



**Words & Silences**  
The Journal of the International Oral History Association

**Palabras & Silencios**  
Revista de la Asociación Internacional de Historia Oral

Verena Alberti

**Las entrevistas de historia oral como fuente histórica en el  
salón de clases**

Palabras y Silencios. Vol. 6, Núm. 1

Diciembre 2011

Pp. 33-41

(cc) Asociación Internacional de Historia Oral

Palabras y Silencios es la revista en línea oficial de la Asociación Internacional de Historia Oral. Es una revista arbitrada internacionalmente. Es también un foro de alto nivel para historiadores orales provenientes de un rango amplio de disciplinas y un medio utilizado por la comunidad amplia de historiadores orales para compartir sus proyectos y nuevas líneas de trabajo en todo el mundo.



Este trabajo está autorizado por una [Licencia de Atribución de Bienes Comunes Creativos \(CC\) 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/).

# LAS ENTREVISTAS DE HISTORIA ORAL COMO FUENTE HISTÓRICA EN EL SALÓN DE CLASES\*

*Verena Alberti*

CPDOC- Fundação Getulio Vargas

[verena.alberti@fgv.br](mailto:verena.alberti@fgv.br)

Entre los beneficios del uso de la historia oral a nivel pedagógico (y aquí considero la historia escolar así como algunos otros entornos de aprendizaje o propósitos), se pueden hacer notar: (a) las posibilidades que se presentan al entrar en contacto con diferentes narrativas de vida –diferentes experiencias narradas de acuerdo a diferentes puntos de vista, y (b) el enfoque epistemológico, necesario para desarrollar una visión crítica de cara a las formas en que se aprende del pasado (y del presente). Podríamos decir que (a) se refiere al “contenido” de la educación histórica (o lo que podemos saber acerca del pasado) y (b) se concentra en el método (cómo podemos saber acerca del pasado). Juntando (a) y

(b), los estudiantes (y los maestros) podrían preguntarse cómo es que las formas mediante las cuales sabemos del pasado, es decir, (b), terminan por condicionar lo que sabemos, es decir, (a). Sin embargo, se debe hacer notar que estos beneficios no son exclusivos de las entrevistas de historia oral, sino que son de la incumbencia de toda fuente histórica que tenga la capacidad traer al entorno de aprendizaje una multiplicidad de experiencias (y por lo tanto, el potencial para cuestionar historias individuales<sup>1</sup>) y de recordar a maestros y estudiantes la especificidad del conocimiento histórico (es decir, un conocimiento que está condicionado por los cuestionamientos a las fuentes mismas.)<sup>2</sup>

\* Este texto deriva de mi investigación post-doctoral en el campo de la enseñanza de la historia en la Universidad de East Anglia y el Instituto de Educación de la Universidad de Londres en 2009. Quiero agradecer a la Coordinación de Investigación de Educación Superior (CAPES), una agencia del Ministerio de Educación de Brasil por su beca post-doctoral y al Centro de Investigación y Documentación de la Historia Brasileña Contemporánea (CPDOC) de la Fundación Getulio Vargas, Rio de Janeiro, por la licencia. Versiones anteriores fueron presentadas en la X Reunión Nacional (Brasileña) de Historia Oral que tuvo lugar en Recife, en abril de 2010, y en la XVI Conferencia Internacional de Historia Oral que se llevó a cabo en Praga, en julio de 2010.

1 Me refiero aquí al elocuente discurso de Chimamanda Adichie en el “TED”, titulado “El peligro de sólo una historia” ([http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html), acceso el 19/10/2011).

2 Véase entre otros, Peter Lee. “Putting Principles into Practice: Understanding History.” En: National Research Council (U.S.). *How Students Learn: History in the Classroom*. Comité acerca de *Cómo Aprende la Gente*, Un Reporte Orientado para Maestros. M. Suzanne Donovan & John D. Bransford (Ed.) División de Ciencias Sociales y de Comportamiento y Educación. Wasington, DC: The National Academies Press, 2005,

He escogido una entrevista particular de historia oral para ilustrar los puntos sintetizados anteriormente. El ejemplo permite, además, abordar otra importante perspectiva planteada por el uso de las fuentes de historia oral en entornos de aprendizaje: la enseñanza de asuntos controvertidos o delicados. En el año 2000, Vera Egermayer entrevistó a John Mautner en Waikanae, cerca de Wellington, Nueva Zelanda dentro del contexto del Proyecto de Historia Oral de los Inmigrantes Checos dirigido por el Centro de Historia Oral de la Biblioteca Alexander Turnbull, parte de la Biblioteca Nacional de Nueva Zelanda. John nació en agosto de 1919, en el seno de una familia judía germano-parlante en la ciudad de Brno, en el recientemente creado estado de Checoslovaquia. En julio de 1939, a la edad de 18 años, emigró a Nueva Zelanda junto con su hermana Gerty, quien era tres años menor que él. Sus padres se vieron en grandes dificultades para organizar el viaje y no pudieron efectuar el viaje debido a que su hermano Fritz, tres años mayor y activista comunista, fue arrestado dos semanas después de que las tropas alemanas ocuparon Bohemia en marzo de 1939.

Después de aproximadamente 40 minutos de entrevista, y después de que John Mautner había hablado de su niñez y juventud en Brno, la ocupación alemana, el arresto de su hermano, los intentos de migración a varios países y la aceptación por parte de Nueva Zelanda, el entrevistador preguntó acerca del día en que partieron:

*¿Recuerda su partida, la despedida de sus padres?*

Sí; fue en la estación de trenes de Praga. Fuimos de Brno a Praga y... bueno, primero que nada, no pudimos pagar los pasajes porque no teníamos moneda extranjera y nadie quería coronas checas y de cualquier manera no se podían enviar marcos alemanes. Así que la única manera de obtenerla era mediante una organización de refugiados judíos que estaba basada en París; y ellos pagaron los pasajes de Gerty y el mío, lo que... no era mucho, creo que ciento noventa li-

bras por ambos.

*¿Y su madre era quien organizaba todo?*

Ella organizaba todo; entonces teníamos los pasajes... y entonces, en el último minuto se dieron cuenta de que teníamos que ir a Francia para abordar el barco, así que nos enviaron billetes de tren. Pero alguien en la organización no se había dado cuenta de que en ese momento –era junio, julio de 1939– Checoslovaquia ya había sido ocupada por los alemanes. Porque esos billetes de tren lo que intentaban hacer era eliminar a Alemania del itinerario, así que quiero decir, desde Checoslovaquia... era un billete de tren de Brno a Hungría, a Yugoslavia, a Italia, a Francia. Entonces para poder usar esos billetes, con sólo tres o cuatro días más, tendríamos que obtener una visa de Hungría, una visa de Italia y una visa de Francia para poder llegar hasta ahí, lo que era absolutamente imposible. Así que solamente fuimos a la oficina de ferrocarriles y compramos un billete de Praga a Toulon. (...)

En realidad estuvimos en Praga los últimos dos o tres días. Recuerdo haber cenado la última noche... fuimos a un bonito restaurant (...), tomamos un poco de vino y algo más. Fue una gran noche; era julio; la mitad del verano; buen tiempo. Y a la mañana siguiente solo fuimos a la estación de ferrocarriles... y fue entonces que nos dimos cuenta que no teníamos visa francesa...

*Pero cuando se estaban despidiendo, ¿se daban cuenta de que esa podía ser la última vez?*

No, claro que no; en la estación de ferrocarril uno se despide como cuando uno se despide, y se abraza y dice adiós y ya (...)

*Regresando a los asuntos prácticos: entonces necesitaban otra visa.*

Así es, que no teníamos. No podíamos obtener la visa porque era el Día de la Bastilla, día de fiesta nacional en Francia en el día en que necesitábamos... la embajada estaba cerrada

en Praga.

*14 de julio de 1939. Así que ¿qué hicieron?*

Nos fuimos sin ella, lo que estuvo bien.<sup>3</sup>

En este extracto (que no ha podido ser citado de manera completa aquí) se oye al entrevistador perseguir un objetivo –una descripción de la despedida- pero la conversación toma un camino diferente, lo que sucede frecuentemente en las entrevistas de historia oral. Una entrevista no es sólo un recuento del pasado; también es un registro de acciones llevado a cabo en el presente por el entrevistador y el entrevistado.<sup>4</sup> Al respecto, es un documento complejo cuyas sutilezas deberán ser tomadas en cuenta para su uso en el salón de clases. ¿Cómo se podría usar un extracto como este para una lección de historia acerca del Holocausto?

Los maestros –como cualquier investigador- deben de hacer elecciones. La práctica de la historia oral como metodología de investigación creadora de fuentes nos muestra que la entrevista debe ser interpretada de manera completa. Como en un círculo hermenéutico, en una entrevista de historia oral las partes se deben de interpretar con relación al todo y viceversa.<sup>5</sup> Pero en una lección o exposición histórica, el público generalmente no tiene tiempo ni la disponibilidad para escuchar y analizar la entrevista en su totalidad. En ese caso, uno deberá asegurarse de que el público esté informado del contexto histórico y de los antecedentes biográficos del entrevistado antes de examinar el extracto: ¿Quién está hablando? ¿Cuándo? ¿Por qué fue invitado/a a contar la historia de su vida? Podríamos decir que en los salones de clases, los mismos maestros funcionan como proveedores de información

referente al "todo" para resolver algunas "partes". Habiendo escuchado y analizado la entrevista, el maestro podrá condensar algunos hechos importantes para la comprensión de la particular historia, pero cuya narrativa misma pueda ser hecha a un lado.

Además, podría valer la pena complementar el extracto de la entrevista con otros recursos. Por ejemplo, un mapa que sintetice el periplo de John Mautner y su hermana hasta su llegada a Nueva Zelanda: en Toulon, obtuvieron el permiso para permanecer ahí tres días sin el visado Francés mientras que esperaban abordar el barco que los llevaría, tanto a ellos como a otros refugiados, a Nueva Zelanda, con escalas en Nápoles, Puerto Said (Egipto), Adén (Yemen), Colombo (Sri Lanka) y cuatro puertos australianos - Fremantle, Adelaide, Melbourne y Sydney - donde tuvieron que abordar otro navío hasta Wellington. Después de 45 días de travesía, llegaron a su destino el 29 de agosto de 1939. A pesar de conocer los efectos del Holocausto en muchas familias europeas, la magnitud del cambio geográfico de John y Gerty podría ser sorprendente para la mayoría de los estudiantes – aún más si se dan cuenta de que ambos efectuaron la travesía probablemente a la misma edad que ellos pudieran tener al momento de escuchar la historia.

Pero como se observó al principio de este texto, la resolución de entrevistas de historia oral en entornos de aprendizaje debe de ir más allá de su contenido (lo que sabemos acerca del pasado). Aún en el caso de un pasaje breve, los maestros y los estudiantes se pueden beneficiar de saber no sólo las diferentes historias que les están siendo contadas, sino también los propósitos tanto del entrevistador como del entrevistado. Por lo tanto, también es importante preguntar ¿Quién está escuchando la historia del entrevistado? ¿Cómo se está escuchando la historia? ¿Por qué? Es decir, se deberá motivar a los estudiantes a guiar su atención hacia al papel que juega el entrevistador y a su influencia sobre la narrativa que están escuchando. Posteriormente, se les podría preguntar si encuentran una diferencia significativa entre una fuente oral y otras fuentes

3 Entrevista 23 de febrero de, 2000, lado 2, cinta 1, min. 12. Entrevista de Historia Oral, Biblioteca Alexander Turnbull, Nueva Zelanda.

4 Em referência a esto, véase Verena Alberti, "O que documenta a fonte oral: a ação da memória", in: *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2004, p. 33-43.

5 Véase entre otros, Verena Alberti, "A existência na história: revelações e riscos da hermenêutica" *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, CPDOC-FGV, v.9, n.17, 1996, p.31-57. Disponible en <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2013/1152>.

históricas referente al hecho de que ambas se construyen de acuerdo a propósitos específicos.

Antes de continuar, me gustaría concluir la historia de John Mautner y su hermana. John había tomado un curso de agricultura en una escuela técnica en Checoslovaquia (punto crucial para su aceptación como refugiado por las autoridades Neozelandesas) así que cuando llegó a Nueva Zelanda consiguió un trabajo en una granja de ovejas en la Isla Norte, lejos de la civilización. En la Navidad, se encontró con su hermana y otros refugiados en Wellington y claramente recuerda que Gerty y él pasaban tardes completas en la sección de música de la biblioteca de la ciudad escuchando música clásica, la cual habían aprendido a apreciar en Brno. Hasta 1941, tuvieron muy pocas noticias de su familia, pero entonces recibieron una carta de un primo diciéndoles que sus padres habían sido trasladados de Brno; después de la guerra, recibieron la noticia definitiva:

*¿Cuándo escuchó por primera vez la suerte que corrieron?*

Después de la guerra, mi hermano Fritz regresó de Buchenwald y fue a Brno, aparentemente se encontró con alguien que había sobrevivido Auschwitz –no recuerdo su nombre ahora- pero aparentemente era alguien que había se había encontrado o había conocido a Emma, mi madre, y sabía que mi padre había sido fusilado por los alemanes cuando los rusos se acercaban. Porque estaban en Minsk – creo que era Minsk en donde estaban- y por lo que sé, Emma estaba trabajando en unas barracas de la SS, lo que para mí significaba que por lo menos, posiblemente no se estaban muriendo demasiado de hambre, ya que ella podría haber recogido algunos pedazos y mendrugos de las barracas o algo así. Pero cuando los rusos se acercaban, los alemanes fusilaron a papá y después a mamá fue enviada a Auschwitz, donde sobrevivió más tiempo, pero no mucho más.

*¿Entonces recibió confirmación después de la guerra?*

Después de la guerra, sí. Porque llegaban listas, ¿sabe usted? Es decir, después de la guerra todos

los refugiados estaban un poco esperando a que estas listas de sobrevivientes llegaran, y había todo tipo de falsas expectativas. No fue sino hasta que finalmente tuvimos contacto con mi hermano que nos enteramos de...

(...)

*Cuando recibió las terribles noticias definitivas ¿cambió algo en usted? Es decir, ¿acerca de su sentir hacia Nueva Zelanda, o su futuro?*

En realidad no. Es decir, en esa época, 1945, 46, creo que ya nos habíamos vuelto neozelandeses.<sup>6</sup>

Durante más de 40 años John trabajó en el laboratorio de física del Departamento de Investigación Científica e Industrial (DSIR) en Wellington, a donde se había mudado en 1943, antes del fin de la guerra. Se casó con una chica neozelandesa de ascendencia escocesa presbiteriana y tuvo dos hijas; Gerty también tuvo tres hijos: dos niñas y un niño.<sup>7</sup> John cumplió 90 años en agosto de 2009. Evidentemente el holocausto marcó sus vidas y las de sus hijos y nietos para siempre.

\* \* \*

La entrevista con John es un ejemplo de los recursos de aprendizaje que pueden ser usados en la enseñanza del holocausto. Sin embargo, otros asuntos delicados también pueden beneficiarse de entrevistas de historia oral como un recurso efectivo en el salón de clases. La enseñanza de asuntos controvertidos en clases de historia es un tema que ha sido estudiado durante ya algunos años y ha provocado debates y artículos que son de interés a mi propósito aquí. En 2007 por ejemplo, la Asociación Histórica Británica emitió un reporte llamado *La Enseñanza de Historia Emotiva y Controversial (TEACH)* y por lo me-

6 Entrevistado el 23 de febrero de 2000, lado 5, cinta 3, min. 21.

7 Gerty Gilbert también fue entrevistada para la Biblioteca Nacional de Nueva Zelanda el 30 de octubre de 1984, como parte de la colección “Los Refugiados Europeos en Nueva Zelanda” (entrevistada por Ann Beaglehole OHInt-0009/08).

nos un punto de su reseña *Enseñando Historia* se dedicó al tema.<sup>8</sup> La definición misma de lo que constituye un asunto controvertido o delicado en la enseñanza de la historia ha sido el tema de un extenso debate debido al cual los autores del reporte *TEACH* llegaron al siguiente consenso:

El estudio de la historia puede tornarse emocional y controvertido cuando existe la percepción de injusticia cometida en contra de individuos por parte de otro individuo o grupo en el pasado. Este también puede ser el caso cuando hay una disparidad entre lo que se enseña en la historia escolar, la historia familiar/comunitaria u otras historias. Tales problemas y disparidades tienen una fuerte resonancia en los estudiantes de entornos educativos particulares.<sup>9</sup>

Algunos ejemplos de temas delicados son la religión en Irlanda del Norte, la inmigración a Europa Occidental, el racismo, el holocausto, la esclavitud y el comercio trasatlántico de esclavos africanos.

Se hace notar que estamos en el terreno de memorias discutibles, y las escuelas probablemente representan el escenario político más obvio en este respecto. Los debates recientes en el campo de la enseñanza de la historia han hecho notar que vale la pena llevar a los salones de clases el debate acerca de la memoria colectiva.<sup>10</sup> La escena mundial de hoy en día requiere consideraciones profundas sobre nuestro tratamiento del pasado, a diferencia de la situación a mediados del siglo 20, cuando las narrativas nacionales eran relativamente fáciles de

producir y reproducir. Por un lado, los extractos de entrevistas de historia oral son indudablemente una forma privilegiada de tener acceso a la experiencia de la diversidad. Por otro lado, sin embargo, es necesario hacer notar que dichos extractos deben ser considerados fuentes históricas, como otras fuentes que deberán ser resueltas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no como piezas para la denuncia de agravios pasados o como revelaciones de la “verdadera historia”. Ya que la escuela también es un ámbito en el cual las sociedades pelean posibles memorias acerca de sí mismas, el enfoque no es tan autoevidente como al principio pudiera parecer.

¿Cómo podríamos, entonces, tomar tranquilamente estos temas y al mismo tiempo asegurar el rigor histórico, no sólo en escuelas primarias o secundarias, sino también en el caso de adultos que visitan exposiciones históricas, por ejemplo? El temor en el caso de temas delicados se nutre de lo que se podría llamar la “historia pública” (las películas y los medios en general) y también de los prejuicios que aprendemos de los grupos de los cuales formamos parte (la familia, compañeros de escuela, colegas del trabajo, etc.). ¿Cómo se podrían alterar estos prejuicios? ¿Cómo se podría re-direccionar el conocimiento aprendido previamente sin que los estudiantes u otros públicos pierdan el interés o sientan que están siendo acusados o que se les está haciendo sentir culpables?

Uno de los principios planteados por el Reporte *TEACH* es el uso de recursos efectivos que sean atractivos y estimulantes y que de manera más probable puedan provocar una conexión personal –tales como las narrativas y experiencias individuales. Esto ciertamente aplica en el caso de las entrevistas de historia oral y narrativas como la de John Mautner. Una historia significativa puede hacer que los estudiantes cambien una actitud de indiferencia por una de interés curioso.

Sin embargo, no es suficiente atraer a los estudiantes de esta manera; haciéndolos sentir empatía y tal vez hasta compasión y entonces suponer que la tarea ha sido terminada. El holocausto, la

8 The Historical Association. *TEACH Teaching Emotive and Controversial History 3-19*. Un reporte de la Asociación Histórica sobre los Retos u Oportunidades al Enseñar Historia controvertida y Emotiva 3-19, 5 de septiembre de 2007 (disponible en: [http://www.history.org.uk/resources/secondary\\_resource\\_780.html](http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_780.html)). *Teaching History 127: Sense and Sensitivity*. Historical Association, junio de 2007 disponible para miembros en: [http://www.history.org.uk/resources/secondary\\_resource\\_850\\_12.html](http://www.history.org.uk/resources/secondary_resource_850_12.html)).

9 *TEACH Report*, p. 3.

10 Véase entre otros, Carretero, M.; Rosa, A. & González, M.F. (org.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006, y Stuurman, S. & Grever, M. (ed.). *Beyond the Canon. History for the 21<sup>st</sup> Century*. New York, Palgrave Macmillan, 2007.

esclavitud u otros temas de esta magnitud representaron episodios tan extremos de la historia humana que frecuentemente se experimenta una sensación de impotencia ante el esfuerzo intelectual requerido para explicarlos históricamente. La principal cuestión pendiente en los debates en el salón de clase o en una película o al leer un libro, es “¿Cómo pudo haber sucedido esto?” Obviamente, la explicación de estos fenómenos mediante la separación del mundo en “los malos” o los psicópatas y “los buenos” o las víctimas y héroes, no es una respuesta adecuada.

Uno de los temas recurrentes en la literatura acerca de la enseñanza de temas controvertidos o delicados es precisamente que dirigen la atención hacia el hecho de que tanto estudiantes como maestros requieren tiempo y voluntad para abordar un tema complejo debiendo dejar atrás lo negro y lo blanco y moviéndose hacia el área gris.<sup>11</sup> Si hubiera tiempo para resolver un tema en algunas semanas, el maestro deberá decidir distribuir entre los alumnos diferentes entrevistas de historia oral para ser escuchadas y analizadas y posteriormente presentadas y debatidas por toda la clase. Idealmente, el análisis deberá seguir algunos lineamientos definidos en conjunto por los alumnos y el maestro como parte de un proyecto de investigación que también deberá considerar otras fuentes históricas.

Paul Salmons, profesor del Programa de Desarrollo de Educación del Holocausto del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, argumenta en favor de la especificidad de la enseñanza del holocausto en las clases de historia y considera la investigación histórica como la forma más apropiada de abordar las complejidades del pasado:

La indagación histórica revelará a los estudiantes las complejidades del mundo en el cual se eligieron alternativas y se tomaron decisiones;

11 Un ejemplo interesante de cómo tratar temas complejos se encuentra en un artículo por Alison Stephen en *Teaching History* 120, Diversity and Divisions, septiembre de 2005. El artículo hace notar sugerencias interesantes acerca de cómo abordar el conflicto árabe-israelí en el salón de clases. Véase también, además del Reporte *TEACH*, un artículo por Andrew Wrenn y Tim Lomas, in *Teaching History* 127, Sense & Sensitivity.

sólo entonces se podrán juzgar las acciones (o inacciones) de la gente -dentro del contexto de su tiempo- y sólo entonces podremos empezar a sacar lecciones significativas para nuestro tiempo.<sup>12</sup>

La primera preocupación, por lo tanto, con relación a la elección de material, es que deberá ser útil para la generación de un debate. Una vez que el tema haya sido planteado, se deberán entregar a los alumnos fuentes de información para que ellos mismos expliquen lo sucedido –en lugar de escuchar un discurso preparado por un maestro. Esto hace que los alumnos se involucren en la búsqueda de una respuesta, lo que garantiza que algo permanecerá como resultado de la indagación. Si el tema es controvertido, no podrán ignorar la evidencia y podrían cambiar su visión inicial.

Un tercer punto recurrente en la literatura acerca de la enseñanza de temas controvertidos o delicados –junto con el tiempo para abordar temas con suficiente profundidad y fuentes adecuadas– es el énfasis en la diversidad de experiencias el cual permite a los maestros abordar nuestra tendencia a homogenizar grupos como si “los judíos”, “los inmigrantes”, “los negros” y demás fueran unidades que se explican por sí mismas. Sabemos bien que una de las características de las entrevistas de historia oral es su singularidad, lo que significa que la experiencia es difícil de generalizar. Algunas veces esto podría representarnos un problema ya que no hay duda de que la máxima cantidad de diversidad impide la generalización en la historia, pero en el caso de temas controvertidos o delicados, la posibilidad de deshomogenización que ofrece una fuente de historia oral podría representar un elemento positivo para el salón de clases. Los diferentes estilos de vida anteriores a la guerra, pueden, por ejemplo, ser útiles para examinar el concepto cristalizado de los “judíos como víctimas” del que se hace eco debido a las imágenes de gente famélica, o

12 Paul Salmons. “Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK” en: *Intercultural Education*, Vol. 14, No. 2, junio 2003, p.139-149, p.143-44.

las montañas de cadáveres en los campos de concentración como lo muestran libros, documentales, etc. Los principios de la enseñanza del holocausto incluyen precisamente el respeto por las víctimas y alumnos que puedan ser movilizados sin trauma alguno. Un diálogo como el que se citó anteriormente entre John Mautner y su entrevistador sacará a la luz los conflictos para sobrevivir en la Checoslovaquia ocupada, y presenta la posibilidad de establecer contacto con uno de las muchas historias de vida que fueron profundamente alteradas en esa situación. Las historias individuales podrían ser más efectivas que los impresionantes números que se usan para describir los asesinatos masivos.

Todo lo anterior es obviamente aplicable a otros temas delicados también. Por ejemplo, para mencionar sólo un caso, un DVD producido por el proyecto de historia oral Ipswich Caribbean Experience (ICE) conserva las experiencias de una primera generación de inmigrantes caribeños que viajaron hasta Ipswich en Suffolk, Inglaterra en los 1950s. Estas entrevistas para enseñar historia oral en escuelas locales permitieron a los alumnos cuestionar la percepción homogenizada acerca de los “inmigrantes afro caribeños” ya que sus experiencias eran bastante diferentes e incluso algunos de los entrevistados declararon que la vida en el Caribe, incluyendo la calidad escolar, era mejor que la que tuvieron que vivir después de su inmigración.<sup>13</sup>

Esto sugiere que deberíamos de encontrar fuentes, situaciones o piezas de evidencia para las cuales las ideas preconcebidas de los alumnos ya no funcionen. Las narrativas y experiencias personales podrían muy bien ser un recurso importante en este proceso. En primer lugar porque, como se mencionó anteriormente, son atractivas por su naturaleza misma: permitiendo el acceso a una historia personal que hace a la historia con “H” mayúscula más concreta y perceptible. En segundo lugar, porque pueden ser efectivas como recursos que otorguen

autenticidad al tema que está siendo investigado, a diferencia de las películas de ficción cuyo principal objetivo es llegar al público a nivel emocional sin necesariamente motivarlos a pensar acerca de los temas. Sin embargo, como se hizo notar anteriormente, no es suficiente con sólo mostrar a los alumnos una historia; ésta deberá ser contextualizada junto con los recursos y reportes para que se aterrice históricamente y sea capaz de contribuir a la experiencia de autenticidad. Un punto a tener en mente es lo que nos puede o no decir una fuente con relación al tema bajo investigación. Estamos bien conscientes de que nuestras entrevistas de historia oral, así como en realidad todas las fuentes históricas, llegan a sólo una parte de lo que estamos tratando de comprender, y en muchos casos (de nuevo, como todas las fuentes históricas) podrían estar documentando algo que inicialmente no se intentaba documentar. Así que ¿cómo podríamos usar estas fuentes en las lecciones de historia?

Una propuesta sumamente interesante proviene de The Holocaust Educational Trust, la cual junto con The Shoah Foundation Institute de la Universidad del Sur de California, produjo el DVD interactivo *Recuerdos: Testigos presenciales recuerdan el Holocausto* (2007). Antes de presentar extractos de las entrevistas con los sobrevivientes del Holocausto, el DVD tiene una sección completa llamada Vista Previa (Pre-viewing) que contiene sugerencias para trabajo en clase relativo a la naturaleza de esta fuente. Inicialmente, se pide a los alumnos que comparen extractos de dos películas –uno de un documental acerca del Holocausto, y el otro de una entrevista- y que piensen acerca de las características del último: un recuento del pasado, una fuente primaria, editado con narrador, editado con imágenes de archivo (noticiarios, periódicos, fotos), editado con música conmovedora de fondo, etc. Esto les permitirá aprender cómo distinguir entrevistas grabadas o filmadas de documentales. Entonces prepararán y realizarán una entrevista con un compañero de clase, siguiendo instrucciones muy claras. Al final de esta etapa, se les harán las siguientes preguntas: ¿Cuáles pregun-

13 Rosie Sheldrake & Dale Banham. “Seeing a different picture: exploring migration through the lens of history.” *Teaching History* 129, Disciplined Minds. Diciembre de 2007, 39-47. Véase también [http://www.bbc.co.uk/suffolk/content/articles/2005/09/09/ipswich\\_caribbean\\_experience\\_feature.shtml](http://www.bbc.co.uk/suffolk/content/articles/2005/09/09/ipswich_caribbean_experience_feature.shtml), accesado el 22 de marzo de 2010.



tas se podrían haber encontrado en un libro de texto y cuáles no? ¿Cuánto de la entrevista contiene sólo hechos? ¿Qué aprendiste que sólo podía habértelo dicho esta persona? ¿Qué hizo a la entrevista diferente a leer la información en un libro o sitio en Internet? Una penúltima etapa consiste de analizar el impacto emocional de un extracto de la entrevista. Shony Braun, un sobreviviente Rumano, habla acerca de cómo fue forzado a incinerar (en un crematorio) a un hombre que no había muerto en la cámara de gas. El extracto es muy conmovedor y al respecto se hace a los alumnos dos preguntas: ¿En qué te hizo pensar este extracto? y ¿Cómo te hace sentir este extracto? Las instrucciones claramente declaran que no hay una respuesta correcta para esta pregunta, ya que hay algunos alumnos que encuentran difícil describir sentimientos, mientras que habrá otros que lo encontrarán más fácil y no hay manera correcta o incorrecta de reaccionar a testimonios presenciales. Finalmente, la última etapa llama la atención de los alumnos hacia el proceso de seleccionar extractos de entrevistas y entonces observarlos:

Algunos de los testimonios fueron al principio muy largos y algunas partes son más fáciles de seguir que otras. (...) Esta actividad hace pensar acerca de por qué algunos extractos fueron elegidos. Debemos recordar que todos los testimonios son recursos de aprendizaje valiosos, aún aquellos que puedan ser difíciles de seguir.

La tarea que se sugiere es observar dos clips de entrevistas y entonces llenar una forma en la cual los dos son comparados, respondiendo a preguntas muy específicas tales como:

- Si el clip podría ser entendido por sí solo, o deja al espectador con muchas preguntas sin contestar;
- ¿Contesta el clip las preguntas básicas "quién, qué, dónde, y cómo?"
- El contexto histórico, ¿es evidente y exacto?
- ¿Tiene el clip un claro principio, parte media y final?
- El testimonio, ¿está contado de manera lineal o

el narrador alterna entre temas?

- ¿Ofrece el testigo una reflexión personal de su experiencia o sólo está volviendo a contar un evento histórico?
- El clip, ¿es conmovedor, emotivo o dramático?
- El audio de fondo, ¿está bien?
- ¿Hay demasiadas interrupciones del entrevistador?
- Las preguntas finales a los alumnos son:
- ¿Por qué piensas que las actividades de este DVD usan clips editados en lugar de los testimonios completos? y
- ¿Te gustaría ver los testimonios completos de los testigos presenciales? ¿Por qué?

Estas sugerencias usadas en el DVD *Recuerdos* – junto con otras, desde luego- podrían ser útiles a los maestros que trabajan con entrevistas de historia oral en las clases de historia. Debatir la especificidad de una fuente es un punto crítico para ayudar a los alumnos a trabajar con ésta. Esta inquietud deberá ser tomada en cuenta para otro tipo de fuentes también – documentos escritos, fotos, caricaturas, etc.- que no siempre contestarán las preguntas básicas “quién, qué, dónde y cómo” que podrían tener un contexto histórico que podría no ser exacto, y que podría dejarnos con muchas preguntas sin contestar. Los fundamentos del trabajo en clase con fuentes no son muy diferentes a los requeridos por historiadores, quienes deberán estar conscientes de los contextos y de los propósitos asociados con los documentos bajo escrutinio.

Mencioné anteriormente que no es suficiente proporcionar a los estudiantes extractos emocionalmente cargados de las entrevistas o películas y así terminar su aprendizaje o un tema delicado. La narrativa de una experiencia personal podría acercarlos al tema y plantear problemas que pudieran ser investigados, pero necesitan explicaciones y más documentos relacionados al contexto y al relato que está siendo contado. Como ya se observó anteriormente, si yo presentara dos

extractos de la entrevista a John Mautner a un grupo de estudiantes, tendría que darles más información para contextualizar así como otras fuentes para permitirles investigar el tema. (Incluso podría decirles que John Mautner es primo de mi padre, así que mi abuelo, quien emigró a Brasil en 1918, fue hermano de la madre de John. Esto no ayudaría a hacer el reporte más exacto, pero tal vez lo haría más atractivo, al hacerlo más concreto o real a los ojos de mis alumnos, y al mismo tiempo los ayudaría a hablar acerca de experiencias similares en sus propias familias). Sin embargo, contextualizar una historia continúa sin ser suficiente, como también ya se mencionó anteriormente. La fuente también deberá ser debatida –no por ser más o menos confiable que otras, sino porque proporciona a los alumnos una oportunidad para ver claramente cómo el conocimiento adquirido depende de las limitaciones de las fuentes consultadas, así como su potencial y características específicas. Como ya se mencionó anteriormente, las entrevistas pueden proporcionar, por un lado, una multiplicidad de experiencias y por otro lado, la posibilidad de pensar acerca de la naturaleza del conocimiento

histórico, lo cual es algo que los estudiantes seguramente experimentarán cuando usemos entrevistas de historia oral en el salón de clases.



[Verena Alberti ([verena.alberti@fgv.br](mailto:verena.alberti@fgv.br)), coordinadora del Sector de Documentación del Centro de Investigación y Documentación de Historia Brasileña Contemporánea (CPDOC) de la Fundación Getúlio Vargas en Rio de Janeiro ([www.fgv.br/cpdoc](http://www.fgv.br/cpdoc)), y maestra de historia en la Escuela Alemana de Rio de Janeiro ([www.ea-corcovado.com.br](http://www.ea-corcovado.com.br)), es graduada en Historia de la Universidad Federal Fluminense (UFF), tiene una maestría en Antropología Social de la Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), un doctorado en Literatura de la Universidad de Siegen, Alemania, y un post-doctorado en Educación de Historia del Instituto de Educación (IoE) de la Universidad de Londres.]

*Traducción del inglés por Francisco Palafox*