogida de la información, la historia de vida es construida, de una forma que resulta clara para el alumno, posibilitando que comprenda como la Historia elaborada con textos escritos es también "construida" por los historiadores.

49. Por supuesto, este hincapié en estos contenidos procedimentales no debe suponer olvidar que siempre los procedimientos se aplican a unos contenidos conceptuales, propios de cada disciplina científica, como señala adecuadamente VALLS, E., "Los procedimientos su concreción en el área de Historia", *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 1989, p. 36 De todos modos, no es sencillo el señalar cómo se pueden aprender adecuadamente los procedimientos característicos de las Ciencias Sociales, tal y como apuntan HERNANDEZ, E. y TREPAT, C., "Procedimientos en Historia", *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 1991, p. 60.

La historia oral permite a los adolescentes -siempre a su nivel y sin pretender objetivos desproporcionados- un mejor acercamiento al proceso de crítica de fuentes, fundamental en el método histórico. En alguna medida, el alumno puede ser consciente de la presencia en cualquier elaboración de la Historia de lagunas, contradicciones, errores, etc., que se observan en la realización de la investigación oral o en la puesta en común en el gran grupo.

A partir de la inmediatez que tienen para los alumnos estos procedimientos de la historia oral, se consigue también que aquellos sientan que pueden hacer historia de una forma que, al mismo tiempo, les resulta interesante y atractiva.

En relación con los contenidos actitudinales hay que destacar las posibilidades de la Historia oral en cuanto que supone una forma de aprendizaje de la Historia que estimula las actitudes de comunicación, de diálogo... con las personas entrevistadas y, a través de ello, se fomenta, evidentemente, la empatía con esas personas, pero también se desarrolla esta empatía con las situaciones, las vivencias y los procesos del pasado, lo que es un aspecto fundamental en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Otra virtualidad de la historia oral, especialmente interesante para el desarrollo personal y social de los alumnos, es que permite construir en el adolescente y de una forma significativa sus nuevos conocimientos al establecer conexiones entre los conocimientos procedentes de sus vivencias y el conocimiento científico y escolar.

Por otra parte, hay que resaltar que los campos de la historia de la vida cotidiana que se han propuesto se orientan a fomentar en el alumno una mentalidad abierta y tolerante, opuesta a posturas sexistas, racistas, monoculturales... que impregnan algunas actitudes cotidianas actuales ante la familia, el género y la marginación social.

No menos importante es el desarrollo de los valores de solidaridad hacia los individuos o los sectores menos favorecidos en las relaciones familiares, de género o de marginación... actitudes que podrán dirigirse posteriormente a una participación activa en movimientos sociales y ciudadanos que denuncien las situaciones injustas existentes en estos marcos sociales.

Por otro lado, al tiempo que se fomenta una indagación en sentido crítico de la información recibida, se posibilita desarrollar una actitud de rechazo frente a aspectos discriminatorios ya superados, que el alumno identificará como anacrónicos, contribuyendo a la toma de conciencia ante los aspectos injustos que todavía existen en las relaciones de vida cotidiana.

Después de señalados estos aspectos de nuestro proyecto en relación con los contenidos presentes en el DCB de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, terminaremos esta ponencia resaltando la conexión que se establece en nuestra propuesta con los ejes transversales tan destacados en la Reforma Educativa<sup>50</sup>.

Es obvia la vinculación que existe entre este proyecto y los objetivos de la educación para la igualdad entre los

sexos<sup>51</sup> o la educación para los derechos humanos y la paz<sup>52</sup>. Su articulación-evidentemente sencilla- podría llevar a una revisión detallada y exhaustiva de lo fructífero que puede resultar este proyecto en relación con estos ejes transversales. Dado que se trata de aspectos fácilmente accesibles y del tiempo limitado con que se cuenta en una ponencia, hemos decidido que era más interesante intentar conectar nuestro proyecto con otros ejes transversales, aún sabiendo que su vinculación no es tan directa y resulta, muchas veces, problemática.

Así, en relación con la educación medioambiental, a través de las entrevistas que se realizan para conocer las trayectorias de vida, saldrán inevitablemente a la luz referencias a la degradación del medio de cada localidad en los últimos decenios, permitiéndose de esta forma que el adolescente tome contacto con la necesidad de preservar el entorno físico que le es más cercano.

En cuanto a la educación para el consumo (y desde el ámbito de la familia que es precisamente la primera unidad de consumo) el contraste que se establece, al investigar sobre la vida cotidiana del pasado reciente, entre éste y la actualidad posibilita que el alumno interiorice la conveniencia de un modelo de vida que huya de unos hábitos desmesurados de consumo existentes en la sociedad actual.

En relación con la educación para el desarrollo, la aproximación a los fenómenos de marginación social lleva directamente a ponerse en contacto con la existencia de bolsas de pobreza en la propia localidad, lo que permite a un nivel próximo el contacto con una realidad que, a escala más lejana, se caracteriza por la presencia de ámbitos subdesarrollados.

En la medida en que el proyecto de aula posibilite el contacto con un grupo, como el de los integrantes del colectivo gitano, que se caracteriza por una situación de pauperismo marginal, se trataría de que los adolescentes pudieran tomar conciencia de la necesidad de desarrollar actitudes de tolerancia y respeto hacia los valores de otras formas culturales.

Finalmente, en cuanto a la educación para los medios de comunicación, el conocimiento construido por los propios alumnos en torno a los ámbitos ya señalados de la vida cotidiana permitirá que se formen criterios propios, abandonando estereotipos producidos por un conocimiento superficial. Ello debe redundar en el sentido de que los adolescentes puedan adoptar una postura crítica frente a los planteamientos simplistas de algunos medios de comunicación, que ahondan precisamente en esos prejuicios al abordar determinados conflictos o situaciones planteados en el contexto de las relaciones familiares, los comportamientos marginales... y que se caracterizan por su enfoque desorbitado buscando solamente resaltar los aspectos más sensacionalistas, en una clara deformación de la función que deberían tener los medios de comunicación social.

Al acabar esta ponencia, queremos reiterar que no hemos pretendido más que articular una aproximación de las

50. Sobre la importancia de las líneas transversales en la educación se pueden consultar, a modo de ejemplo, dos libros aparecidos recientemente: BUSQUETS, D. y otros, *Los temas transversales, Claves de la formación integral*, Madrid, 1993 y LUCINI, F., *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, 1993 donde se recogen una amplia bibliografía a la que obviamente no podemos referirnos aquí.

51. Sobre este aspecto han aparecido en los últimos años reflexiones interesantes en una revista muy manejada por los profesores de Secundaria como es Cuadernos de Pedagogía. Véanse, por ejemplo, el dossier titulado "Sexismo en el aula", *Cuadernos de Pedagogía*, 171, 1989, pp. 7 y ss., los artículos de CAÑADELL, R., "Mujer y discriminación", *Ibidem*, 186, 1990, pp. 51 y ss., de VV.AA., "Reforma y sexismo", *Ibidem*, 167, 1989, pp. 55-580 el de MORENO, A., "Prejuicios persistentes", *Ibidem*, 193, 1991, pp. 78-79.

52. Vid. en torno a este tema, p.e., los accesibles trabajos aparecidos en *Cuadernos de Pedagogía*, 170, 1989, pp. 7-31.

muchas posibles a una Historia que sea viva y próxima. Si nuestra propuesta sirviera para posibilitar que el aprendizaje de la Historia se renovara en mayor o menor medida nos daríamos por satisfechos.

## APENDICE

### 1) OTRAS FUENTES PARA LA HISTORIA LOCAL DE LA VIDA COTIDIANA: LOS MUSEOS EN EL PAIS VASCO

El acercamiento a la historia de la vida cotidiana por parte de los alumnos de la E.S.O. no pasa tan sólo por la consulta de fuentes escritas o por la investigación sobre testimonios orales. Un complemento, especialmente indicado para desarrollar el aprendizaje de este tipo de Historia, es la visita a museos. Aunque se trata de un recurso pedagógico ya conocido por muchos enseñantes, incluimos aquí unas referencias a los aspectos de historia de la vida cotidiana que pueden ser accesibles a los estudiantes de Secundaria en algunos museos del País Vasco. Dado el ámbito cronológico que se ha tenido como referencia en la ponencia no se incluyen aspectos relativos a épocas más lejanas como la prehistórica, romanización, sino tan sólo al período moderno y contemporáneo.

#### Epoca moderna y contemporánea

Vida agrícola y ganadera: Museo de San Telmo (San Sebastián), Musée Basque de Bayona, Museo Comarcal de Zaldondo, Museo Arqueológico, Etnográfico e Histórico Vasco (Bilbao)

Vida artesanal rural (cerámica, cestería, textil): Museo Comarcal de Zaldondo, Museo de San Telmo, Museo Histórico-Artístico de Durango, Museo Simón Bolívar (Markina), Museo Arqueológico, Etnográfico e Histórico Vasco (Bilbao)

Vida pesquera: Museo Oceanográfico (San Sebastián), Musée Basque (Bayona), Musée de la Mer (Bayona), Museo Arqueológico, Etnográfico e Histórico Vasco (Bilbao), Museo del Pescador (Bermeo)

Comercio Marítimo: Museo de Bilbao, Museo Oceanográfico (San Sebastián), Musée de la Mer (Bayona)

Siderurgia Tradicional: Museo Ferrería Mirandola (Legazpia), Museo Arqueológico, Etnográfico e Histórico Vasco (Bilbao)

FUENTES: Kortadi, E. (Ecl.), *Censo de Museos del País Vasco, Cuadernos de Sección de Medios de Comunicación de Euskal-kaskuntza*, 3, San Sebastián, 1987; Barceló, F. y otros, *Goi Zikloko Giza Zientzia Arloko Orientabideak*, Zarautz, 1984; VV.AA., *Ruta de Museos*, Departamento de Comercio y Turismo del Gobierno Vasco.

### 2) BIBLIOGRAFIA DE HISTORIA LOCAL DEL PAIS VASCO

La relación bibliográfica que se presenta a continuación no pretende, en absoluto, ser un catálogo exhaustivo de las publicaciones existentes sobre Historia local de los municipios del País Vasco, sino que se trata tan sólo de una aproximación que pretende ser útil a los enseñantes interesados en la Historia próxima.

El hecho de que muchas obras de Historia local tengan una difusión muy reducida hace especialmente difícil tener un acceso al conocimiento de obras que pueden ser eventualmente de gran interés. En cualquier caso, el profesor interesado por conocer los trabajos de historia local relativos al municipio o comarca en que desarrolla su docencia deberá completar las referencias abajo citadas con la consulta de repertorios bibliográficos muy difundidos, como la Eusko Bibliografía de J. Bilbao, etc...

No se han incluido en la siguiente relación bibliográfica obras clásicas —y muy conocidas por la mayoría de los enseñantes de Secundaria— referidas a la historia provincial de cada uno de los territorios vascos (como las de Gorosabel, Labayru, Landazuri, Yanguas, etc...) que contienen referencias a la historia de los municipios

de esas provincias. Tampoco se han reseñado diccionarios geográficos (como el de Madoz, etc...) ni obras de conjunto (como la Geografía General del País Vasco-Navarro editada por Carreras Candí, etc...), ya que superan el ámbito estrictamente municipal. En el mismo sentido, no hemos citado los trabajos de Historia Local aparecidos en publicaciones periódicas, si bien hay que anotar que en algunos municipios vascos existen revistas de ámbito local en las que aparecen trabajos interesantes para conocer aspectos de su historia

#### 1) Clásicos de la historia local

Bajo este epígrafe se han reseñado obras de Historia Local escritas a fines del XIX y primeras décadas del XX que se caracterizan por un enfoque de historia positivista, que constituía en aquel período el paradigma dominante en la historiografía. Aunque la mayoría de los autores de estos trabajos no eran historiadores de profesión estaban, en muchas ocasiones, bien informados, en base a la consulta directa de documentos. En los casos en que los autores tenían formación historiográfica (como sucede con las publicaciones de C. Echegaray, S. Múgica, A. Guiard, etc...) se trata de obras que son todavía hoy muy valiosas.

Excepcionalmente, se han citado publicaciones anteriores al final del siglo XIX por su interés como trabajos pioneros de este tipo de historiografía. También aparecen algunos trabajos aparecidos después de 1950, que son obra de autores cuya trayectoria vital e intelectual se desarrolló, sobre todo, en la primera mitad de este siglo. En el caso de obras que han sido reeditadas, se ha intentado citar por la edición más reciente a fin de que su consulta sea más accesible.

ALFARO, T.: *Una ciudad desencantada (Vitoria y el mundo que la circunda en el siglo XX)*, Vitoria, 1987 (ed. del manuscrito por A. Rivera).

ALFARO, T.: *Vida de la ciudad de Vitoria*, Madrid, 1951.

ALTUBE, L.: *Ensayo histórico y apuntes para la Historia de la villa de Guernica*, Bilbao, 1913.

ANCIL, M.: *Compendio de la historia de Sangüesa desde su fundación hasta nuestros días*, Pamplona, 1931.

BELAUSTEGUI, I.: *Noticia histórica de la vila de Zumárraga con la biografía de sus hijos ilustres*, Tolosa, 1900.

BELTRAN, J.: *Historia completa y documentada de la M.N. y M.L.: ciudad de Tafalla*, Tafalla, 1920.

CIRIQUIAIN, M.: *Monografía Histórica de la Muy Noble Villa y Puerto de Portugalete*. Bilbao, 1942.

DIEZ DE ARCAYA, M.: *Armentia*, Vitoria, 1901.

ECHEGARAY, C. y MUGICA, S.: *Villafranca de Guipúzcoa: monografía histórica*, Irún, 1908.

ECHEZARRETA, R. Y VEITIA, F.: *Noticias históricas de la Noble y Leal Villa de Tavira de Durango*, Bilbao, 1967 (reed.).

ESCARZAGA, E.: *Descripción histórica del valle de Gordejuela*, Bilbao, 1919.

ESCARZAGA, E.: *La villa de Arceniega*, Bilbao, 1934.

ESTORNES, B.: *El valle de Roncal*, Zaragoza, 1927.

GALINDEZ, J.M.: *La M.N. y M.L. tierra de Ayala*, Bilbao, 1933.

GAMON, J.I.; MUGICA, S.; AROCENA, F.: *Noticias históricas de Rentería*, San Sebastián, 1930.

GANCEDO, E.: *Recuerdos de Viana o Apuntes históricos de esta Muy Noble y Muy Leal ciudad del Reino de Navarra*, Madrid, 1933.

GARRIZ, J.: *La villa de Garde en el Valle del Roncal: ensayo de una monografía parroquial*, Pamplona, 1923.

GARRIZ, F.: *La vila de Garde en el valle de Roncal*, Pamplona, 1923.

- GAZTAMINZA, S.: *Apuntes para una historia de la noble, leal e invicta villa de Hernani*, San Sebastián, 1913.
- GONZALEZ DE ECHAVARRI, V.: *Vitoria histórica*, Vitoria, 1903.
- GRANDES, F.: *Apuntes históricos de Salvatierra*, Vitoria, 1935.
- GUIARD, A.: *Historia de la Noble Villa de Bilbao*, Bilbao, 1971 (reed.). 5 t.
- GUTIERREZ, J.: *Historia de Munguía*, Bilbao, 1927.
- HEROS, M.: *Historia de Valmaseda*, Bilbao, 1926.
- IBARRA, J.: *Historia de Roncesvalles*, Pamplona, 1934.
- IRIBARREN, S. y DIAZ, P.: *Apuntes sobre la historia antigua de Estella*, Sevilla, 1912.
- LEZAUN, B.: *Memorias históricas de la ciudad de Estella*, Pamplona, 1990 (reed.).
- MADINAVEITIA, J.: *El libro de Amurrio*, Vitoria, 1979 (reed.).
- MARTINEZ BALLESTEROS, M.: *El libro de Laguardia*, Vitoria, 1982 (reed.).
- MENDIA, S.: *Historia del condado de Ayala*, Vitoria, 1892.
- MUGARTEGUI, J.: *La villa de Marquina*, Bilbao, 1927.
- MUGICA, S.: *Monografía histórica de la villa de Irún*, Irún, 1803.
- MUJICA, G.: *Monografía histórica de la villa de Eibar*, Zarauz, 1956 (reed.).
- PICART, M.F.: *Pamplona 1738*, San Sebastián, 1987(reed.).
- PULIDO, A.: *Topografía médica de Estella y del partido médico-quirúrgico de Villatuerta (Navarra)*, Madrid, 1887.
- RIGOYEN, M.: *Noticias históricas y datos estadísticos del noble Valle y Universidad de Baztán*, Pamplona, 1890.
- SARASOLA, M.: *La ciudad de Orduña y su vizcainía*, Bilbao, 1954.
- SARASQUETA, P.: *Eibar Monografía descripta de esta noble y leal villa guipuzcoana*, Eibar, 1909.
- SERDAN Y AGUIRREGAVIDIA, E.: *Vitoria: El libro de la ciudad*, Bilbao, 1985 (reed.).
- SERDAN, E.: *Rincones de Historia Vitoriana*, Vitoria, 1914.
- URROZ, E.: *Compendio historial de la Villa de Tolosa*, Tolosa, 1910.
- VELASCO, L.: *Memorias del Vitoria de antaño*, Vitoria, 1976 (reed.).
- VICARIO DE LA PEÑA, N.: *EL Noble y Leal Valle de Carranza*, Bilbao, 1975 (reed.).
- VILLAVASO, C.: *Historia de Durango*, Bilbao, 1968 (reed.).
- ZABALA, A.: *Historia de Bermeo*, Bermeo, 1928, 2 t.
- ZORITA, L.: *Reseña descriptiva e histórica de la villa de Vergara*, Vitoria, 1930.
- consulta de la documentación es rigurosa -caracterizándose por su calidad historiográfica muy elevada, pero encuadrados en los moldes de una historia positivista y localista.
- ALEGRIA, J.: *Artazu y su historia*, Pamplona, 1982.
- ALVAREZ URCELAY, M.: *Estudios de historia de Urretxu en su VI centenario*, San Sebastián, 1986.
- ANASAGASTI, P.: *Historia General de la villa de Bermeo*, Bermeo, 1989.
- ARMENTIA, F.: *La bastida. Biografía de un pueblo de la Rioja alavesa*, Vitoria, 1969.
- ARROYO, V.: *El Concejo de Galdames en el Antiguo Régimen*, Bilbao, 1989.
- ARROYO, V.: *Sestao*, Bilbao, 1988, 3t.
- AZCARRAGA, J.M.: *Aspectos de la vida rural de Salvatierra*, San Sebastián, 1956.
- BASANEZ, J.: *Lejona, anteiglesia vizcaína*, Bilbao, 1971.
- BASAS, M.Y OTROS: *Durango*, Durango, 1985.
- CAMPO, L.: *Pamplona durante la regencia de Espartero*, 1985.
- CAMPO, L.: *Pamplona durante la primera guerra carlista*, Pamplona, 1985.
- CASTRO, J.R.: *Miscelánea tudelana*, Tudela, 1972.
- DIAZ BRAVO, J.V. Y CASTRO ALAVA, J.R.: *Memorias históricas de Tudela*, Pamplona, 1956.
- DIEZ, A.: *Olite*, Estella, 1984.
- DIEZ, A.: *Berango, 40000 años de Historia*, Bilbao, 1990.
- DIEZ, A.: *Puente La Reina y Sarria en la Historia*, Pamplona, 1977.
- ELEJALDE, J.M.: *Ayer y hoy de la historia de Aramayona*, Vitoria, 1989.
- ENCISO, E.: *Laguardia Decimonónica*, Vitoria, 1987.
- ENCISO, E.: *Laguardia en el siglo XVI*, Vitoria, 1959.
- ESARTE, P.: *Alduide, corazón de Navarra*, Pamplona, 1982.
- ESPARZA, J.M.: *Tafalla vascona: aportaciones a la historia de Tafalla y su comarca*, Tafalla 1980.
- ESPARZA, J.M.: *Un camino cortado. Tafalla, 1900-1939*, San Sebastián, 1985.
- ESTABILLO, B.: *EL condado de Treviño*, Vitoria, 1983.
- FERNANDEZ IBAÑEZ, J.: *El Ciego*, 1583-1983, Vitoria, 1983.
- FERNANDEZ MARCO, J.: *Cascante, ciudad de la Ribera*, Pamplona, 1978.
- GARAY, J. M.: *Laguardia y la Rioja alavesa*, Vitoria 1964.
- GONDRA, M.V.: *Monografía de la ledanía o concejo de Axangiz*, Madrid, 1988.
- GONDRA, M.V.: *Forua y Murueta*, Bilbao, 1982.
- GONDRA, M.V.: *Las anteiglesias de Luno y Arrieta de Libano*, Bilbao, 1983.
- GONDRA, M.V.: *Monografía de Busturia, anteiglesia y merindad, s.l., 1980*.
- GONDRA, M.V.: *Mundaka y Pedernales*, Bilbao, 1981.
- GONDRA, M.V.: *Monografía de la anteiglesia de Ugarte de Muxika*, Bilbao, 1985.
- GOÑI, F.: *Aezkoa*, Pamplona, 1978.
- GOROSTIAGA, J.: *Historia de la anteiglesia de Guecho*, Bilbao, 1953.
- HERAS Y NUÑEZ, M. y otros: *Apuntes para la historia de Elciego*, Elciego, 1989.

## 2) Obras de historia local de enfoque divulgativo opositivista, escritas en la segunda mitad del siglo XX

Bajo este epígrafe hemos reseñado dos tipos de historiografía que tienen en común su vinculación con la concepción tradicional de la Historia, característica de los modos historiográficos anteriores a esa época. Se trata de obras publicadas desde 1960 (la mayoría, en años posteriores), pero que claramente se sitúan al margen de la Historia "estructural" (social y económica), que ya entonces era la vanguardia historiográfica.

Sin embargo, la calidad y el nivel de erudición son muy diferentes en los dos tipos de la historiografía abajo reseñada. Muchos de los trabajos citados son muestras de historia puramente anecdótica, escritas por aficionados, muy bienintencionados y en los que hay que elogiar su entusiasmo por narrar la historia de su pueblo, pero carentes de método. Otros son obra de historiadores profesionales, cuya

- HERNANDEZ, R.: *Aproximación a la Historia de Portugalete*, Bilbao, 1991.
- IBAÑEZ, C.: *Historia general de Baracaldo*, Baracaldo, 1991.
- IDOATE, F.: *El valle de Salazar*, Madrid, 1956.
- IDOATE, F.: *El Señorío de Sarria*, Bilbao, 1982.
- IDOATE, F.: *La comunidad del valle de Roncal*, Pamplona, 1977.
- ILARRI, P.: *El Valle de Salazar en la Historia de Navarra*, Bilbao, 1981.
- IRIBARREN, J. M.: *Estampas tudelanas*, Pamplona, 1974.
- IRURITA, M.A.: *El municipio de Pamplona en la Edad Media*, Pamplona, 1959.
- JAKA, A.: *Ensayo para una historia de Urretxu*, San Sebastián 1983.
- JIMENO, J.M.: *Historia de Pamplona: síntesis de una evolución*, Pamplona, 1974.
- LARRACOECHEA, J.M.: *Noticias Históricas de la villa de Durango*, Durango, 1983.
- LARRAÑAGA, R.: *Historia de Soraluece*, Soraluece 1993.
- LECUONA, M.: *Del Oyarzun antiguo (monografía histórica)*, 1959.
- LOPEZ GIL, M.: *Valle de Carranza*, Bilbao, 1975.
- LOPEZ GONZALEZ, M.A. y otros.: *Beasain: udalerrí gipuzkoar baten historia: historia de un municipio guipuzcoano*, Beasain, 1987.
- LUENGAS, V. F.: *La tierra y provincia de Ayala*, Bilbao, 1992.
- MANZANO, A.: *Paisajes Históricos de Erandio*, Bilbao, 1985.
- MARIN, L.: *Historia de la villa de Tudela*, Tudela, 1978.
- MARQUINEZ ZUBELDIA, J.: *Monografía histórica de la Muy Noble y Leal Villa de Legorreta*, Tolosa, 1980.
- MARTINEZ, F.M.: *Historia de Azagra, villa del Reino de Navarra*, Pamplona, 1982.
- MARTINEZ, F.M.: *Historia de Milagro, villa del Reino de Navarra*, Pamplona, 1983.
- MARTINEZ, F.M.: *Historia de Andosilla, villa del Reino de Navarra*, Pamplona, 1982.
- MENENDEZ, J.: *Tafalla. Rincones de la Historia tafallesa*, Tafalla, 1986.
- MERINO, J.: *Apuntes para la Historia de Guecho*, Bilbao, 1970.
- MOGROBEJO, E.: *Historia de la anteiglesia de Sondika*, Bilbao, 1987.
- MOGROBEJO, E.: *Historia de la anteiglesia de Lezama*, Bilbao, 1987.
- MOGROBEJO, E.: *Historia de la anteiglesia de Ereño*, Bilbao, 1987.
- MONOGRAFÍAS DE LOS PUEBLOS DE GUIPUZCOA editadas por la Caja de Ahorros Municipal de San Sebastián.
- MORRAS, A.: *Memorias Tafallesas*, Pamplona, 1974.
- NABERAN, A.: *Gautegiz Arteaga*, Bilbao, 1984.
- OCAMICA, F.: *Diez lustros de la villa de Lequeitio (1924-1974)*, Bilbao, 1975.
- OCAMICA, F.: *La villa de Lequeitio*, Bilbao, 1965.
- OLAVARRIA, J.: *El valle de Zuya*, Vitoria, 1974.
- PEREZ DE ARRILUCEA, D.: *La Hermandad de Iruraiz*, Vitoria, 1974.
- PEREZ GARCIA, J.M.: *La M.N. y M.L. villa de Labastida*, Vitoria, 1985.
- PEREZ GARCIA, J.M.: *La M.N. y M.L. villa de Labastida*, Vitoria, 1985.
- POZOS, L.: *Retazos históricos, curiosidades y personajes tudelanos*, s.l., 1985.
- RODRIGUEZ, B.: *Memoria del Valle de Carranza*, Bilbao, s.f.
- RUIZ DE AZUA, A.: *Mundaka: Orígenes Históricos*, s.l., s.f.
- SESMERO, F. Y OTROS: *Diez Estudios sobre Guernica y su comarca*, Bilbao, 1970.
- URQUIZA, V.: *Antigüedades de Berriz*, Bilbao, 1988.
- VILLOTA, I. y ALTUBE, T.: *Deusto de Ayer y de Hoy*, Bilbao, 1987.
- VV.AA.: *Laguardia: guía para una visita*, Vitoria, 1984.
- VV.AA.: *Vitoria: 800 años*, Vitoria, 1981.
- VV.AA.: *Historia de una ciudad: Vitoria*, Vitoria, 1977-1985.
- ZABALA, A.: *Atalaya Histórica de la M.N. y M.L. Villa de Bermeo*, Bilbao, 1971.
- ZABALA, C.: *Historia de Guecho*, Algorta, 1989.
- ZAPATERO, F.: *Monografía de la villa de Valtierra*, Pamplona, 1972.
- ZUBIKARAI, A.: *Ondarroa*, Bilbao, 1993.
- ZUBIKARAI, A.; FDEZ.EGIGUREN, J.: *Berriatua*, Gernika, 1986.
- ZUBIKARAI, A.; FDEZ.EGIGUREN, J.: *Etxebarria*, Bilbao, 1989.
- ZUBIKARAI, A.; FDEZ.EGIGUREN, J.: *Markina-Xemein*, Bilbao, 1991.
- ZUBIKARAI, A.; FDEZ.EGIGUREN, J.: *Mendeja*, Bilbao, 1988.
- ZUBIKARAI, A.; FDEZ.EGIGUREN, J.: *Amoroto eta Gizaburuaga*, Bilbao, 1988.
- ZUBIKARAI, A.; FDEZ.EGIGUREN, J.: *Ea, Natxitua, Bedarona*, Bilbao, 1989.
- ZUBIKARAI, A.; FDEZ.EGIGUREN, J.: *Ipazter*, Gernika, 1987.
- ZUMALDE, I.: *Historia de Oñate*, San Sebastián, 1957.

### 3) Obras de historia local con un enfoque de historia social y económica

Los trabajos que se reseñan a continuación han sido publicados en los últimos años y son obra de historiadores profesionales que se encuadran dentro de la llamada "Historia estructural" –sobre todo, en la vertiente de la escuela de los Annales— cuya influencia se percibe en la historiografía del País Vasco a mediados de los años 70 en trabajos pioneros que estudian ámbitos amplios (una provincia o todo el territorio del País). A partir de los años 80, esta corriente historiográfica está también presente en publicaciones que abarcan una escala más pequeña, como es la local, pero con un nivel historiográfico y unas características renovadoras que no son diferentes de los trabajos de historia que abordan marcos espaciales más extensos. Son, pues, ejemplo de una Historia Local que no queda reducida al mero localismo. Se han incluido, excepcionalmente, obras de economistas o geógrafos que son interesantes para conocer la historia reciente de algunos municipios.

- AGIRREAZKUENAGA, J. y otros.: *Historia de Mendaro*, Mendaro 1993.
- AGUIRRE, I. Y OTROS: *Lanestosa*, Bilbao, 1987 (la sección propiamente histórica es obra de J.C. ENRIQUEZ).
- APARICIO, C.: *Poder Municipal, economía y sociedad en la ciudad de San Sebastián (1813-1855)*, San Sebastián, 1991.
- ARIZCUN, A.: *Economía y sociedad en un valle pirenaico del Antiguo Régimen: Baztán, 1600-1845*, Pamplona, 1988.
- BASURTO, R.: *Guecho: la evolución de los modos de vida de una anteiglesia de Vizcaya*, Bilbao, 1989.
- BIELZA, V.: *Tierra Estella*, Pamplona, 1972.
- CIERVIDE, R. Y SESMA, J.: *Olite en el siglo XIII*, Pamplona, 1980.
- CRUZ MUNDET, J.R.: *Rentería en la crisis del Antiguo Régimen (1750-1845). Familia caserío y sociedad rural*, Rentería, 1991.
- DIAZ DE DURANA, J.R.: *Vitoria a fines de la Edad Media*, Vitoria, 1984.



- FEIJOO, P.: *Bilbao y Bizkaia en tiempos de la Revolución Francesa*, Bilbao, 1991.
- FLORISTAN, A.: *La Merindad de Estella en la Edad Moderna los hombres y la tierra*, Pamplona 1982.
- GARCIA FERNANDEZ, E. y otros: *Labastida en la Edad Media, Poblamiento y organización político-administrativa*, Vitoria, 1990.
- GARCIA FERNANDEZ, E.: *Laguardia en la Baja Edad Media*, Vitoria, 1985.
- GARCIA SANZ, A.: *Demografía y Sociedad de la Barranca de Navarra (1760- 1660)*, Pamplona, 1985.
- GARCIA TABUENCA, L. Y TUÑÓN, F.: *Estudio socioeconómico del municipio de Cascante*, Pamplona, 1974.
- GOMEZ, J.: *Balmaseda, s. XVI-XIX*, Bilbao, 1991.
- LOPEZ, J.M. y LOPEZ, A.: *Llodio: crisis y crecimiento*, Vitoria, 1970.
- MADARIAGA, J.: *Historia social de Bergara en su época preindustrial*, Bergara, 1991.
- MARTIN DUQUE, A.: *La comunidad del Valle de Salazar: orígenes y evolución histórica*, Pamplona, 1983.
- MONOGRAFÍAS DE LOS PUEBLOS DE BIZKAIA editadas por la Diputación de Bizkaia a partir de 1992. Ya han sido publicados 18 de estos trabajos (Enero de 1994), dentro de un proyecto que abarcará todos los municipios de esta provincia.
- OCA, MA.: *La transformación de un municipio rural alavés: el valle de Cuartango*, Vitoria, 1985.
- OLLORA, J.M.: *Vitoria y su crecimiento : pasado, presente y futuro*, Vitoria, 1976.
- PASTOR, E.: *Salvatierra y la Llanada oriental alavesa, siglos XIII-XIK* Vitoria, 1986.
- PEREZ FUENTES, P.: *Vivir y morir en las minas*, Bilbao, 1993.
- PIQUERO, S. y otros: *Zarautz a través de la historia*, San Sebastián, 1987.
- PORRES, M.R.: *Gobierno y Administración de la ciudad de Vitoria en la primera mitad del siglo XVIII*, Vitoria, 1989.
- PORRES, M.R.: *Un ejemplo de economía rural de Antiguo Régimen: el condado de Treviño ( 1650- 1800)*, Vitoria, 1983.
- RIVERA, A.: *La ciudad levítica, Continuidad y cambio en una ciudad del inferior (Vitoria, 1876-1936)*, Vitoria, 1992.
- URRUTIKOETXEA, J.: *En una mesa y compañía, caserío y familia campesina en la crisis de la sociedad tradicional, Irún, 1766-1845"*, San Sebastián, 1992.