

La vida cotidiana como recurso didáctico y fuente de investigación en las Ciencias Sociales

Everyday life as a didactic resource and a researching source in social sciences

José Ramón González Cortés

Grupo de Estudios de Historia Contemporánea de Extremadura (GEHCEX)

Resumen: La vida cotidiana constituye un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para las Ciencias Sociales. Introducir la vida cotidiana en el aula es posible si ahondamos en las intrahistorias familiares, ese patrimonio intangible (y que irremediamente se pierde) que sirve para profundizar en el conocimiento de las formas de vida del entorno próximo (vida cotidiana, cultura material, música popular, cultura visual, juegos infantiles, tradiciones, sociabilidad, relaciones de poder).

Palabras claves: Cotidianeidad. Historias y documentos familiares. Talleres didácticos.

Summary: Everyday life can be used as a powerful didactic resource as well as a researching source for Social Sciences. Using *Everyday Life* in the classroom is made possible by paying special attention to the domestic stories which compose the history of every family. These stories are part of an unwritten heritage that will be eventually forgotten if it is not used. When it is used it helps people acquire a better knowledge of their nearest social environment in fields like everyday life, culture of materials, popular music, visual culture, children games, traditions, sociability and hierarchical relations.

Keywords: Everyday life. Domestic histories and stories. Didactic workshop.

Introducción.

No aprendemos gracias a la escuela, sino gracias a la vida.

Lucio Anneo Séneca

La vida cotidiana constituye un recurso didáctico y una fuente de investigación de primer orden para las Ciencias Sociales. Introducir la vida cotidiana en el aula es posible si ahondamos en las intrahistorias familiares, ese patrimonio intangible (y que irremediablemente se pierde) que sirve para profundizar en el conocimiento de las formas de vida del entorno próximo (vida cotidiana, cultura material, música popular, cultura visual, juegos infantiles, tradiciones, sociabilidad, relaciones de poder). La experiencia docente nos ha demostrado que el alumno vive el estudio y conocimiento de las Ciencias Sociales (Historia, Antropología, Sociología...) con mayor interés cuando investiga y reconoce en los contenidos escolares sus propios apellidos. El siguiente texto constituye el repaso de una experiencia didáctica desarrollada en el IESO Gabriel García Márquez de Tiétar (Cáceres), y que ha permitido la integración de lo cotidiano en las aulas.

Este centro escolar, y por tanto las localidades del entorno cuyos alumnos asisten al centro presentan ciertas peculiaridades. Así, desde su creación en el año 2003, el instituto ha recibido alumnos de las poblaciones de Barquilla de Pinares, Pueblonuevo de Miramontes, Rosalejo, Tiétar, y de numerosas explotaciones agroganaderas del entorno. Todos estos lugares tienen su origen en el proceso de colonización de tierras y de creación de nuevos pueblos iniciado en la década de los cincuenta por las autoridades franquistas, y que en esta zona se vinculó a la construcción del cercano pantano de Rosarito.

La llegada de los primeros colonos se produjo a mediados del siglo pasado y su procedencia fue muy diversa. El grupo más numeroso provenía de la cercana población de Talavera la Vieja, cubierta a su vez por las aguas del pantano de Valdecañas. También llegaron colonos desde Los Ibores, La Vera y ciertas poblaciones de las provincias de Toledo y Ávila. Algunos de estos últimos se hallaban vinculados a la trashumancia de ganados entre las dos mesetas.

Los primeros años fueron duros, pero durante los setenta se consolidó una agricultura de regadío que puntualmente, coincidiendo con las campañas agrícolas, necesitaba de mano de obra foránea. Durante ese período y hasta mediados de los ochenta temporeros extremeños satisficieron esa demanda. Pero, de manera paulatina y ante el estancamiento de salarios, fueron emigrantes marroquíes los que llegaron a la zona; primero temporalmente y con posterioridad, ya en los noventa, de forma más continuada. Algunos de éstos se establecieron en la zona y trajeron a sus familias.

Dada la naturaleza y diversidad de sus pobladores, estos pueblos de emigrantes –colonos, trashumantes, magrebíes-, constituyen un espacio histórico y cultural diverso

sin comparación con otras zonas de Extremadura. También, dada su historia, nos encontramos con un conjunto de poblaciones que carecen de pasado, de tradiciones comunes y de referentes comunitarios. Todo ello se traduce en la existencia de ciertos problemas de identidad y de cohesión social.

En este sentido, y consciente de la importancia del proceso de enseñanza/aprendizaje para la superación -al menos parcialmente-, de estas dificultades, el que suscribe este texto decidió introducir en el currículo el estudio de la vida cotidiana - tanto en sus diferentes lugares de origen, como en su presente y futuro común-, de los alumnos y de sus familias. Con esta iniciativa se ha contribuido a reforzar el sentimiento comunitario, pero sin desdeñar sus raíces, ya que creemos que la ligazón social se debe cimentar desde la diversidad, no desde la uniformidad.

Aprender de la vida cotidiana: los talleres didácticos.

Precisamente uno de los principales instrumentos a la hora de reforzar el binomio cotidianeidad-aplicación didáctica, aunque no el único, son los talleres didácticos. Pero, ¿qué es un taller didáctico? En este caso, un taller es un recurso pedagógico, una actividad experimental surgida para complementar la tarea diaria en las aulas¹. El taller es pues un espacio educativo, un auténtico *laboratorio* de Ciencias Sociales con un carácter eminentemente práctico, que pretende incentivar la iniciativa intelectual del alumno y facilitar la asimilación de las ideas desarrolladas en el aula a través de la experiencia. Además, suele constituir un primer acercamiento práctico al método científico de investigación.

Partiendo de estas circunstancias, organizamos en dicho centro, a lo largo de tres cursos, varios talleres didácticos con diferentes temáticas –Cultura extremeña, Fuentes orales, Microhistoria, Sociología visual e Interculturalidad–, y objetivos, aunque con dos premisas claras: incorporar la vida cotidiana de los alumnos y de sus familias a los contenidos curriculares y a la práctica didáctica y estimular el interés de los estudiantes por las CCSS y por la investigación básica en secundaria.

El origen de esta experiencia pedagógica se encuentra en el hecho de impartir la materia optativa de Cultura extremeña durante el curso 2006-2007. Dicha materia se planteó en el tercer curso de la ESO como respuesta a los intereses y carencias de los alumnos, puesto que permitía abordar algunos contenidos que, de otro modo, no serían tratados de manera directa, sino más bien transversal y discontinuamente a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria. Pero también, dada la importante presencia de

¹ BOJ, POBLADOR y CASTELLANO “El taller de historia en el aula”, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 43, 2005, pág. 24.

estudiantes de origen magrebí en el centro, la impartición de Cultura extremeña podía propiciar una mayor integración sociocultural. De este modo, se garantizaba para todos los alumnos una mayor comprensión del significado cultural de Extremadura a través de un acercamiento básico desde la Etnografía, la Sociología, la Economía o la Política, a los procesos socioculturales e históricos acaecidos en el espacio geográfico extremeño.

A partir de este punto y dada la inmediata cercanía de los contenidos al ámbito de desarrollo más próximo de los alumnos –familia, pueblo, comarca-, y la insuficiencia de material pedagógico, se consideró oportuno desarrollar la asignatura de cultura extremeña asociada a un taller didáctico homónimo. Así en el proceso de enseñanza/aprendizaje se apostó por una metodología activa. Es decir, de una explicación inicial del profesor, que debe tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos, se pasa a la realización de actividades, de forma individual o grupal, en la que estos descubren por contraste de información los nuevos conocimientos que se pretendan enseñar. Corresponde, por tanto, al docente poner en juego las ideas previas de los alumnos y trabajar con ellas, mediante la combinación de estrategias expositivas y de indagación, la adecuada secuenciación de los contenidos, la presentación de actividades que aportaban nuevos contenidos y el desarrollo de modos de trabajo en clase que animen a los alumnos a participar activamente en su aprendizaje.

En este sentido, el proceso educativo giró en torno a la realización de trabajos relacionados con los aspectos tratados en el aula. Así se propiciaron investigaciones básicas sobre cinco bloques temáticos: señas de identidad, tradición y cultura popular, formas de vida, patrimonio cultural (material e inmaterial) e histórico-artístico de Extremadura, y la Extremadura actual.

Evidentemente, a la hora de realizar los trabajos, el profesor orientaba a los alumnos para que sus primeros contactos con estos temas surgieran de indagar en su entorno más próximo. Así, por ejemplo, a la hora de acercarse a las señas de identidad extremeñas, se les pedía que realizaran un trabajo sobre las fiestas locales, para después mostrarles en clase textos, fotografías, documentales o páginas web sobre otras fiestas de la región y sobre las fiestas de interés turístico regional. A continuación, se requería que a partir de esta información profundizaran más en dichos temas. Del mismo modo, hubo tiempo para otros trabajos sobre profesiones en vías de extinción, la tradición oral -expresiones y refranes- de la zona, las comarcas de Extremadura, prácticas religiosas, los trajes típicos o la arquitectura popular. A la par se realizaron actividades complementarias y extraescolares como la exposición oral de los trabajos –acompañada en ocasiones de presentaciones informáticas-, visitas didácticas y otras labores de importante componente gráfico e icónico sobre aspectos relacionados con la Cultura Extremeña, como murales o exposiciones. De este modo, se facilitó al resto de la comunidad educativa la adquisición de conocimientos y actitudes positivas vinculadas a la materia.

Ante la buena acogida de la asignatura y el desarrollo positivo del taller, se decidió abrir la experiencia a la participación voluntaria de aquellos alumnos que sin cursarla estuvieran interesados en el taller. Pero para soslayar la masificación y evitar la desaparición de esta práctica pedagógica en el centro – ante la imposibilidad de poder desarrollar la materia de Cultura extremeña en cursos sucesivos dentro del horario regular²-, se consideró oportuno crear un nuevo taller, *Las fuentes orales en los pueblos de colonización*.

La imposibilidad de asociar dicho taller a una asignatura en concreto motivó que su funcionamiento fuera distinto, al tener que realizarse las reuniones de seguimiento del mismo durante el recreo o aprovechando las ausencias de otros docentes. Esto implicaba un esfuerzo adicional por parte de los alumnos, de ahí que se redujera el número de interesados. Y éramos conscientes de que para que la investigación pudiera considerarse “seria” era necesario que cumpliera ciertos requisitos: pluralidad en la procedencia de los alumnos, diversidad de niveles educativos y presencia de alumnos marroquíes. De este modo la amplitud y heterogeneidad de la muestra de entrevistas nos ayudaría a tener una visión de conjunto. Ello nos llevó a introducir un estímulo a la participación. Así, los estudiantes colaboradores asistirían en una visita didáctica y les transmitíamos a los alumnos que su esfuerzo tendría una recompensa lúdica y formativa.

Con este taller sobre fuentes orales se pretendían varios objetivos. En primer lugar, que los alumnos se familiarizaran con los rudimentos de esta técnica y pudieran realizar entrevistas básicas. Así mismo, también se procuraba concienciar a las familias y a la comunidad sobre la importancia sociocultural de recuperar y conservar su propia historia, sus formas de vida o su patrimonio material e inmaterial. Y por último, dar un uso didáctico a los materiales: es decir, introducir las vivencias familiares en el aula y facilitar notablemente la comprensión de los procesos socioculturales e históricos por parte de los alumnos.

El taller *Las fuentes orales en los pueblos de colonización* consistió en la recogida de testimonios orales por parte de los propios estudiantes mediante fichas o cuestionarios elaborados por el profesor -y que incluían un abanico amplio de cuestiones como historias de vida, leyendas, refranes, frases hechas, fiestas, coplillas, vocabulario agrícola y ganadero, celebraciones familiares, juegos, creencias, supersticiones, formas de vida o construcciones singulares-. Para que la actividad funcionara, era necesario que los

² A estas alturas ya éramos conscientes de los impedimentos de volver a impartir la asignatura. Hasta entonces, esta materia se ofertaba, debido al interés de la administración educativa regional por la promoción de la investigación sobre la cultura extremeña y la incorporación de contenidos relacionados con Extremadura al currículo de Educación Primaria y Secundaria. Sin embargo, los cambios curriculares y normativos (*Orden de 24 de mayo de 2007 por la que se regulan determinados aspectos relativos a la ordenación e implantación de las enseñanzas de ESO...*, DOE de 5 de junio de 2007), modificaron las prioridades educativas y se determinó que en cursos sucesivos dicha materia sólo se ofertaría fuera del horario regular. Ello dificultó su continuidad en el IESO Gabriel García Márquez, puesto que la mayoría de los alumnos llegaban en transporte escolar.

alumnos pudieran realizar las entrevistas con soltura. Y es aquí donde cobran importancia los cuestionarios. La elaboración y el análisis de las características de éstos constituyeron una parte fundamental de la actividad. De su validez y claridad dependía tanto el acercamiento de los alumnos a las técnicas de recogida de fuentes orales, como los resultados de las entrevistas y su posible aplicación didáctica.

Para la confección de los cuestionarios se atendieron varios aspectos. Por un lado, se valoró tanto el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos participantes como su conocimiento sobre la historia de sus respectivos pueblos, sin perder de vista la tipología de los posibles informantes, básicamente, familiares y vecinos. Se pretendía así dar forma a un cuestionario que fomentara la autonomía de los alumnos a la hora de realizar las entrevistas y que les permitiera realizar pequeños trabajos de campo o investigaciones etnográficas o históricas muy básicas sobre su localidad.

En este sentido, conscientes (por propia experiencia) de los apuros que surgen a la hora de realizar entrevistas a informantes, se intentó elaborar una herramienta (el cuestionario) de comprensión sencilla y practicidad para los alumnos-entrevistadores. Se diseñó con este objetivo una portada inicial común a todos los cuestionarios, que permitiera a los alumnos una fácil identificación de los mismos. Dicha carátula está compuesta por los siguientes elementos:

1. Cuadro en el que se indica el orden numérico del cuestionario.
2. Espacio de control que debe rellenar el coordinador con la fecha de recepción del cuestionario.
3. Denominación del cuestionario.
4. Cuadro de recogida de datos identificativos del entrevistador y del informante.
5. Espacio empleado para indicar a los alumnos la preferencia del tipo de informante. Precisamente la evolución temporal y la diversidad temática de los cuestionarios conllevaban la necesidad de entrevistar a informantes de muy diferente edad o condición. No obstante, esta preferencia era sólo indicativa, no obligatoria.
6. Lugar para las iniciales del informante. Este espacio lineal, a diferente altura del resto, se habilitó para que en caso de negativa del informante a dar su nombre completo se recogieran, si el informante lo permitía, sólo sus iniciales.

Cuadro 1
Elementos de la portada de los cuestionarios

The diagram shows a questionnaire cover sheet with the following elements and annotations:

- 1**: A green circle with a downward arrow pointing to a small rectangular box in the top left corner.
- 2**: A red circle next to a grey rectangular box in the top right corner containing three horizontal lines.
- 3**: A blue circle with an arrow pointing to the word "Cuestionario" which is underlined and has a blue dashed oval around it.
- 4**: A purple circle next to the "Sexo:" label.
- 5**: A pink circle next to the "Preferencia de la entrevista:" label, which has a pink dashed oval around it.
- 6**: A red circle next to the "Entrevistado:" label.

The questionnaire form includes the following fields:

Cuestionario

Preferencia de la entrevista: _____

Entrevistador: _____ **Relación:** _____

Fecha de la entrevista: _____ **Lugar de la entrevista:** _____

Entrevistado: _____ **Sexo:** _____

Fecha de nacimiento: _____ **Lugar de nacimiento:** _____

Pueblo de colonización: _____ **Fecha de llegada al pueblo nuevo:** _____

Una vez desarrollado el aspecto estético, el siguiente paso fue la confección de los cuestionarios. Para ello se optó, en su inmensa mayoría, por el predominio de preguntas abiertas y en algunos casos por propuestas con parámetros que ayudaran a profundizar en la escala de valores socio-religiosos de los habitantes de la zona. En cuanto a los contenidos de los cuestionarios, se tuvo en cuenta la amplitud de la temática y temporalidad de la actividad, así como la diversidad de los alumnos participantes.

De este modo, se elaboraron en total siete cuestionarios temporales y temáticos que se entregaron de forma gradual a los alumnos. Precisamente en el momento de la entrega se comentaba en detalle el cuestionario y se incidía en aquellos ítems que pudieran resultar más complicados. A partir de ahí, los alumnos realizaron de forma autónoma las entrevistas en sus respectivas poblaciones, si bien cuando se topaban con alguna dificultad se resolvía de forma conjunta.

Por último, tras la realización de los entrevistas, en las reuniones de seguimiento procedimos al análisis grupal de las entrevistas. Ello dio pie a que los discentes expresaran su opinión sobre la actividad y reflexionaran sobre algunos de los testimonios de los informantes. También mostraron su sentir en las fichas autovalorativas de la actividad que se les pasaron durante el funcionamiento del taller.

Así, se profundizó en el proceso de *feed-back* o retroalimentación y la experiencia didáctica se enriqueció con aportaciones diversas.

En definitiva, los alumnos se convirtieron en sujetos activos en el proceso de recopilación y documentación sobre el patrimonio cultural de la zona, y a su vez implicaron a sus familias y vecinos en este proceso. Pero también, la intervención en esta actividad propició el desarrollo de un comportamiento más reflexivo y una mayor capacidad crítica entre los alumnos participantes, gracias, en gran medida, a su interacción y mejor comprensión del entorno más próximo. Por último, a la información recopilada se le dio un tratamiento didáctico y fue utilizada en varias asignaturas del ámbito de las CCSS.

La alta participación de los alumnos favoreció la continuidad de los talleres didácticos en el siguiente curso, 2007-2008, aunque se consideró oportuno diversificar y modificar parcialmente la temática de los anteriores *laboratorios*. Así, se continuó trabajando con fuentes orales, aunque supeditadas a la familiarización de los alumnos con las fuentes visuales. Ambas, que constituyen herramientas destacadas de disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Historia, son de fácil empleo por parte de los alumnos.

Y a la hora de imbricar estas fuentes en la práctica pedagógica y promover su conocimiento,

Taller de Sociología visual		
<u>FICHA FOTOGRAFICA</u>		
		
Nombre y apellidos del propietario:		
Localidad:		
DATOS TÉCNICOS		
Tamaño de la imagen:		
Blanco/Negro ☐ Color ☐		
Otros datos:		
HISTORIA DE LA IMAGEN Descripción de la fotografía		
Fecha de elaboración:		
Lugar de realización y revelado:		
¿Qué título pondrías a esta foto?		
Otros datos:		
El titular de la fotografía autoriza su empleo y difusión para usos científicos, didácticos y divulgativos.		
Nombre, apellidos y Firma del titular:		
A rellenar por el profesor		
Nombre y apellidos del docente:		
Fecha de Recogida:	Fecha de escaneo:	Fecha de Devolución:
Temática: Valoración:		
Otros comentarios:		

Modelo de ficha fotográfica.

uso e investigación entre los estudiantes se organizaron dos talleres didácticos de participación voluntaria: *taller de Sociología Visual Eugene Smith* y *taller de Microhistoria Carlo Ginzburg*³.

La Sociología visual es una rama auxiliar de la Sociología que se plantea, a través de un análisis detallado de las imágenes pictóricas o fotográficas, comprender el momento, el entorno y la sociedad en la que se realizaron. Con dicho taller se proyectaban varios fines: incorporar al currículo de secundaria los contenidos de esta materia, enseñar a los estudiantes a ver fotografías e imágenes con interés cultural y además se pretendía la recogida, por los propios estudiantes, de fotografías pertenecientes a las colecciones familiares para así evitar su pérdida y con ella la información que atesoran.

La materia prima de este taller eran las fotografías familiares, unas imágenes que guardaban ciertos parecidos con las de Eugene Smith sobre Deleitosa. Y la actividad fue un completo éxito, gracias a la importante acogida de los alumnos, puesto que se recopilaron más de medio millar de fotografías. Pero la recopilación sin más de fotografías proporcionaba una información en bruto, de ahí que fuera necesario “refinar” esas vivencias. Por eso, se diseñó una ficha básica de recogida de información fotográfica que incluía una copia digital de la imagen y que permitía priorizar la información más significativa (datos técnicos, historia de la imagen, descripción de la fotografía, fecha y lugar de realización y revelado, título y otros datos). A través de esta información, los alumnos se acercaban a las formas de diversión, al ciclo vital, al trabajo en el campo, a la vestimenta, al urbanismo de antaño, al ocio, a la reducida estancia en la escuela, a la religiosidad. En pocas palabras, a la historia familiar, local y comarcal. Y este conocimiento que los alumnos adquirían, por poner algunos ejemplos, sobre la dictadura franquismo, sus políticas hidráulicas, la existencia de un mundo rural agrario y atrasado, la importancia del Ejército o la fuerte presencia de la religión en todas las facetas de la vida, era mucho más significativo que el que pudieran obtener en cualquier clase habitual.

Pero además, a medio camino entre la formación y la recompensa cultural, se ofreció a los alumnos participantes en el taller la realización de una visita didáctica guiada al Museo del Prado, para profundizar, de una forma más lúdica, en la práctica de “extraer” información de los “instantes de memoria” que son las imágenes, en este caso pictóricas.

³ En relación al primero de los talleres, se denominó *Eugene Smith* como modesto homenaje a uno de los más destacados representantes del fotoperiodismo, que recorrió España durante la década de los cincuenta. En su trasiego por Extremadura, hizo un alto especial en la población cacereña de Deleitosa, donde realizó un extenso reportaje que constituye uno de los primeros ejemplos de Sociología visual. En cuanto al segundo *laboratorio* recibió el nombre de *Carlo Ginzburg*, historiador italiano que con su libro *El queso y los gusanos* dio inicio a la rama de la Microhistoria.

Por su parte, la Microhistoria es una rama de la Historia social que considera que cualquier acontecimiento, suceso o personaje del pasado, por más intrascendente que parezca, puede dejar su huella en la historia. En este sentido, la Microhistoria se caracteriza por la realización de estudios “a escala” o microanálisis sobre pequeñas comunidades, familias, vida cotidiana, individuos, acontecimientos o mentalidades.

Esta corriente historiográfica atiende al papel de lo particular, que no a lo anecdótico. Es decir, los protagonistas de las investigaciones microhistóricas suelen ser individuos concretos -pertenecientes frecuentemente a las clases populares-, cuyo estudio permite descubrir la red de relaciones sociales e ideológicas en las que está integrado. De esta forma, se visualiza la importancia que la trama de los hechos cotidianos e individuales puede tener en el desarrollo histórico general.

La interdisciplinariedad o apertura a otras ciencias sociales como la Antropología y la Sociología es otro de sus rasgos más distintivos de la Microhistoria, así como su predilección por las formas narrativas, una consecuencia directa de su interés por acercar la Historia a todos los públicos. Pero además de ser una estrategia investigadora, la Microhistoria presenta un enorme potencial didáctico. Buena muestra de ello es la posibilidad de acercarnos a la Historia mediante el estudio de los hechos cotidianos de familiares y la facilidad para iniciar a los alumnos en los rudimentos de la investigación histórica básica.

Para aprovechar esas posibilidades pedagógicas, se planteó el desarrollo de un *taller de Microhistoria* que recogiera la experiencia del anterior taller de fuentes orales, aunque con la intención de dar un paso adelante, pues se apostaba por el estudio de la historia local y comarcal a la que pertenecen los alumnos, y se mostraba interés por la historia de las mentalidades. Para ello, se fomentó la recogida no sólo de testimonios orales, también de documentos familiares de todo tipo que permitieran contextualizar los procesos socioculturales, políticos e históricos vividos por los familiares de los estudiantes.

Así, en cuanto a las historias familiares, los alumnos continuaron recabando de sus informantes testimonios e incluso alguna memoria mecanografiada sobre sus experiencias, historias de vida o microrrelatos. Y en este sentido resulta llamativo el importante peso de las referencias a periodos o momentos trágicos como la Guerra Civil (A), el exilio (B), los años del hambre, (C) el desarrollismo (D) o la continuidad de la represión durante la década de los cincuenta (E). Está claro que la Guerra Civil y el Franquismo constituyen *un pasado que está dormido, pero extrañamente vivo*⁴. Buen ejemplo de ello son los siguientes fragmentos que se reproducen:

⁴ GONZÁLEZ, M. “Las fuentes orales y la enseñanza del tiempo presente. La Guerra Civil en Conil de la Frontera”, *Aula*, nº 157, 2006; pág. 21.

(A) *Mi abuelo me ha contado que durante la Guerra Civil, cuando niño, muchas veces estaba aterrorizado en casa. Tenía miedo a que algún día pudiese morir, a perder a sus padres. Vivía en una situación de pobreza y hambre. Se quedaban muchos días sin comer y de vez en cuando comían algo. Las principales comidas eran pan y poco más. E incluso comían gatos, que los asaban y se los comían... Él dijo que aquellos años fueron los peores de su vida, sufriendo a más no poder y que no volvería para atrás.*

(B) *Mi primo me ha contado que su abuelo, al ser derrotados en la Batalla del Ebro decidió huir a Francia, cruzando los Pirineos. Al llegar a Francia, en vez de acogerlos, los recluyeron en un campo de concentración francés y les dieron la opción de ir a luchar contra los nazis, pero él decidió quedarse en el campo.*

(C) *Mi otra abuela [de Peraleda] me ha contado que pasaron mucha hambre... Para no pasar hambre comían los ratones, que asaban en la lumbre, y la hierbas que crecen en los bordes de los ríos y en los tejados. Las arromanzas que eran cocidas para poderlas comer. Los que tenían algo de dinero no pasaban tanta hambre. Se alimentaban de patatas asadas en la lumbre. También había muchos furtivos de caza, que a su vez eran maltratados por la Guardia Civil.*

(D y E) *Yo construí el Pantano de Rosarito. El trabajo allí era duro, porque primero teníamos que hacer una maqueta a pico y después echar hormigón. Conmigo, allí tuve presidiarios trabajando, picando para abrir hueco en el suelo⁵.*

Estos testimonios nos hablan de vidas marcadas por la violencia y las penalidades de la guerra y la posguerra. Relatan vivencias de familias numerosas, la importante presencia de la sobremortalidad infantil, los matrimonios tempranos, los duros trabajos agrícolas, el hambre y contrabando, las infraviviendas, la escasa cuanto no inexistente vida escolar, el respeto sagrado a los días festivos, los noviazgos bajo la mirada vigilante del párroco y las beatas, el miedo cerval a la Guardia civil, el mundo agrario atrasado, o la ambivalencia ante la emigración a las ciudades o a los pueblos de colonización –posibilidad de mejora o forzada pérdida de lo poseído-. En definitiva, unos testimonios imprecisos pero valiosos, puesto que nos ayudan a comprender el contexto y la evolución vital de la mayoría de la población española en los últimos setenta años.

Y respecto a los documentos, los alumnos llevaron a clase, entre otros, correspondencia de los sindicatos verticales, cartillas de racionamiento, carnets de la sección femenina, diferentes tipos de documentos de identidad, planos de los diversos pueblos, sellos con la efigie de Franco o billetes de una peseta. Una documentación que sigue conservando un importante valor histórico, sociológico e incluso antropológico y que contribuyó de forma significativa a integrar la vida cotidiana de la gente común en el desarrollo de nuestras clases de CCSS.

⁵ Testimonios recopilados por las alumnas del IESO Gabriel García Márquez de Tiétar: Andrea Fernández González de Pueblonuevo de Miramontes (A), Marta Sánchez Muñoz de Pueblonuevo de Miramontes (B), Gloria Montes Hernández de Pueblonuevo de Miramontes (C), y Estela González Díaz de Tiétar (D y E).

En esa línea de profundizar en la historia a escala, varios alumnos, tomando como base los cuestionarios del anterior taller de fuentes orales, realizaron dos investigaciones acerca del grado de creencia en supersticiones entre los habitantes de los Pueblos Nuevos del Arañuelo y sobre las peculiaridades del callejero y el urbanismo de sus respectivas poblaciones. Dichas investigaciones se materializaron en la elaboración de sendos pósters titulados: *¿Creemos en las supersticiones? Un acercamiento a la Historia de las Mentalidades*; y *La Historia en la vida cotidiana. Un estudio del callejero*⁶.

Pero a través de estas actividades no sólo hemos fomentado, entre los alumnos, hábitos de investigación básica y expresión en público. También hemos compartido experiencias didácticas con otros centros educativos como el IESO de Zarza de Granadilla. Las similitudes socioculturales e históricas de ambos institutos nos llevaron a elaborar una investigación de Historia comparada. La historia de las poblaciones históricas de las que procede una parte importante de los alumnos de ambos centros, Talaverilla la Vieja y Granadilla, presenta importantes paralelismos, desde la construcción de sus respectivos embalses – Valdecañas y Gabriel y Galán-, y la consiguiente resistencia al abandono de las localidades de origen, al forzado proceso emigratorio, pasando por el traslado de algunos de sus habitantes a pueblos de colonización. Dicha investigación se materializó en un panel denominado: *De paisanos a colonos. El impacto del desarrollismo franquista en las poblaciones de Talaverilla y Granadilla*⁷.

Y al igual que en el anterior taller, se fomentó la participación de los chavales, ofreciéndoles una visita pedagógica a alguno de los museos etnográficos de la región, en concreto, al Museo del Turrón de Castuera. Con ello, se consiguió entre los alumnos un mayor acercamiento a las formas de vida y a la cotidianidad de la inmensa mayoría de la población extremeña del siglo pasado. Ello redundó en una mejor comprensión de la metodología de la Microhistoria.

Finalmente, y como cierre de la experiencia didáctica de los talleres se acordó prestar atención a los aspectos culturales, tanto a los medios de transmisión –formales e informales-, como al fenómeno de la Interculturalidad. Y para ello, se desarrollaron dos talleres que debían aportar diferentes enfoques –antropológicos, sociológicos, históricos- sobre los aspectos culturales. El primer *laboratorio*, denominado *taller de Interculturalidad*, se planteó como una actividad de iniciación y familiarización de los alumnos con la Antropología y la Historia Cultural. Estas ramas centran su interés en las cuestiones relativas a la producción, transmisión y conformación de la cultura.

Evidentemente, las normas y conocimientos que se transmiten difieren en función de las culturas y grupos sociales en los que crecen los educandos. Precisamente,

⁶ Ambos paneles se expusieron y defendieron *in situ* en la XII Reunión Científica para alumnos de Enseñanza Secundaria, celebrada entre febrero y marzo de 2008 en la localidad pacense de Don Benito.

⁷ Este panel fue expuesto y defendido por alumnos de ambos centros en las I^{as} Jornadas de investigación en secundaria del Campo Arañuelo, celebradas en abril de 2008 en la población de Tiétar.

es significativo el porcentaje de alumnos marroquíes que están matriculados en el IESO Gabriel García Márquez (este porcentaje oscila entre el 20 y el 25 por ciento del total), por lo que es factible conocer y comparar diferentes experiencias educativas de las dos culturas presentes en el centro.

En este sentido, la principal fuente de transmisión cultural, junto con la familia, es la escuela que se sirve de la educación para ceder a las generaciones más jóvenes los rudimentos culturales de la sociedad en la que están creciendo. Así mismo, los juegos son otra forma simbólica de transmisión de normas y en muchas ocasiones las cuestiones lúdicas se emplean como herramientas educativas, de ahí nuestro interés por recopilar y comparar los juegos españoles y marroquíes.

Por tanto, el *taller de Interculturalidad* se centró en el estudio de dos líneas de investigación: a) las prácticas escolares de los familiares o vecinos mayores, y b) los aspectos lúdicos. Para acercarnos a las prácticas escolares, se elaboró un cuestionario sobre diversos asuntos que nos permitiera obtener una imagen nítida del proceso escolar: duración y condiciones de los estudios, *ratio*, higiene, materiales escolares, recreo, el espacio físico de la escuela, las prácticas didácticas, tipo de

Microhistoria e interculturalidad: didáctica en el entorno.
37. Si jugaba a algún juego en el colegio nos puede ayudar a rellenar las siguientes fichas:

Ficha de juego escolar nº 1	
Nombre o nombres del juego:	
Lugar en el que jugaba:	
Época del año en que jugaba:	
Participantes: Niños ☐ Jóvenes ☐ Adultos ☐ Individual ☐ En grupo ☐ Familiar ☐	
Sexo de los jugadores: Masculino ☐ femenino ☐ mixto ☐	
Material utilizado para el juego (piezas, objetos, etc.):	Representación gráfica del juego (campo de juego, piezas, posturas, etc.)
Descripción del juego o reglas:	
Palabras o expresiones del juego:	
Otras cuestiones de interés:	
Ficha de juego escolar nº 2	
Nombre o nombres del juego:	
Lugar en el que jugaba:	
Época del año en que jugaba:	
Participantes: Niños ☐ Jóvenes ☐ Adultos ☐ Individual ☐ En grupo ☐ Familiar ☐	
Sexo de los jugadores: Masculino ☐ femenino ☐ mixto ☐	
Material utilizado para el juego (piezas, objetos, etc.):	Representación gráfica del juego (campo de juego, piezas, posturas, etc.)
Descripción del juego o reglas:	
Palabras o expresiones del juego:	
Otras cuestiones de interés:	

Modelo de ficha de juegos escolares.

educación –mixta o segregada, existencia de actividades extraescolares – paseos vespertinos, excursiones...-, tipos de lecturas, personalidad de los maestros, presencia de la religión en la escuela o actividades de ocio.

La información obtenida nos permitió reflexionar, durante varias sesiones, sobre las diferentes experiencias escolares. Dicha comparativa fue en varias direcciones: se cotejó tanto la situación escolar, en función de la población española de procedencia, como por la nacionalidad del entrevistado, ya fuera marroquí o español. El siguiente paso nos permitió comparar las condiciones escolares del pasado con las condiciones escolares del presente y extraer numerosas conclusiones.

Con relación a los aspectos lúdicos, se aprovechó el cuestionario anterior y se introdujo una ficha de recogida de información sobre los juegos escolares practicados por los alumnos y sus familiares. En esta ficha se preguntaban varias cuestiones: nombre o nombres del juego, lugar del juego, época del año, edad de los participantes, cariz individual o grupal, social o familiar, sexo de los jugadores, material empleado, descripción del juego, reglas, palabras o expresiones empleadas y un espacio para la representación gráfica del juego. De este modo, se obtuvo una gran cantidad de información que posibilitó una investigación comparativa sobre los juegos practicados por marroquíes y españoles en la escuela.

Y tras contrastar la información lúdica, a modo de recompensa por el buen trabajo desarrollado, se decidió celebrar el 3 de marzo de 2009 una Jornada de juegos interculturales en la que pusimos en práctica varios juegos recopilados, tanto marroquíes como españoles. Finalmente, esta indagación y práctica desembocó en la elaboración de un panel titulado: *¿A qué jugabas? Un ejercicio de historia intercultural* que se presentó en la *XIII Reunión científica de investigación en enseñanzas medias*, y en la *II Reunión científica del Campo Arañuelo*⁸. En dicha investigación se incidía básicamente en cinco aspectos: los principales lugares de juego, la época del año en que se practicaba, el sexo de los jugadores, la tipología y por último, la existencia de juegos propiamente interculturales. Es decir, practicados, indistintamente, tanto por españoles como por marroquíes.

Por su parte, el segundo *laboratorio* fusionaba y daba continuidad a los talleres de Microhistoria y Sociología Visual, aunque en esta ocasión se prestó especial atención a las cuestiones escolares. Fruto de este interés se recopilaron algunos materiales como las cartillas escolares, algún pizarrín o varios libros de texto como la Enciclopedia Álvarez. Estos objetos nos hablan de una enseñanza fuertemente condicionada por la religión y la ideología franquista, que identificaba a la España de Franco con “el imperio en el que no se ponía el sol” y que comparaba al Caudillo con el Cid o los Reyes Católicos. Estos materiales nos muestran también una educación segregada y sexista en la que las niñas tenían asignaturas como Hogar, que orientaba su vida a las tareas domésticas y al matrimonio, y que las convertía en ciudadanas de segunda, con derechos reducidos y sometidas al varón.

Por último, esa visión se completaba con las diversas instantáneas colegiales que se recopilaron. Entre ellas abundaban las poses preparadas que mostraban a escolares con el acartonado mapa de España, o el mapamundi de turno, a sus espaldas. O con un teléfono, como signo de la ansiada modernidad. Pero también las fotos de grupo que nos muestran una escuela segregada -en la que no existen las clases mixtas-, con fuerte presencia de los símbolos del nacionalcatolicismo – fotos de José Antonio, del propio Franco, del escudo y la bandera franquista, del crucifijo o de otras imágenes

⁸ La primera tuvo lugar en la población de Tiétar en marzo de 2009, mientras que la segunda se desarrolló en Navalmoral de la Mata en abril del mismo año.

religiosas-, de grupos de alumnos masificados y de muy diversas edades y niveles, propios de las escuelas unitarias.

Conclusión.

De todo lo anterior se puede concluir que la vida en sí es un recurso didáctico para las Ciencias Sociales, y su integración en las aulas puede conllevar una mejora cualitativa del proceso educativo, en tanto que proporciona nuevos estímulos formativo-culturales. Rastrear en la historia propia contribuye a que los alumnos establezcan una mayor comunicación intergeneracional con sus familiares –las batallitas del abuelo-, pero también abre una vía de fácil recorrido a la investigación básica.

Además, estas historias, documentos y fotografías familiares han ayudado a los alumnos a mostrar más interés por las Ciencias Sociales⁹. Y esto ha sido así porque las intrahistorias familiares no son sino un fresco muy cercano de las costumbres y formas de vida del pasado. Esos recuerdos personales, imprecisos e incluso aderezados de algunas anécdotas, han propiciado, entre los estudiantes, una comprensión más significativa de los procesos socioculturales e históricos. Y esto es muy importante, puesto que entender el pasado es una de las claves para comprender el presente y vislumbrar el futuro.

En este sentido, el desarrollo de este tipo de experiencias didácticas de interacción con el medio más próximo, estimula entre los participantes – en este caso, los alumnos-, el desarrollo de actitudes participativas en su entorno, a la vez que favorece la capacidad crítica y la iniciativa y autonomía personal. Así mismo, de forma indirecta, mediante el fomento de los hábitos de colaboración y trabajo, también se impulsa la socialización, la convivencia escolar y la educación en valores. Al fin y al cabo, no se puede olvidar que un estudiante de hoy es un ciudadano de mañana.

Pero al margen de estas cuestiones sociopedagógicas, los alumnos han percibido, mediante esta experiencia, que la historia de sus parientes también forma parte, mediante su interacción con otras tantas historias personales, de la Historia con mayúsculas. Es decir, sus familiares, son por tanto, protagonistas de su propia vida, una vida que es materia para la Historia.

Bibliografía.

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

⁹ Incluso por algunas disciplinas que casi no sabían ni que existían, en tanto que no son curriculares, como la Antropología o la Sociología.

Barbolla Camarero, Domingo. *Inmigración marroquí en la zona de Talayuela (Cáceres)*, Editora Regional de Extremadura, Mérida, 2001.

Beato Espejo, Manuel. *El régimen local y la colonización interior del siglo XX*, UEX, Cáceres, 1990.

Boj, Isabel; Poblador, Eva; Castellano, Nuria. “El taller de historia en el aula”, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 43, 2005, págs. 24-34.

Caro Baroja, Julio. *Los pueblos de España*, Alianza, Madrid, 2003.

Díaz Iglesias, Sebastián. “Hacer etnografía en la propia comunidad: problemas de expectativas, atribuciones y responsabilidades”, *Revista de antropología experimental*, nº 5 (2005), 11 págs., en <http://www.ujen.es/huesped/rae/articulos2005/diaz2005.pdf>. [Fecha de consulta: diciembre 2009].

Folguera, Pilar. *Cómo se hace historia oral*, EUDEMA Universidad, 1994

Fontana, Josep. *La historia de los hombres*, Crítica, Barcelona, 2002.

Fraser, Ronald. *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia Oral de la Guerra Civil Española*, 3ª edición, Crítica, Barcelona, 2001.

Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Península, Barcelona, 2008.

Gómez Benito, Cristóbal (Dir.); Gimeno, Juan Carlos. *La colonización agraria en España y Aragón, 1939-1975*, Ayuntamiento de Alberuela de Tubo, Huesca, 2003.

González, Magdalena. “Las fuentes orales y la enseñanza del tiempo presente. La Guerra Civil en Conil de la Frontera”, *Aula*, nº 157, 2006, págs. 17-21.

Gregorio Enríquez, Pedro. “La historia local: Una estrategia de investigación y enseñanza”, *Docencia e investigación. Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, nº 13, 2003, págs. 73-88.

Harris, Marvin. *Introducción a la Antropología General*, Alianza, Madrid, 2004.

Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones del Bolsillo, Barcelona, 2002.

Lavega, Pere; Olaso, Salvador. *1000 juegos y deportes populares y tradicionales*, Paidotribo, Barcelona, 2003.

Lara López, Emilio Luis. “La fotografía como documento histórico-artístico y etnográfico: una epistemología”, *Revista de Antropología Experimental*, nº 5, 2005, texto 10, 28 págs., en <http://www.ujen.es/huesped/rae/articulos2005/lara2005.pdf>. [Fecha de consulta: diciembre 2009].

Lombard, Jacques. *Introducción a la etnología*, Alianza, Madrid, 2004.

Marcos Arévalo, Javier. *Etnología de Extremadura (investigación y docencia)*, Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, Badajoz, 2000.

Marcos Arévalo, Javier. *La construcción de la Antropología social extremeña (cronistas, interrogatorios, viajeros, regionalistas y etnógrafos)*, Coedición ERE-UEX, Cáceres, 1995.

Marcos Arévalo, Javier. “La identidad extremeña: reflexiones desde la antropología social”, *Gazeta de Antropología*, nº 14, 1998, 28 págs., en http://www.ugr.es/~pwlac/G14_04Javier_Marcos_Arevalo.html. [Fecha de consulta: octubre 2009].

Pinto, Carmelo; De Miguel, Jesús M. *Sociología Visual*, Centro de Investigaciones Sociológicas, 2002.

Rodríguez Becerra, Salvador. *Religión y fiesta*, Signatura demos, Sevilla, 2000.

Serna, Justo; Pons, Anaclet. *Cómo se escribe la Microhistoria*, Cátedra-Universidad de Valencia, Frónesis, Madrid, 2000.

Travé González, Gabriel; Cañal de León, Pedro. “¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 39, nº 5, en <http://www.ujen.es/huesped/rae>.

Velasco, Honorio; Díaz de Rada, Ángel. *La lógica de la investigación etnográfica*, Trotta, Madrid, 2006.

VVAA. *Colonos y colonizaciones en la provincia de Cádiz*, Diputación Provincial de Cádiz, Cádiz, sin fecha.

