



Consideraciones éticas de la historia oral desde el enfoque educativo

Miriam Sonlleva Velasco

Resumen: El uso de la fuente oral supone un excelente recurso para acercarnos a la historia de la educación contemporánea. La metodología biográfico-narrativa no solo ayuda a recuperar temáticas olvidadas por la historiografía tradicional, sino que también promueve una nueva forma de sentir y pensar la historia para la persona que investiga. Admitir que quien narra su testimonio es un sujeto capaz de producir un conocimiento que el investigador desconoce, transforma las relaciones tradicionales entre el sujeto que investiga y el que participa en la investigación y, a su vez, favorece el cuestionamiento sobre cómo debe construirse el conocimiento. El presente trabajo tiene como objetivo analizar algunos dilemas éticos a los que nos hemos enfrentado en el desarrollo de una tesis doctoral que aborda la educación de las clases populares en el franquismo a través de fuentes orales. Mediante un ejercicio de reflexión sobre la metodología del estudio, asentada en la fuente oral, ponemos en debate cinco decisiones que se presentaron a lo largo de la investigación y que nos llevaron a modificar nuestra propia identidad investigadora. Hablamos del tema de la representatividad, el consentimiento informado, el anonimato de los participantes, la autonomía de la fuente oral respecto a otras fuentes archivísticas y el análisis de los datos y la redacción del informe final. El estudio revela las limitaciones de la investigación histórica tradicional con fuentes orales y presenta un debate sobre el valor de un modelo de investigación social que toma en cuenta a los participantes, su identidad y sus contribuciones como sujetos productores de conocimiento histórico. El uso de testimonios vivos reclama un compromiso ético por parte del investigador para la verdadera producción de un conocimiento democrático.

Palabras clave: Historia oral; Ética; Clases populares; Franquismo; Investigación cualitativa en educación.

Ethical considerations of oral history from the educational approach

Abstract: The use of oral sources is an excellent resource for approaching history of contemporary education. The biographical-narrative methodology not only helps to recover themes forgotten by official historiography, but also opens up a new way of feeling, thinking and acting for the researcher. Admitting that the person who narrates his or her story is a subject capable of producing knowledge that the researcher is unaware of, transforms the traditional relationships between the researcher and the subject who participates in the research and, at the same time, allows the questioning of how knowledge should be constructed. The aim of this paper is to analyze some ethical dilemmas that we have had to face in the development of a doctoral thesis that deals with the education of the popular classes in Franco's regime through oral sources. Through an exercise of reflection on the methodology of the study, based on oral sources, we discuss five decisions that arose in the development of the research and that led us to modify our own research identity. We discuss the issue of representativeness, informed consent, anonymity of the participants, the autonomy of the oral source with respect to other archival sources, and the analysis of the data and the writing of the final report. The study reveals the limitations of traditional historical research with oral sources and presents a debate on the value of a social research model that takes into account the participants, their identity and their contributions as subjects producing historical knowledge. The use of living testimonies calls for an ethical commitment on the part of the researcher for the true production of democratic knowledge.

Keywords: Oral history; Ethics; Popular classes; Francoism; Qualitative research in education.

1. El valor de las fuentes orales para la recuperación de la memoria educativa contemporánea

La historia oral es la más nueva y la más antigua forma de hacer historia (Thompson, 1988). Entendida como la narración del pasado a través de la palabra de los propios protagonistas (Molero, 2002), esta forma de hacer historia permite adentrarse en áreas de conocimiento escasamente tratadas y descubrir las formas de vida de grupos sociales excluidos de la historia oficial —como las mujeres, las clases bajas, los migrantes, los trabajadores o los niños—, dando a sus testimonios un valor hasta entonces desconocido. Aubenas (2010) sostiene que esta forma de investigación aprueba que el sujeto más marginal de la sociedad tenga una importancia histórica equivalente a la de los grandes personajes, ya que su relato resulta igualmente valioso para entender una sociedad en un momento concreto.

Esta forma de entender la historia conlleva una serie de cuestionamientos que afectan tanto al contenido del relato histórico como a la forma de hacer historia. Conocemos una versión simplificada del pasado, construida a partir de fuentes documentales escritas por sujetos con protagonismo en el espacio político y social. Estas fuentes han sido habitualmente el principal sustento de la historia oficial. Las historias alternativas, las de aquellas personas que han formado parte de la “masa”, no han sido consideradas por los historiadores como fuentes antagónicas para el estudio del pasado. Sin embargo, estas voces a menudo han supuesto un cuestionamiento a la historia oficial afectando directamente no solo a lo que conocemos, sino también a cómo lo hemos conocido.

En el campo de la historia de la educación, esta forma de acercarse al pasado se ha convertido en una fuente de conocimiento legítima y necesaria. Clandinin y Connelly (1987) detallan que para conocer lo ocurrido dentro de un aula en un momento histórico determinado, resulta necesario contar con los testimonios de profesores, alumnos y familias. Atendiendo a estas premisas, han sido muchas las investigaciones publicadas en los últimos treinta años que recogen el recuerdo de los docentes sobre la escuela pretérita. Sin embargo, no son abundantes los estudios que recuperan la voz de los escolares. Sus narraciones resultan fundamentales para debatir acontecimientos frecuentemente silenciados que han ocurrido entre las paredes del aula y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la escuela contemporánea.

La producción española en esta línea de investigación se concentra en su mayoría en el siglo XX y atiende especialmente al periodo de la dictadura franquista. Así encontramos un abundante número de estudios que recuperan testimonios de docentes (Guichot, 2010; Leite, 2011; González, 2014; Arias, 2017; Marcos, Sonlleva & Martínez, 2022). En ellos se advierte sobre cómo los maestros fueron figuras clave en la socialización de la infancia en el franquismo y contribuyeron en la formación de su personalidad.

Muchas de esas investigaciones que buscan conocer la memoria de la escuela española del siglo XX a través de fuentes orales, nacen de proyectos que se inician en el ámbito universitario relacionados con la historia de la educación. De esta forma encontramos experiencias que se centran en recuperar la memoria educativa de la década de 1930, con especial interés en el periodo de la Segunda República y la Guerra Civil (Díaz, 1993; Sonlleva y Sanz, 2019 y 2022; Sonlleva, Sanz y Maroto, 2020); otras que abordan cuestiones vinculadas con el género en el franquismo (Grana y Alonso, 2009; Redondo, 2012; Sonlleva, 2020); y el grupo más numeroso aborda la memoria escolar del franquismo y la Transición (Robles y Grana, 2007; Benadiba y Plotinsky, 2008; Guichot, 2010; Bedmar y Montero, 2010; Ortega, 2012; Martínez y Bedmar, 2016; Sonlleva, 2018; Hernández, 2021).

Avanzando en los resultados hasta el momento conocidos, las investigaciones citadas en líneas superiores ponen especial interés en reconocer la variable “clase social” como punto de partida para recuperar la historia de la escuela española del siglo XX. En especial, autores como Torres (2001), ponen el foco en las clases populares, aludiendo a que el conocimiento de sus actividades cotidianas y su educación es fundamental para la comprensión de los procesos históricos contemporáneos.

Sin embargo, recuperar los testimonios de este grupo de población resulta particularmente problemático para el investigador (Fasseur y Leroy, 2009), pues altera algunos supuestos sobre la enseñanza y el propio lenguaje de la investigación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Y es que, en investigaciones como estas se originan algunas problemáticas en las dimensiones éticas y científicas que es preciso abordar, como el cuestionamiento del derecho del investigador a recopilar datos sin advertir de su objetivo a las personas

interesadas, su posición de “acompañante” durante el proceso de recogida de datos o la forma de plasmar en un informe final de los resultados de la investigación (Fasseur y Leroy, 2009).

No cabe duda de que el investigador que fija su mirada en este tipo de objetos de estudio está revelando en el fondo un compromiso personal por una memoria histórica trasformadora y democrática (Habermas, 2005), algo que genera una serie de cuestionamientos a la forma de investigar más objetiva y tradicional.

En esta línea de reflexión se presenta nuestro estudio, que tiene como objetivo analizar algunos dilemas a los que nos hemos tenido que enfrentar en el desarrollo metodológico de una tesis doctoral sobre la memoria de la educación de las clases populares en la dictadura franquista. El uso de testimonios orales de niños y niñas nacidos durante aquel periodo, como principal fuente para el estudio, nos llevaron a replantearnos algunas cuestiones éticas en la producción y tratamiento de las fuentes orales. Ese tránsito por la ética de la investigación fue formando nuestra identidad investigadora y también nuestro posicionamiento político.

2. Notas metodológicas

El presente estudio se asienta en un modelo de metainvestigación, desde el que se pretende reflexionar sobre el método de investigación, elemento fundamental en la actividad científica (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002). Para ello se someten a reflexión cinco cuestiones que han sido fundamentales, a nivel metodológico, para el desarrollo de una tesis doctoral de historia de la educación con fuentes orales.

La tesis doctoral tiene como objetivo conocer la memoria educativa de las clases populares en el franquismo y las consecuencias que tuvo la educación, tanto formal como no formal, en las trayectorias biográficas de la infancia con menos recursos. Para ello se construyeron seis relatos de vida, que parten de los testimonios de tres hombres y tres mujeres nacidos en la provincia de Segovia en la década de 1930. Los relatos se componen de un total de 33 entrevistas —realizadas entre los años 2013 y 2017— que son el principal sustento del estudio. Además, contamos con fuentes complementarias como fotografías personales de cada participante; expedientes de depuración de sus maestros y maestras, así como diferente documentación sobre sus escuelas, recuperada del Archivo General de la Administración. También hacemos uso de prensa local del periodo en el que se enmarca el estudio y memorias de prácticas de estudiantes de Pedagogía en el periodo analizado, localizadas en el Museo-Laboratorio de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío, de la Universidad Complutense de Madrid, que sirven como elementos de triangulación de la fuente oral (Sonlleva, 2018).

Realizar un estudio de estas características, nos hizo enfrentarnos a una diversidad de dilemas de investigación, desde el punto de vista ético, que fueron claves para establecer rupturas con la investigación tradicional y los modos paradigmáticos del conocimiento. Explican Guillemín y Gillam (2004), que las preocupaciones éticas son parte de la práctica de la investigación. El investigador ha sido enseñado a responder de forma políticamente correcta a todas estas cuestiones a lo largo de su formación doctoral, sin embargo, no suele reflexionar públicamente sobre ellas. Este ejercicio de reflexión resulta clave para analizar nuestro papel en la investigación, discutir las relaciones de poder y avanzar en el conocimiento de la naturaleza política de la investigación cualitativa.

3. Análisis de resultados

3.1. El Valor de la Muestra y el Olvido de la Persona

Uno de los principales problemas a los que nos enfrentamos en la confección del estudio fue el de la representatividad. Tradicionalmente se ha negado validez a la fuente oral por la falta de representatividad de una colectividad, determinada por el uso de un número concreto de entrevistas (Mariezkurrena, 2008). Sin embargo, si en la investigación biográfico-narrativa se tratan siempre relatos de vida singulares, ¿por qué se sigue cuestionando la representatividad de acuerdo con la tradición heredada del positivismo? El interés de la investigación narrativa no es la generalización formal, sino poner de manifiesto los

significados singulares de determinados casos, que, no obstante, pueden aportarnos comprensión de otros similares (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

La representatividad fue uno de los primeros dilemas a los que tuvimos que dar respuesta desde las fases iniciales del estudio. Lo hicimos atendiendo a dos cuestiones: el número de testimonios y la importancia que debían tener dichos testimonios de la colectividad que queríamos estudiar.

En relación con lo primero, Ferrando (2006) explica que ningún método de muestreo en historia oral es perfecto. La historia oral es eminentemente cualitativa y el número de personas que componen las muestras siempre suele ser escaso en relación con la colectividad o al grupo que se estudia. Sin embargo, se consigue la representatividad cuando hacemos una investigación lo más plural posible, utilizando testimonios variables en sexo, edad y experiencia.

En nuestra investigación, dimos respuesta a este dilema teniendo en cuenta, además de lo mencionado, la singularidad de la experiencia escolar de cada participante. Para ello, realizamos antes de la selección de participantes una categorización de las distintas escuelas públicas que se presentaron en el marco de la dictadura franquista en el contexto de Segovia (escuela rural femenina tutelada por una maestra, escuela rural unitaria mixta tutelada por una maestra, escuela rural masculina tutelada por un maestro, escuela rural unitaria mixta tutelada por un maestro, colegio graduado masculino, colegio graduado mixto). Tuvimos en cuenta en la composición de la muestra la variable género, con el fin de que fuera lo más completa posible. A su vez utilizamos el criterio de “saturación” dentro de cada relato de vida, recogiendo abundante información sobre el objetivo del estudio hasta dar lugar a repeticiones en los distintos testimonios recuperados.

En relación con lo segundo, la importancia que se suele dar a la representación de los testimonios de la colectividad que queremos estudiar, tendemos en demasiadas ocasiones a recurrir a gente significada para conocer un hecho de interés y olvidamos a la gente corriente (Thompson, 1988). Esto es lo que ha ocurrido con la historia de la educación franquista. Se ha preferido recurrir al uso de testimonios de sujetos socialmente reconocidos, como políticos, ministros, inspectores o docentes, dejando a un lado la memoria del alumnado. El relato de los primeros ha sido puesto en valor sin tener en cuenta que su visión del pasado, formada a través de la lectura y el contacto con la realidad desde una posición jerárquica y contextualizada, resulta más engañoso que el de aquellas personas con menores intereses (Ferrando, 2006).

En nuestra investigación quisimos dar protagonismo a las voces de la infancia de las clases populares, a las personas que sufrieron la represión escolar de la dictadura franquista. Era necesario, por tanto, no centrarnos en el tema de la representatividad, sino más bien en la pertinencia del relato en la cultura de la que forma parte (Catani, 1984). Para ello buscamos a personas con una buena memoria y realizamos varias entrevistas en profundidad. Explican Bolívar et al. (2001), que cuando la historia de vida es breve la visión que suele presentar el entrevistado es estereotipada, por ello es importante seleccionar a personas mediante una observación previa y hacer una inmersión prolongada en su contexto, compartiendo un buen número de encuentros formales e informales con el entrevistado. Además de las 33 entrevistas grabadas con los entrevistados, fueron muchos los encuentros en los que compartimos conversaciones informales con las personas que participaron en el estudio para conocer en profundidad sus experiencias vitales. Fueron estos encuentros los que nos ayudaron a entender que aquella educación recibida en su infancia influyó de forma determinante en su trayectoria adulta, ampliando así el objetivo inicial de nuestra tesis doctoral.

3.2. El Consentimiento Informado

El uso de fuentes orales exige, desde un punto de vista ético, el consentimiento de la persona que narra su testimonio. El consentimiento informado es un documento que firman el investigador y la persona que participa en el estudio. En él, se esclarecen las condiciones bajo las cuales se realiza la entrevista y se reconocen los derechos legales (y legítimos) de los entrevistados, con el fin de ampararlos de la crítica en cuanto a sus revelaciones y confidencias. El consentimiento informado implica que los participantes de la investigación sean informados sobre el estudio en el que van a colaborar y sus posibles consecuencias (Moriña, 2017).

Este permiso legal da plena libertad, también, a la persona que investiga a la hora de realizar la entrevista y publicar los resultados. El investigador suele servirse de este documento para protegerse de una posible responsabilidad legal. La única manera de evitar un litigio es tener un permiso legal aprobado y asegurarse de que esté firmado por todas las partes.

La forma tradicional de obtener un consentimiento informado es pedir que los participantes firmen un impreso antes de ser entrevistados. En el documento se especifica el título del proyecto de investigación, sus objetivos, la duración del estudio y las perspectivas de publicación del material (Ferrando, 2006). Los procesos estándares recomiendan a los investigadores que pidan a las personas participantes que firmen este formulario oficial sin mayores cuestionamientos (Moriña, 2017).

Sin embargo, en nuestro caso, tanto la elaboración como el proceso de firma nos llevó a plantearnos algunos cuestionamientos: ¿Es válida cualquier forma de obtener el consentimiento informado sin tener en cuenta las circunstancias de la persona?; ¿Resulta ético pedir a personas mayores de 75 años nacidas en familias de clase popular —algunos con experiencias educativas formales inferiores a los tres años— que firmen un compromiso para participar en un estudio cuyos beneficios y/o desventajas se desconocen?; ¿Cómo facilitar la información para que los participantes conozcan qué es una tesis doctoral y cuáles son las repercusiones que tendrán sus testimonios en un estudio de estas características? Esto resulta especialmente difícil de explicar, por un lado, cuando hablamos de personas que no tuvieron la suerte de poder cursar estudios superiores; y, por otro lado, cuando nos enfrentamos a un estudio emergente en el que no sabemos exactamente qué temas concretos vamos a estudiar.

Desde que empezamos a trabajar en el estudio fuimos conscientes de que esta situación no era sencilla. Queríamos garantizar que los participantes comprendieran a qué se comprometían en el proceso de investigación, pero que esa participación fuera libre y activa. También nos generaba cierta inquietud la obligación de firmar un documento por parte de los protagonistas del estudio. Esta situación fue puesta en conocimiento de los participantes y, tras debatir con ellos estas cuestiones, convinimos:

- a) Llegar a un acuerdo verbal grabado. Tanto el narrador como su familia participarían en la recogida de datos. Después de cada entrevista y su posterior transcripción, el documento sería impreso y entregado a la persona entrevistada, con el fin de que tanto los narradores como sus familias pudieran leerlo. Los participantes tenían la posibilidad de eliminar la información que consideraran oportuna, considerando esta nueva versión de la entrevista como el documento final de análisis.
- b) Las conversaciones se produjeron en los domicilios personales de los entrevistados. Entendiendo que el ambiente de complicidad generado en dicho espacio pudiera invitar al participante a hablar de temas personales que no eran objeto de la investigación, se decidió grabar exclusivamente en audio las entrevistas y publicar solo las transcripciones de estas, previamente revisadas por los participantes, como ya comentamos.
- c) Añadimos la posibilidad de que los participantes pudieran abandonar la investigación, si así lo deseaban, si a lo largo del proceso no se sentían cómodos, no sufriendo ningún tipo de repercusión negativa por esta decisión.
- d) El análisis de los datos y la posterior redacción del informe final serían entregados a los participantes y sus familias. Dicho informe podría ser modificado si la información que se publicaba no representaba sus vivencias. Convertimos así a los participantes en coautores.
- e) A lo largo del estudio se informaría permanente a los protagonistas de los avances que se iban produciendo en el proceso, consultando con las personas participantes aquellos puntos de la investigación que les afectaban y las conclusiones extraídas por la investigadora.

El consentimiento informado es una tema sensible y delicado en los estudios que intervienen personas de colectivos vulnerables. Es importante en estos casos, como indica Parrilla (2009) implicar a la persona en la toma de decisiones durante el proceso de investigación, compartir con ella los resultados y permitir que decida a lo largo del estudio mantener o no el compromiso con la investigación. Se trata con ello de (re)pensar la investigación desde un punto de vista más humano y atento a las necesidades del colectivo que se investiga, cuidando a la persona que nos regala su historia de vida.

3.3. Protección de la Identidad de los Participantes

En relación con el consentimiento informado, otro de los temas a los que tuvimos que hacer frente en el estudio fue el relacionado con el anonimato de los participantes. La investigación cualitativa advierte sobre la necesidad de eliminar los nombres de los estudios de naturaleza biográfico-narrativa o utilizar pseudónimos con el fin de evitar las posibles consecuencias que pueden tener los datos en las biografías de los participantes al hacerse públicos (Pauwels, 2008; Banks, 2010).

Sitton, Mehaffy y Davis (1989) mencionan que las biografías de políticos y personajes conocidos frecuentemente no se pueden dar a conocer hasta transcurrido un determinado número de años o hasta su muerte con el fin de proteger su reputación o evitar conflictos legales.

En el caso de personas con poco protagonismo en la esfera pública, se opta por el anonimato como fórmula para garantizar la confidencialidad de las palabras del participante. Sin embargo, eliminar la identidad de los participantes en nuestro estudio nos llevó a pensar en algunas cuestiones: ¿Podíamos promover proteger la identidad de los participantes eliminando los nombres del estudio?; ¿Debíamos hacerlo dada la naturaleza del estudio?; ¿Resultaba creíble la historia que contábamos haciendo numerosos cambios en el testimonio de cada participante con el fin de eliminar su identidad? ¿Teníamos derecho a privar a las personas de su identidad?

Reconstruir la historia de un colectivo comúnmente sometido a un juicio excluyente implicaba no repetir errores del pasado (Portelli, 1986). Tradicionalmente, el pueblo ha sido convertido en masa, en un colectivo sin forma cuyo único valor se reduce a los datos estadísticos (Rodríguez, 2013). Eliminar los nombres del estudio restaba valor a los testimonios y también los deshumanizaba.

Por otro lado, obviar la identidad de los protagonistas también implicaba una relación de poder. El poder de quien escribe el estudio, de quien se siente con la autoridad académica suficiente como para contar una historia que no ha vivido, de quien se apropiá, desde un posicionamiento dominante, de una realidad que no le corresponde (Sonlleva, 2018).

Este dilema nos llevó a cuestionarnos los límites de la protección de la identidad de los participantes y sus consecuencias. Partidarios, como Kushner (2000), de que no es ético negar la identidad de quien participa en los estudios si la persona no lo ha expresado previamente, debatimos con los protagonistas y sus familias sobre esta cuestión y convinimos utilizar sus nombres y contextualizar sus biografías como paso cualitativo necesario para reconocer públicamente su importancia en el relato del pasado. La decisión adoptada implicaba algunos riesgos iniciales, pero fue clave para dar a este colectivo el protagonismo y la autoría que le correspondía en el estudio y también para desmarcarnos de una forma de investigación que reproduce la invisibilidad de los grupos sociales tradicionalmente apartados de la reconstrucción del pasado.

3.4. La Importancia del Testimonio como Fuente Principal del Estudio

Durante el transcurso de la investigación nos enfrentamos a un cuarto dilema: la autonomía versus la complementariedad de la fuente oral. A pesar de que las fuentes orales han sido consideradas como herramientas adecuadas para recoger las experiencias de la clase popular (Mir, 2000); lo cierto es que todavía es muy notable el discurso sobre la función complementaria de la fuente oral cuando se dispone de otras fuentes archivísticas.

Es cierto que la complementariedad de fuentes (estadísticas, bibliográficas, hemerográficas o documentales) permite avanzar en el conocimiento de investigaciones de naturaleza oral (Ferrando, 2006). Sin embargo, a veces se aprecia en los análisis finales de los estudios la pérdida de protagonismo de la fuente oral en detrimento de las otras fuentes tradicionales, mejor valoradas para hacer historia.

Es importante aceptar la subjetividad de la fuente oral y ponerla en valor para la reconstrucción de la historia pasada, pues, como explica Ferrarotti (1983), el método biográfico no puede realizar gran parte de sus potencialidades heurísticas cuando acepta ser una metodología marginal. En este sentido, Bolívar, et al. (2001) exponen que en los estudios biográficos es necesario invertir la tendencia por la cual se privilegian materiales biográficos secundarios (cuestionarios, informes y documentos) en detrimento de la información obtenida del material biográfico primario.

Debemos aceptar que la fuente oral aporta conocimiento científico por sí misma. Se trata de un conocimiento subjetivo que refleja una práctica humana, un relato individual que a su vez muestra un conjunto de relaciones y estructuras sociales más amplio. La cuestión es lograr una conexión dialéctica entre “lo dado” y “lo vivido”, descubrir el grado en que la experiencia de la persona entrevistada es típica de su ámbito y espacio (Ferrarotti, 1983). La veracidad puede confirmarse mediante una saturación de información, es decir, utilizando una serie de preguntas realizadas a diversos informantes. Si todos coinciden en la respuesta la contestación es garantía de autenticidad (Ferrando, 2006).

3.5. El Análisis de los Datos y su Escritura

El último dilema que presentamos en este capítulo nos conduce a otro aspecto poco tratado en la literatura científica. Se trata del análisis científico de los datos y la transformación de la palabra al texto. Frecuentemente los investigadores olvidan en estas dos fases del estudio la carga significativa que tiene el testimonio para la persona que narra su biografía. Explica Portelli (1989) que no es justo hacer de la subjetividad un fetiche que impida escuchar a la gente, que nos autorice a sustituir su palabra por la nuestra. Análisis, crítica y montaje se convierten en ejercicios vulgares, vacíos, si no están animados en cada instante por el recuerdo material de la existencia humana.

Fuimos conscientes de la dificultad que entrañaban las fases finales del estudio cuando nos dispusimos a organizar la información que habíamos recogido en las entrevistas a través de un programa de análisis de datos. Descomponer las entrevistas en categorías y subcategorías nos llevaba a perder la esencia de cada testimonio. No queríamos caer en una de las grandes paradojas que Fraser (1990) denuncia en el uso de las fuentes orales: “la poca vida” que tienen los datos finales de los estudios en comparación con el testimonio narrado.

Esta reflexión inicial nos llevó, en una primera fase, a redactar un capítulo mostrando las biografías de cada participante en primera persona. Con ello queríamos evitar la pérdida de la individualidad de cada testimonio y también su esencia. En un momento posterior, optamos por realizar un análisis de los datos sin utilizar programas informáticos y dejando “hablar” a la investigación. Esta decisión implica un posicionamiento político y ético por parte de la persona que investiga y resultó ser una de las etapas más difíciles del proceso. Tras varias lecturas individuales de cada testimonio y a través de un modelo de análisis omnicomprensivo —explorando temáticas comunes, identificando sucesos de forma cronológica y advirtiendo miradas subjetivas y focalizadas— llegamos a descubrir categorías y subcategorías que mostraban un sentir común de los testimonios (Miles y Huberman, 1994; Moriña, 2017).

Una vez terminado este proceso, nos enfrentamos a una fase posterior: la escritura del informe. Existen muchas formas de presentar el contenido que nace de las entrevistas. Hay trabajos que comentan o interpretan extractos en base a diversas categorías o núcleos de significado; otros en los que no aparecen interpretaciones por parte del investigador, haciendo un pretendido esfuerzo de neutralidad; y también apreciamos investigaciones en las que no existen vestigios de la voz de las personas entrevistadas, escribiéndose el informe en tercera persona con el fin de “preservar” el anonimato de los protagonistas y evitar posibles perjuicios.

Llegados a este punto de la investigación fueron muchas las preguntas que nos planteamos: ¿Cómo evitar el olvido de la carga significativa que tiene cada testimonio para el narrador?; ¿Cómo construir un estudio tomando la voz de los participantes como fuente antagónica?; ¿Era oportuno mantenernos como investigadores neutrales en la redacción del informe?

Dando respuesta a estas preguntas optamos por un modelo de informe estructurado en núcleos de significado que fue construido atendiendo a las temáticas recuperadas del análisis ordenadas cronológicamente (Poirier, Clapier y Rayboud, 1983). Pretendimos así encontrar la lógica y el significado intrínseco de la experiencia de las personas. Además, optamos por escribir un informe en el que relacionamos las interpretaciones de la investigadora con las palabras de los participantes, atendiendo a dos criterios a la hora de seleccionar verbatims: por un lado, recogiendo aquellos extractos que mejor representaran cada idea que se quería enunciar; y, por otro lado, procurando que las voces de los protagonistas estuvieran representadas equitativamente. Se trata, por tanto, de un diseño multivocal polifónico en el que se cruzan las voces de los protagonistas y la investigadora, interpelando significados e interpretaciones (Pujadas, 2002; Mallimaci y Giménez, 2009; Moriña, 2017).

En todo momento mostramos nuestra oposición a la neutralidad de la persona que investiga, pues exigir que la persona que investiga se despoje de sus creencias, de sus valores y de todo lo que le hace ser un individuo social es una práctica alienadora (Sonlleva y Torrego, 2020).

El texto final fue mostrado a los participantes para conocer si habíamos sido fieles a sus palabras, experiencias y emociones. Fueron los participantes, por tanto, quienes revisaron y aprobaron la versión definitiva de la tesis.

4. Consideraciones finales

La utilización de fuentes orales para la recuperación de la memoria de la escuela contemporánea es necesaria por tres razones. La primera —y la más importante— es porque el tiempo juega en nuestra contra y poco a poco van desapareciendo los testigos directos que vivieron aquella historia. La segunda, porque esta forma de acercarnos al pasado ayuda a cuestionarnos la visión de la investigación histórico-educativa como un proceso objetivado. El uso de testimonios orales nos enseña que el conocimiento siempre es provisional y se encuentra en constante evolución y debate. Por último, el uso de estas fuentes nos permite entender la historia educativa como un producto social. Cada hecho histórico puede ser interpretado de forma distinta en función de las fuentes que utilicemos para su estudio. Esto lleva a entender el pasado como una realidad compleja y plural en la que no existen verdades absolutas, hace despertar el espíritu crítico de quien investiga y estimula la autonomía intelectual.

La metainvestigación que aquí se presenta es un ejercicio necesario para quienes se enfrentan, desde el paradigma cualitativo, a una investigación histórico-educativa con fuentes orales. Desde nuestra propia experiencia personal en el uso de estas fuentes para conocer la memoria educativa de las clases populares en la dictadura franquista, hemos tratado de acercar al lector a dilemas éticos que se han presentado en nuestra experiencia investigadora y que cuestionan las bases sobre las que se asienta la investigación objetiva, sus fases y sus planteamientos.

Somos conscientes de las limitaciones que tiene este estudio, asentado en la experiencia de una tesis doctoral con unas características específicas, sin embargo, pensamos que esta aportación puede ser interesante para abrir un debate sobre el uso de relatos e historias de vida para acercarse al conocimiento de la educación en las clases populares.

5. Referencias

- Arias Gómez, B. (2017). Historia de vida del maestro rural Alejo García: vocación, aptitudes y valores (Tesis doctoral). Málaga, Universidad de Málaga.
- Aubenás, F. (2010). *Le quai de Ouistreham*. L'Olivier: París.
- Banks, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Bedmar Moreno, Matías; Montero García, Inmaculada (2010). Visión histórico-educativa en la España del franquismo. Influencias y repercusiones a través de los testimonios de vida de nuestros mayores. *Revista de Investigación Educativa*, 28 (1), 141-156.
- Benadiba, L. & Plotinsky, D. (2008). «Vivir en dictadura». La historia oral y la enseñanza del pasado reciente. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 12, 153-162.
- Bolívar Botía, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico – narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., & Passeron, J. C. (2002). *El Oficio de Sociólogo. Presupuestos Epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Catani, M. (1984). De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique, *Education Permanente*, 72/73, 97-119.
- Clandinin, J., & Connelly, F. M. (1987). Teacher's personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of curriculum studies*, 19 (6).

- Díaz Sánchez, P. (1993). Familia y cambio social en la II República. En J.M. Trujillo Sánchez (Ed.), *Jornadas "Historia y fuentes orales" Memoria y sociedad en la España contemporánea* (pp. 139-147). Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa. Diputación de Ávila. Servicio de publicaciones.
- Fasseur, N., & Leroy, D. (2009). "Ni vistas ni conocidas", historias de vida en la educación popular. *Narración y política. Cuestiones pedagógicas*, 20, 117-142.
- Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoire de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*. Paris: Librairie de Méridiens.
- Fraser, Ronal (1990). La formación de un entrevistador. *Historia y fuente oral*, 3.
- González Pérez, T. (2014). Maestras españolas en el franquismo. *Protagonistas olvidadas. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (25), 107-124.
- Grana Gil, I., & Alonso Briales, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 101-112). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Guichot Reina, V. (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 215-245.
- Guillermin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity and "Ethically Importan Moments" in Research. *Qualitative Inquiry*, 10, 261-280.
- Habermas, J. (2005). *De l'usage public des idées*. Fayard: Paris.
- Hernández Burgos, C. (2021). *Voces de un pasado gris. Las fuentes orales y la didáctica del franquismo*. Granada: Comares.
- Kushner, S. (2000). *Personalizing evaluation*. London: Sage.
- Leite Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* (Tesis doctoral). Málaga, Universidad de Málaga.
- Mallimaci, F., & Giménez, V. (2009). *Historias de vida y métodos biográficos*. 2^aed. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175- 212). Barcelona: Gedisa.
- Marcos Martín, R., Sonlleva Velasco, M., & Martínez Scott, S. (2022). Ser docente en la Transición española (1970-1985). El testimonio de un matrimonio de maestros segovianos. *Contextos Educativos*, 29, 155-170.
- Mariezkurrena Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, 227-233.
- Martínez Heredia, N., & Bedmar Morero, M. (2016). Vicencias educativas durante la época franquista en Zújar. *Revista de Paz y Conflictos*, 9 (1), 237-259.
- Mir Curcó, C. (2000). Justicia civil y control moral de la población marginal en el franquismo de postguerra. *Historia Social*, 37, 53-74.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Molero Pintado, A. (2002). El archivo de la palabra y la memoria viva en educación. En A. Escolano Benito y J. M. Hernández Díaz (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 181-205). Valencia: Tirant lo Blanch.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa*. Madrid: Narcea.
- Ortega Castillo, F. (2012). Los recuerdos escolares como núcleo de un proyecto docente en Historia de la Educación. En P. L. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 495-504). Murcia: Sociedad Española para el Estudio del patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.

- Pauwels, L. (2008). Taking and using: Ethical issues of photographs for research purposes. *Visual Communication Quarterly*, 15, 243-257.
- Portelli, S. (1986). El perfil oral de la ley: el caso 7 de abril en Italia. En M. Vilanova (Ed.), *El poder en la sociedad, historia y fuente oral*. Barcelona: A Bosch.
- Portelli, Alessandro (1989). La verdad del corazón humano. Los fines actuales de la historia oral. *Historia y fuente oral*, 2.
- Pujadas, J.J. (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales (2ª ed.)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Redondo Castro, C. (2012). Las mujeres y la escuela. Relatos de tres generaciones: abuelas, madres e hijas. En P. L. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 523-536). Murcia: Sociedad Española para el Estudio del patrimonio Histórico-Educativo (SEPEH) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Robles Sanjuán, V., & Grana Gil, I. (2007). Transmisiones educativas generacionales: discursos sentimentales y conflictos de vida. En J. González-Agàpito & S. Marquès i Berta Noguer (Eds.), *Resistència al franquisme i educación no formal: edició de les actes* (pp. 299-314). Bañolas: Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles.
- Rodríguez Rojas, P. (2013). Historia oral: ¿una historia popular? *Campos*, 2(1), 11-50.
- Sitton, T., Mehaffy, G.L., & Davis, O.L. (1989). *Historial oral. Una guía para profesores (y otras personas)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sonlleva Velasco, M. (2018). Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares (Tesis doctoral). Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Sonlleva Velasco, M. (2020). Construcción de la identidad femenina en la clase popular franquista a través de testimonios orales. En A. Cagnolati & A.F. Canales Serrano (Eds.), *Women's Education in Southern Europe* (pp. 221-280), Canterbury: Aracne.
- Sonlleva Velasco, M., Sanz Simón, C., & Maroto Sáez, A. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española: un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5 (1), 39-59.
- Sonlleva Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2022). Construyendo al hombre del mañana: la educación de la masculinidad en el periodo de la guerra civil española (1936-1939). *Revista Colombiana de Educación*, 1 (84), 1-23. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11506>
- Sonlleva Velasco, M., & Sanz Simón, C. (2019). «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, 393-436. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.015>
- Sonlleva Velasco, M., & Torrego Egido, L. (2020). ¿Puede transformarnos la realización de una investigación biográfico-narrativa? Reflexiones sobre el proceso de elaboración de una tesis doctoral. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6 (1), 5-18.
- Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historial oral*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.
- Torres Montenegro, A. (2001). O sangue da terra. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, 25(1), 91-104.

Miriam Sonlleva Velasco

Universidad de Valladolid, España

 <https://orcid.org/0000-0001-6268-8670> miriam.sonlleva@uva.es**Data de submissão:** 02/2022**Data de avaliação:** 04/2022**Data de publicação:** 07/2022