



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES,
SOCIALES Y DE LA MATEMÁTICA

TESIS DOCTORAL

**PROFESORES ENTRE LA HISTORIA Y LA
MEMORIA**

**Un estudio sobre la enseñanza de la transición
dictadura-democracia en España**

Presentada por Rosendo Martínez Rodríguez para optar al grado de
doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Dra. María Sánchez Agustí

Valladolid 2013

AGRADECIMIENTOS

Han sido muchas las personas que, a lo largo de estos años de trabajo, me han acompañado y apoyado en diferentes momentos y de muy diversas maneras. Sería imposible mencionarlas aquí a todas, pero trataré de destacar aquellas que más peso han tenido en mi labor y en mi vida durante estos años, a sabiendas de que serán numerosas las omisiones imperdonables.

En primer lugar, agradezco profundamente el apoyo de mi tutora, la Dra. María Sánchez Agustí, quien me ha sabido guiar siempre con acierto durante el largo trabajo de investigación. Sin sus consejos y correcciones, difícilmente habría llegado hasta aquí. Tanto ella como el Dr. Isidoro González Gallego, con quién me inicié en el mundo de la investigación y a quien también debo un especial reconocimiento, me acogieron con profesionalidad y familiaridad en la Universidad de Valladolid, no siendo esta mi ciudad natal, y desde entonces me han ido abriendo sin reservas todas las puertas que estaban a su alcance.

Al mismo tiempo, durante esta etapa de formación en la Universidad de Valladolid, no han sido sólo los profesores los protagonistas del buen clima de trabajo y de los objetivos alcanzados, también han jugado un papel muy importante mis compañeros de doctorado, Francisco Conejo Carrasco, de Valladolid, y los chilenos David Aceituno Silva y Gabriela Vásquez Leyton. Gracias también a ellos y a sus familias por los buenos momentos y el apoyo recibido.

Por otro lado, una de las más ricas experiencias de estos años ha sido el poder realizar estancias de trabajo en otras universidades. Agradezco con especial afecto la acogida del Dr. Carlos Muñoz Labraña durante dos ocasiones en la Universidad de Concepción, con quién he aprendido mucho en el campo de la investigación y la docencia universitaria. También en Chile, quiero agradecer la buena acogida del Dr. Nelson Vásquez Lara y el resto del equipo docente del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, donde he podido disfrutar de la hospitalidad que les caracteriza. Y, por último, pero no menos importante, agradezco la oportunidad que los

doctores Ivo Mattozzi y Beatrice Borghi me dieron de trabajar con ellos en la Universidad de Bolonia, de donde guardo magníficos recuerdos.

Agradezco también, ya desde el plano institucional y económico, el apoyo recibido desde diversas instancias: por una lado, la Beca de Formación de Personal Investigador de la Universidad de Valladolid, en curso actualmente, y la Beca Erasmus Mundus External Co-operation Window, y, por otro lado, igualmente importante ha sido la ayuda recibida desde el Proyecto TRADDEC (I+D+I), financiado por el entonces Ministerio de Ciencia e Innovación.

Pero sin duda, el agradecimiento más sentido es para mi familia y amigos. A mis padres, con mucho cariño, por apoyarme en todos los caminos que he ido emprendiendo, siempre complejos y no siempre esperanzadores en una formación humanística. Sin su respaldo, nada habría sido posible, y esto es aún más loable cuando cada espaldarazo significaba perpetuar la distancia. A mis hermanos, por hacer que cada visita a Murcia sea como no haber salido nunca de allí.

Por último, y aunque han sido muchos los amigos en estos años y todos ellos se merecen una mención, quiero referirme especialmente a dos: a mi amiga Leila El Bikri, por su corazón inagotable y alegre, y a mi amigo Sergio Briso-Montiano, por hacer de Valladolid un mejor lugar para vivir.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	
CAPÍTULO I. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.	
1.- El proyecto TRADDEC como marco general.....	19
2.- Definición del problema de investigación.....	22
3.- Preguntas iniciales de investigación.....	28
CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	
1.- La transición dictadura-democracia en España: diez debates historiográficos.....	32
1.1.- Primer debate. La transición española entre el mito y la invectiva.....	36
1.2.- Segundo debate. La difícil tarea de poner fechas: orígenes y “finales” del periodo transicional.....	38
1.3.- Tercer debate. Reforma, ruptura o pactada ruptura.....	42
1.4.- Cuarto debate. Desacuerdos sobre el acuerdo: el consenso visto desde la historiografía.....	44
1.5.- Quinto debate. Una transición “sangrienta” o “pacífica”: sobre las formas de violencia en la Transición española.....	47
1.6.- Sexto debate. Los hilos de la Transición: luces y sombras de sus “protagonistas”.....	51
1.7.- Séptimo debate. La sociedad civil: empuje o remolque del cambio.....	53
1.8.- Octavo debate. Del contexto internacional y sus posibles incidencias.....	55
1.9.- Noveno debate. “Puedo prometer y prometo”: los medios de comunicación entre la censura y la efervescencia.....	56
1.10.- Décimo debate. La Constitución de 1978 y el Estado Autonómico.....	58
2.- La Transición que nos ha llegado: usos y abusos de la historia y la memoria.....	62
2.1.- Un terreno resbaladizo: las formas de la memoria y sus relaciones con la historia.....	63
2.2.- Memorias colectivas en España.....	66
2.3.- Usos y abusos de la memoria. La gestión pública de la memoria en España desde la Transición hasta nuestros días.....	67
2.4.- Las otras memorias: medios de comunicación, cultura y opinión pública desde la transición hasta nuestros días.....	72
3.- La enseñanza de la <i>Historia del Presente</i>.....	78
3.1.- <i>Historia del Presente</i> y currículum: el debate sobre los contenidos	

y las <i>batallas</i> por la historia.....	79
3.2.- Hacia una didáctica del tiempo presente y la memoria.....	86
3.3.- Formación ciudadana y enseñanza de la Historia del Presente. Oportunidades de la transición dictadura-democracia.....	92
4.- Investigaciones en torno al profesorado. El pensamiento docente y la Didáctica de las Ciencias Sociales.....	95
4.1- Los conocimientos del profesor y la Didáctica de las Ciencias Sociales.....	97
4.2.- Fuentes en la construcción del conocimiento histórico del profesor.....	102

CAPÍTULO III. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

1.- Propósitos de la investigación.....	107
1.1.- Los objetivos.....	108
1.2.- Las hipótesis.....	110
1.3.- Categorías de análisis en relación a objetivos e hipótesis	114
2.- Investigación cualitativa y pensamiento del profesorado.....	118
2.1.- Aspectos generales de la investigación cualitativa.....	118
2.2.- La opción cualitativa en una investigación sobre el profesorado.....	122
3.- La entrevista cualitativa como instrumento de recogida de información.....	127
3.1.- La construcción de la entrevista: etapas y modificaciones.....	131
3.2.- La entrevista final <i>semiestructurada/enfocada</i>	138
4.- La muestra: tipología y selección de informantes.....	145
5.- El análisis de la información y sus instrumentos.....	156
5.1.- La transcripción.....	158
5.2.- El instrumento de análisis de la información: ATLAS.ti.....	159
5.3.- Codificación teórica y emergente.....	162
6.- La validez de la investigación.....	166

CAPÍTULO IV. LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO DE LA TRANSICIÓN. PROFESORES Y DEBATE HISTORIOGRÁFICO Y SOCIAL.

1.- Las fuentes para la construcción del conocimiento histórico docente.....	170
1.1.- La formación inicial en historia Contemporánea y Reciente. Percepciones del profesorado.....	174
1.2.- El conocimiento historiográfico en torno a la Transición.	179
1.3.- Otras fuentes escritas: prensa, investigación periodística y literatura.....	184
1.4.- De Victoria Prego a las nuevas producciones televisivas. Películas, series y documentales históricos sobre la Transición.....	189

1.4.1.- El documental histórico como fuente del conocimiento docente.....	191
1.4.2.- Películas y series televisadas.....	198
1.5.- La memoria y la historia oral como fuentes del conocimiento histórico docente.....	202
2.- Debates historiográficos e interpretaciones históricas sobre el periodo de estudio desde el pensamiento del profesor de historia.....	205
2.1.- Del consenso al pacto o del pacto al consenso. Claroscuros de la negociación política.....	205
2.2.- El papel histórico de la ciudadanía en el proceso de transición.....	211
2.3.- Diferente cronología, diferentes interpretaciones. La dificultad de cerrar un periodo histórico reciente.....	217
2.3.1.- Los inicios y las causas del proceso democratizador.....	219
2.3.2.- La dificultad de cerrar un periodo conectado con el presente.....	222
3.- Valoraciones del profesor de historia en torno a la transición dictadura- democracia en España. Mitos y contramitos de una historia viva.	228
3.1.- Análisis gráfico de las valoraciones generales sobre el periodo de estudio: diferencias territoriales.....	229
3.2.- La transición a la democracia como pilar de nuestra estabilidad democrática. Valoraciones positivas del profesorado.	233
3.2.1.- Una visión <i>mítica</i> o el deseo de que así lo sea. La mirada más complaciente de los docentes.....	235
3.2.2.- Extraer lo positivo sin negar lo negativo. Se hizo lo que se podía en aquel momento.....	240
3.3.- Un final dudoso o un principio desencantado: la transición a la democracia desde las miradas más reprobatorias.....	246
3.3.1.- El síndrome del <i>desencanto</i> y su reaparición en la actualidad.....	248
3.3.2.-Continuidades y persistencias incómodas de un régimen invicto.	254
 CAPÍTULO V. MEMORIAS DE LA TRANSICIÓN, TRANSICIONES DE LA MEMORIA. RECUERDOS Y SIGNIFICADOS COLECTIVOS DE UN PASADO VIVO.	
1.- El profesor de historia y las memorias de la transición dictadura-democracia en España.	261
1.1.- Memorias generacionales. Infancia, adolescencia y juventud en la Transición.	265
1.1.1.- Transición y vida universitaria.	265
1.1.2.- Recuerdos de la niñez y la adolescencia.....	271
1.1.3.- El “recuerdo” de los profesores más jóvenes.....	274
1.2.- ¿El pasado siempre fue mejor? Recuerdos de política y ciudadanía.....	276
1.2.1.- Efervescencia en la vida política.....	277

1.2.2.- Todo por hacer: la participación de una ciudadanía motivada.	280
1.2.3.- De ayer a hoy. Cambios en la percepción de la política y la participación.....	282
1.3.- Las formas de la violencia y los temores de una época en la memoria de los docentes.	289
1.3.1.- Violencia cotidiana: enfrentamientos, manifestaciones y atentados.	289
1.3.2.- 23 de febrero de 1981. Cuando la realidad supera la ficción para convertirse en mito.....	294
1.3.3.- Recuerdos del miedo, el silencio y otras huellas de la Guerra Civil y el Franquismo.	299
2.- La gestión de la memoria histórica en España. Opiniones del profesorado.....	303
2.1.- Una cuestión base: la gestión de la memoria en los años de transición.	304
2.1.1.- Silencios u olvidos en la gestión de la memoria histórica en España hasta nuestros días: la opinión del profesorado	305
2.1.2.- Explicaciones la modelo de justicia transicional en España.....	309
2.2.- Opiniones en torno a la gestión de la memoria histórica en la actualidad.	318
2.2.1.- Las dos Españas y la memoria <i>imposible</i>	321
2.2.2.- Argumentos del presente y el futuro: razones para olvidar.....	327
2.2.3.- El enfrentamiento político y mediático como desviación del problema	329
2.2.4.- La justicia, la investigación, el recuerdo. Opciones sobre la gestión actual de la memoria histórica.	335
 CAPÍTULO VI. PROFESORES Y CURRÍCULUM. CONTENIDOS, TIEMPOS Y ESTRATEGIAS CURRICULARES EN TORNO A LA TRANSICIÓN DICTADURA-DEMOCRACIA.	
1.- Transición y <i>memoria histórica</i> en los diferentes currículos oficiales.....	346
1.1.- Presencia del periodo de estudio en 4º de la ESO	347
1.2.- Presencia del periodo de estudio en 2º de Bachillerato	350
1.3.- La memoria histórica en los currículos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.....	353
2.- Una mirada general hacia el currículo de Historia en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Visiones, quejas y propuestas del profesorado.	355
2.1.- Tiempos y contenidos curriculares. ¿Una meta imposible de lograr?.....	357
2.2.- Organizar, modificar, experimentar. Propuestas curriculares del profesorado de Historia.....	363
3.- El lugar de la Historia Contemporánea y Reciente de España en el currículo real.	378
3.1.- Historia Contemporánea y Reciente de España: opiniones y preferencias del profesorado.....	378
3.2.- Al filo de lo imposible. Transición e Historia del Presente	

en el currículo real.	385
4.- Los contenidos que finalmente se trabajan. Selección de acontecimientos y factores de la transición dictadura-democracia.....	391
4.1.- Acontecimientos y otros aspectos de la Transición destacados por el profesorado.	391
4.2.- Factores históricos y características de la Transición destacadas por el profesorado	397
 CAPÍTULO VII. METODOLOGÍAS, RECURSOS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRANSICIÓN.	
1.- Conocimientos didácticos y saberes prácticos para la enseñanza de la historia	404
1.1.- Percepciones del profesorado sobre su formación didáctica.....	405
1.2.- Secuencias, rutinas y metodologías del profesorado entrevistado.	411
1.2.1.- La secuencia generales de una clase de historia.....	411
1.2.2.- Diferencias metodológicas entre 4º de la ESO y 2º de Bachillerato	416
2.- Presencia y uso los recursos en torno al tema de la transición dictadura-democracia.	418
2.1.- Recursos audiovisuales: muy populares, poco aprovechados.....	422
2.2.- Fuentes primarias para la enseñanza de la Transición.	428
2.3.- Problemáticas asociadas a la programación de actividades en relación a los recursos.....	432
3.- Historia oral y actividades didácticas en torno a la memoria.....	435
3.1.- La <i>historización</i> de la memoria y su uso en la enseñanza de la transición a la democracia.	436
3.2.- Experiencias de historia oral y memoria histórica entre el profesorado entrevistado.....	443
4.- Materiales didácticos para la enseñanza de la Transición: el imperio del manual.	450
4.1.- Criterios para la selección del manual.....	454
4.2.- Los usos del texto escolar y su relación con la enseñanza de la Transición.....	459

CAPÍTULO VIII. ACTUALIDAD, CONFLICTIVIDAD Y FORMACIÓN CIUDADANA: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES DE ENSEÑAR UN PASADO VIVO.

1.- Las finalidades de enseñar historia. Formación ciudadana y enseñanza de la transición dictadura-democracia.	468
1.1.- Formación ciudadana y transición a la democracia.....	469
1.1.1.- Concepciones sobre ciudadanía entre el profesorado de historia.	470

1.1.2.- Hacia una ciudadanía crítica. Consideraciones del profesor de historia.....	484
1.2.- Finalidades ligadas a la enseñanza de la transición a la democracia: problemas y oportunidades.....	491
1.2.1.- <i>Por qué</i> . La lucha por la democracia y su conexión con la actualidad.....	491
1.2.2.- <i>Para qué</i> . La búsqueda de valores en la historia.....	497
1.2.3.- Historia problematizada vs. historia ejemplar.....	502
2.- La gestión de los contenidos. Un presente conflictivo ligado a un pasado vivo, o viceversa.....	506
2.1.- Conflictividad histórica y actual en torno a la enseñanza de la Transición. Prejuicios y teorías sobre el alumnado.....	507
2.2.- Los problemas de la <i>objetividad</i> y la <i>neutralidad</i> en el pensamiento didáctico del docente de historia.....	516
2.2.1.- Debates y discusiones históricas: su sentido y gestión.....	517
2.2.2.- <i>Objetividad y neutralidad</i> : ¿dos inconvenientes a la problematización del pasado?.....	521
CONCLUSIONES.....	533
1.- Conclusiones en relación a la consecución de los objetivos.....	533
2.- Conclusiones en relación a las hipótesis.....	536
PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	557
BIBLIOGRAFÍA.....	561
ANEXOS: Véase CD	
Carpeta A. Entrevistas piloto.	
Carpeta B. Guión definitivo de la entrevista.	
Carpeta C. Fichas de apoyo a la entrevista.	
Carpeta D. Entrevistas transcritas.	
Carpeta E. Entrevistas codificadas.	
Carpeta F. Unidades semánticas por categorías y códigos.	

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Comienzos posibles del periodo de estudio en opinión del profesorado</i>	219
Gráfico 2. <i>Finales posibles de la transición en opinión del profesorado</i>	223
Gráfico 3. <i>Valoraciones generales sobre periodo de estudio entre los docentes entrevistados</i>	230
Gráfico 4. <i>Valoraciones generales del periodo de estudio por ciudades incluidas en la muestra</i>	232
Gráfico 5. <i>Preferencias del profesorado en Historia Contemporánea y Reciente de España</i>	382
Gráfico 6. <i>Porcentaje de profesores entrevistados que trabaja el tema de la transición a la democracia en 4º de la ESO.</i>	386
Gráfico 7. <i>Selección de acontecimientos según su valor para que un alumno comprenda el proceso de transición a la democracia.</i>	392
Gráfico 8. <i>Selección de factores según su valor para que un alumno comprenda el proceso de transición a la democracia</i>	398
Gráfico 9. <i>Recursos más empleados en relación a la temática de estudio</i>	421
Gráfico 10. <i>Importancia del manual como material didáctico en las clases de historia</i>	450
Gráfico 11. <i>Criterios de selección del manual aportados por el profesorado</i>	455
Gráfico 12. <i>El valor de algunas acciones ciudadanas para el profesor de historia</i>	473

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Decisiones de diseño a lo largo de la investigación</i>	106
Tabla 2. <i>Entrevista exploratoria en Valladolid</i>	131
Tabla 3. <i>Primera parte de la entrevista de Valparaíso: Identificación</i>	133
Tabla 4. <i>Segunda parte de la entrevista de Valparaíso</i>	134
Tabla 5. <i>Tercera parte de la entrevista de Valparaíso</i>	135
Tabla 6. <i>Cuarta parte de la entrevista de Valparaíso</i>	136
Tabla 7. <i>Entrevista definitiva: Conocimiento del currículo</i>	139
Tabla 8. <i>Entrevista definitiva: Conocimiento didáctico del contenido</i>	140
Tabla 9. <i>Entrevista definitiva: Conocimiento del contenido</i>	141
Tabla 10. <i>Entrevista definitiva: Conocimiento del contenido. Memoria y presente</i>	142
Tabla 11. <i>Entrevista definitiva: Conocimiento de las finalidades de enseñanza</i>	143
Tabla 12. <i>Entrevista definitiva: Conocimiento didáctico del contenido</i>	144
Tabla 13. <i>Número de profesores entrevistados</i>	148
Tabla 14. <i>Contextos geográficos, económicos y educativos</i>	150

Tabla 15. <i>Relación de centros públicos y privados</i>	153
Tabla 16. <i>Número de centros públicos y privados en la muestra</i>	154
Tabla 17. <i>Relación de profesores por nivel educativo</i>	155
Tabla 18. <i>Variables personales de los informantes</i>	156
Tabla 19. <i>Normas de transcripción</i>	159
Tabla 20. <i>Codificación teórica (Top-down)</i>	163
Tabla 21. <i>Codificación emergente (Bottom-up)</i>	165
Tabla 22. <i>Formación universitaria del profesorado entrevistado</i>	174
Tabla 23. <i>Historiadores mencionados por los docentes entrevistados en relación al tema de estudio</i>	180
Tabla 24. <i>Obras de carácter no historiográfico citadas por los profesores entrevistados</i>	185
Tabla 25. <i>Documentales sobre el periodo de la Transición mencionados por los profesores</i>	192
Tabla 26. <i>Portadas de tres de los documentales sobre la Transición señalados por el profesorado</i>	196
Tabla 27. <i>Títulos de los capítulos de las series documentales La Transición y Dies de transició</i>	197
Tabla 28. <i>Películas o series televisivas sobre la Transición mencionadas por el profesorado</i>	199
Tabla 29. <i>Contenidos y criterios de evaluación sobre Transición en 4º de la ESO</i>	348
Tabla 30. <i>Contenidos y criterios de evaluación sobre Transición en 2º de Bachillerato</i>	350
Tabla 31. <i>Organización curricular de los contenidos de historia en la ESO y Bachillerato</i>	364
Tabla 32. <i>Propuestas para la organización y selección de contenidos del profesorado de Historia</i>	371
Tabla 33. <i>Diferencias territoriales en la formación didáctica del profesorado entrevistado</i>	408

INTRODUCCIÓN

Desde que comenzáramos, hace ya algunos años, a trabajar en la presente investigación, la transición dictadura-democracia en España no ha dejado de ser un tema protagonista de nuestra actualidad política y social. Al contrario, entre el año 2010 y el presente 2013 han visto la luz innumerables publicaciones (historiográficas algunas, periodísticas y mediáticas la mayoría) revisando los más variados aspectos del proceso democratizador. El cine y la televisión tampoco han desaprovechado el bombo mediático y la atracción que el tema genera entre los españoles, y algunas series televisadas como “Adolfo Suárez, el presidente” han continuado ofreciendo interpretaciones y visiones del periodo histórico, como ya venía ocurriendo tiempo atrás con otras producciones exitosas como “23-F: el día más difícil del Rey” o películas basadas en aquellos años como la de “Salvador (Puig Antich)”, entre otras. Las salas de teatro también han sido espacio para la difusión de esta temática, donde se han representado obras como “Transición”, de Santiago Sánchez y Carlos Martín, o “Autorretrato de un joven capitalista español”, en la que Alberto San Juan ironiza sobre el estado de nuestra democracia partiendo de aquellos años. También es rara la semana que la prensa escrita no ofrece algún artículo de opinión con referencias directas a la Transición.

La crisis económica y política de los últimos años, por otro lado, le ha conferido un matiz diferente al debate que ya venía produciéndose. Parece lógico que, cuando la democracia y el sistema político y económico están en el ojo del huracán, se quieran buscar argumentos en el origen histórico de nuestra organización democrática. Sin embargo, el uso público de la historia es siempre complejo en su relación con los intereses del presente. La Monarquía, el sistema autonómico y la Constitución del 1978,

el Senado o la ley electoral, son algunos de los temas en conflicto que están detrás de alabanzas y críticas al periodo de la Transición.

Dicho esto, ¿qué otro periodo de la historia de España acumula actualmente tal variedad de posibilidades interpretativas y formativas? Y sin embargo, la transición dictadura-democracia ocupa un lugar apartado y final durante la etapa de enseñanza obligatoria en España y, como veremos, son muchos los profesores de historia que admiten no trabajarla en sus clases. Además, tampoco ha sido objeto de mayor interés desde nuestro ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, ni existen muchos materiales curriculares que faciliten su enseñanza-aprendizaje.

Con el interés de mejorar y potenciar el estudio de la transición a la democracia, en esta investigación nos hemos centrado en el pensamiento de los docentes en torno a esta temática de estudio y sus particularidades. Partimos del supuesto de que el profesor, como profesional reflexivo y capaz, es uno de los protagonistas indiscutibles del proceso de enseñanza-aprendizaje, de forma que indagar en sus pensamientos, teorías, oportunidades y obstáculos didácticos en relación a este periodo de la historia reciente, resulta fundamental para conocer el estado de esta temática en las aulas y proponer mejoras curriculares. En este sentido, una de nuestras preocupaciones principales ha sido la de poner en valor el estudio de la Transición para la formación ciudadana, pues entendemos que este periodo histórico puede ser especialmente propicio para este tipo de aprendizajes, de manera que dicho carácter cobrará importancia en diferentes momentos de la investigación.

Nuestro trabajo forma parte del Proyecto TRADDEC (“Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno”) y ha de ser entendido en un contexto más amplio, donde nuestros resultados sobre el profesorado español llegarán a ser contrastados con los resultados de otras investigaciones sobre alumnos en España, y, de forma comparada, con otros trabajos sobre profesores y alumnos en Chile.

Partimos, en el Capítulo I, por hacer una presentación general de nuestro campo de estudio, justificando la necesidad de indagar en esta porción de la realidad educativa y social, y advirtiendo los retos y problemáticas asociados tanto a la temática histórica como a su enseñanza en las aulas de historia. Pero será ya en el Capítulo II cuando

lleguemos a profundizar en el tema de la transición dictadura-democracia en España, haciendo un importante trabajo de indagación bibliográfica que ha resultado fundamental para, después, llegar a comprender el pensamiento histórico del profesorado. También damos cuenta en este marco teórico de algunas de las investigaciones que sobre los conocimientos del docente se han realizado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales; fundamentales para comprender las oportunidades de este tipo de trabajos, advirtiendo y programando aquellas dimensiones del conocimiento a las que nosotros podríamos acceder a través de las entrevistas.

En el Capítulo III presentamos todo el diseño de la investigación, partiendo por el planteamiento de las hipótesis y objetivos que han servido de guía del trabajo y explicando después las diferentes decisiones metodológicas de este trabajo: la justificación de la metodología cualitativa, la explicación y secuenciación de la entrevista como instrumento de recogida de la información y las opciones de análisis cualitativo y su instrumento (ATLAS.ti).

De manera que será ya a partir del Capítulo IV cuando comencemos a exponer el análisis de los resultados. Este primer Capítulo IV y el V los dedicamos al análisis del conocimiento disciplinar de los docentes; siendo esta una primera parte fundamental de la investigación. Analizamos las diferentes fuentes del conocimiento histórico que los profesores llegan a demostrar para, desde ahí, analizar sus valoraciones e interpretaciones sobre el periodo de la Transición. Nos hemos interesado especialmente por las diferentes influencias que pudieran desprenderse de sus discursos, y algunas de las conclusiones más importantes serán en relación al peso de las memorias personales y colectivas y al influjo de la actualidad política y mediática.

Los Capítulos VI, VII y VIII están dedicados a la otra parte fundamental del pensamiento docente: el conocimiento didáctico; siempre en relación, no obstante, al conocimiento histórico y sus particularidades. En el Capítulo VI el currículo de historia es el protagonista, y sobre él vamos indagando desde el pensamiento de los docentes sobre cómo afecta a la presencia y aprovechamiento del periodo de la Transición en las clases de historia, así como sobre la opciones y propuestas que el profesorado es capaz de hacer al respecto.

El Capítulo VII está dedicado a los recursos y materiales que los docentes utilizan para la enseñanza de la temática, prestando especial atención a las actividades y decisiones metodológicas que les acompañan. Mientras que, por último, en el Capítulo VIII abordamos algunas de las particularidades que hemos podido detectar en torno a la didáctica de un periodo de la historia reciente como el de la Transición, las dificultades y las oportunidades que se desprenden al respecto desde el pensamiento y las teorías educativas de los profesores. Será aquí también, finalmente, cuando nos encarguemos de conocer las concepciones sobre ciudadanía de los docentes entrevistados, haciendo un análisis sobre las finalidades formativas de la enseñanza de la historia que el profesor es capaz de proyectar desde su asignatura.

Cerramos el estudio con la presentación de las conclusiones obtenidas en relación con los objetivos y las hipótesis planteadas, aspecto fundamental de la investigación, y añadimos un pequeño apartado final con algunas proyecciones futuras de nuestro trabajo.

CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Un poco de historia personal.

Cuando, hace casi cinco años, me presenté por primera vez en el despacho del Doctor Isidoro González Gallego del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales de la Universidad de Valladolid, mi idea de lo que podía ser una investigación en Didáctica apenas se sostenía por las primeras nociones al respecto que el Máster de Formación del Profesorado había dejado en mí. Unas primeras ideas aún minimizadas, casi en conflicto, ante lo que había sido hasta entonces mi formación en la carrera de Historia, donde fui acrecentando mi interés y mi pasión por la historia contemporánea, pero que en ningún momento me acercó a lo que podía ser la realidad del mundo educativo, donde antes o después sabía que terminaría desarrollándome profesionalmente, y así lo quería.

A pesar de encontrarme en pleno noviciado, el profesor González Gallego no dudó en incorporarme al trabajo de lo que por entonces apenas era un esbozo del futuro proyecto TRADDEC, una serie de ideas (de buenas ideas, cabría decir) desarrolladas en conversaciones y reuniones con el Doctor Carlos Muñoz Labraña, de la Universidad de Concepción: fundamentalmente el desvalor con el que parecía estar tratándose a nivel educativo un periodo fundamental de la historia reciente de España y Chile, la transición dictadura-democracia, y las oportunidades didácticas que podrían desarrollarse desde su adecuada puesta en valor para la formación ciudadana desde la enseñanza de la historia. La idea no tardó, con mucho trabajo y la incorporación de otros profesionales, en convertirse en proyecto, y en 2009 fue beneficiada con la concesión en convocatoria

pública y competitiva de un I+D+I del entonces Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Desde aquel momento y hasta el día de hoy, la mayor parte de mis esfuerzos y avances en el campo de la investigación en didáctica han estado ligados a dicho proyecto, en el que también se enmarca la presente investigación doctoral. Tras la tutoría inicial, como decía, del doctor Isidoro González, llegado el momento de su jubilación, la mayor parte de este trabajo lo he podido realizar bajo la dirección de la doctora María Sánchez Agustí, que recogió con profesionalidad y laboriosidad el relevo, y con quién he llegado felizmente hasta aquí.

A lo largo de estos cuatro años, bajo el auspicio económico de la Beca Erasmus Mundus, primero, y de la beca de Formación de Personal Investigador de la Universidad de Valladolid, después, he podido completar hasta cuatro estancias de investigación (dos en la Universidad de Concepción, una en la Universidad de Bolonia y otra en la PUC de Valparaíso) y participar de numerosos congresos y simposios, todas ellas experiencias que han corrido paralela y recíprocamente a este trabajo y que sin duda han contribuido a su resultado final.

En las próximas páginas de este primer capítulo trataremos de exponer, en primer lugar, los motivos que justifican esta investigación desde su contribución al proyecto de investigación TRADDEC, explicando las principales características de este proyecto y el lugar que ocupa en él el presente trabajo de doctorado. En un segundo punto nos centraremos en la definición de nuestro problema de investigación, explicando las características históricas y educativas que justifican la necesidad de acceder a esta porción de la realidad social, así como los beneficios que puede reportar su análisis. Para, finalmente, en un tercer punto, exponer aquellas primeras preguntas de investigación que, como inquietudes iniciales, dieron cuerpo después a todo el trabajo de indagación.

1. El proyecto TRADDEC como marco general de la investigación.

El Proyecto TRADDEC (“Estudio de las transiciones dictadura-democracia: Formación ciudadana y competencias en historia en el mundo español y chileno”) surge como iniciativa de un grupo de investigadores de la Universidad de Valladolid, principalmente el Dr. Isidoro González Gallego y la Dra. María Sánchez Agustí (actual investigadora principal del proyecto), en colaboración con el Dr. Carlos Muñoz Labraña, profesor en de la Universidad de Concepción en Chile. Al equipo inicial se fueron uniendo tanto profesores de ámbito académico chileno¹ como del español², y también lo hicimos una serie de becarios³ con el objetivo de extraer del mismo proyecto nuestras tesis doctorales. La primera de estas tesis, realizada por el Dr. David Aceituno Silva sobre una temática paralela a la nuestra pero en el ámbito chileno, vio la luz el pasado 2012.

Esta comunión del ámbito español y chileno no sólo surge de las relaciones académicas, o de una historia, lengua, y hasta costumbres en común, sino también, y precisamente para el caso que nos ocupa, por las semejanzas y puntos de unión que los procesos de transición a la democracia tuvieron en ambos países (recordemos, sólo a modo de ejemplo, que ambos procesos “surgen” del propio régimen, o que pueden ser destacados por su carácter pacífico). A todo esto, además, se unen también las similitudes en cuanto al sistema educativo español y chileno, estando este último en buena medida basado en el sistema LOGSE español, derogado desde el año 2006 ya por la actual LOE.

De esta aproximación y ejercicio comparativo del caso español y chileno, llevado al ámbito de la enseñanza, surge la convicción de que el análisis de los procesos de transición a la democracia (con todos sus valores y competencias que conectan con las necesidades actuales de la formación ciudadana: diálogos, consensos, negociaciones, renuncias, etc.) ofrecen toda una serie de oportunidades educativas que no están siendo suficientemente aprovechadas en dos ámbitos concretos: el de la enseñanza de la historia, a través de la materia curricular de Historia (presente en ambos países), y el de

¹ Dr. Eduardo Araya (PUCV), Dr. Nelson Vásquez (PUCV) y Dr. Fabián Araya (ULS)

² Dr. Jesús Estepa Jiménez (UHU), Dr. Ramón López Facal (USC), Dra. Begoña Molero Otero (UPV) y Dr. Jorge Ortuño Molina (UMU)

³ David Aceituno Silva (Chile), Gabriela Vásquez Leyton (Chile) y Rosendo Martínez Rodríguez (España).

la formación ciudadana, en su materia de Educación para la Ciudadanía (en el caso español) y transversalmente en ambos casos.⁴

Un primer elemento a tener en cuenta por su carácter globalizador de todos los trabajos realizados en el marco del proyecto TRADDEC es su hipótesis inicial, de la que sin lugar a dudas hemos partido también en esta investigación y que, como se verá más adelante, guarda relación con nuestras propias hipótesis.

Hipótesis proyecto TRADDEC:

El estudio de los procesos de transición de las dictaduras a las democracias en el mundo escolar, no es aprovechado ni para el adecuado conocimiento histórico, ni para la formación en valores democráticos, ni para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes.

Con esta hipótesis de partida se ha venido desarrollando en los últimos cuatro años una investigación a gran escala en ambos ámbitos educativos (habiéndose planteado también su futura ampliación a otros países del área iberoamericana, en particular Brasil y Argentina), con el objetivo de esclarecer lo que hoy por hoy se está haciendo en torno a un tema tan apasionante, y controvertido, como el de las transiciones a la democracia. Se han podido detectar problemas y dificultades, vicios y virtudes en su desarrollo curricular y didáctico, y se están aportando iniciativas y propuestas curriculares que pongan en valor un papel realmente útil y efectivo de este periodo crucial de nuestra historia reciente, fundamentalmente en el desarrollo de valores democráticos y competencias ciudadanas.

Los objetivos del proyecto TRADDEC, de los que en parte se ocupa este trabajo, responden a esa necesidad de conocer de forma profunda esta problemática, para así poder aportar, no sólo un mejor conocimiento de la realidad educativa, sino también propuestas concretas para un mejor aprovechamiento de la temática.

⁴ GONZALEZ GALLEGO, Isidoro; SANCHEZ AGUSTÍ, María; y MUÑOZ LABRAÑA, Carlos (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En ÁVILA RUIZ, R. M.; RIVERO GRACIA, M. P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Objetivos del Proyecto TRADDEC:

<i>1. Conocer las principales perspectivas historiográficas relacionadas con los procesos de transición desde su presencia en el currículo, en los textos escolares y en la legislación curricular</i>
<i>2. Indagar la visión que tiene el profesorado respecto a la transición y como la transmite en el aula en el contexto de la memoria histórica.</i>
<i>3. Estudiar los valores y las competencias ciudadanas promovidas por el profesorado en sus prácticas educativas al enseñar la temática en estudio</i>
<i>4. Analizar la visión y las competencias adquiridas por los estudiantes acerca de la temática de estudio propuesta</i>
<i>5. Distinguir las presencias e Inter influencias entre el contexto social de la escuela y la comunidad educativa para la formación ciudadana de los estudiantes, en torno a estas cuestiones</i>
<i>6. Proponer inclusiones curriculares concretas en los currícula de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Educación para la Ciudadanía, para desarrollar en los alumnos valores ciudadanos en relación con el acceso a la democracia.</i>

Como veremos en el Capítulo III, cuando presentemos nuestros objetivos e hipótesis, la presente investigación participa de los tres primeros objetivos del proyecto TRADDEC, particularizados en la realidad española: la indagación bibliográfica desde la historiografía, pero también desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, y el estudio de los textos curriculares; la indagación en las visiones del profesorado (protagonista de este trabajo) respecto a la Transición y su aprovechamiento didáctico; y el estudio de las competencias y valores ciudadanos que puedan ser desarrollados a partir de esta temática desde la óptica del profesorado.

El otro cuerpo fundamental de investigación dentro del proyecto se refiere a los estudiantes (objetivos 4 y 5), a sus concepciones, conocimientos y valoraciones sobre las transiciones dictadura-democracia; aspectos sobre los que se han presentado ya algunos resultados⁵ y sobre los que Gabriela Vásquez Leyton y Francisco Conejo

⁵ SÁNCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela (2011). Proyecto TRADDEC: Percepciones del estudiantado chileno. En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 67, 56-62: y VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela (2011). La evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes secundarios chilenos. En MIRALLES, P., MOLINA, P., SANTISTEBAN, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Carrasco están desarrollando sus tesis doctorales actualmente, para el caso chileno y español respectivamente.

2. Definición del problema de investigación.

Señalan Ispuzua y Olabuénaga que toda investigación debe iniciarse con una definición concreta del problema. Definir el problema supone introducirnos en el “contexto” de dicho problema donde se desarrollan determinados comportamientos sociales; supone, en investigación cualitativa, no tanto delimitarlo o esterilizarlo sino entrar en contacto con él, rodearse y tratar de llegar a su trasfondo o foco⁶.

Nuestro problema de estudio tiene un carácter fundamentalmente educativo, pues es en la realidad escolar en la que delimitamos nuestro interés al querer adentrarnos en el pensamiento del profesorado de historia, pero también tiene un carácter histórico, porque nos interesa el conocimiento docente sobre un periodo histórico particular, el de la transición a la democracia en España; un periodo que, además, en sí mismo y en su relación con nuestro presente, encierra diversas problemáticas.

Apenas unas semanas antes de escribir estas líneas, el catorce de abril de 2013, Javier Cercas publicaba en EL País Semanal un artículo que titulaba *La Transición, papá y mamá*. “¿Quién tiene la culpa –comienza diciendo el escritor— de la ínfima calidad de nuestra democracia? La Transición. ¿Por qué nuestra democracia amenaza con convertirse en una partitocracia? Por la Transición. ¿A qué se debe el pésimo funcionamiento de nuestra justicia? También a la Transición. ¿Cuál es el origen de la crisis económica?Cuál va a ser: la Transición. ¿Y de la llamada crisis moral? La Transición también. ¿Y del llamado problema catalán? La Transición, la Transición, la Transición. De todo tiene la culpa la Transición; o sea: de todo tienen la culpa papá y mamá, que fueron los que hicieron la Transición”⁷.

Esta rabieta irónica del escritor habitual de las páginas de El País, aunque pueda parecer exagerada, no está lejos de la realidad, ya que refleja bastante bien la actualidad de la

⁶ RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; ISPUZUA, M^a A. (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp.62-63

⁷ CERCAS, Javier (2013) *La Transición, papá y mamá*. *El País Semanal*, No 1907, p. 8

temática que nos ocupa. La Transición, que durante más de dos décadas (dos décadas de crecimiento económico intermitente y avances sociales, cabe señalar) estuvo enarbolada como bandera de nuestra democracia por analistas, historiadores, periodistas y políticos, elevada a una categoría intocable en muchos casos, en los últimos diez años (y especialmente en el contexto de crisis actual) viene siendo objeto de críticas que quieren ver en las decisiones de aquellos años las causas de todos los males de nuestro presente democrático.

Esta vuelta de tuerca ha tenido el efecto, entendemos que positivo a nivel historiográfico, de iniciar una revisión de la interpretación histórica hasta hace poco demasiado complaciente con el periodo histórico, abriendo nuevos campos de estudio y vías de investigación hasta entonces poco desarrolladas⁸ (como veremos en el próximo capítulo), pero, sin duda, también ha tenido un efecto a nivel político y social poco saludable. Poco saludable no porque las críticas al modelo de transición no estén bien justificadas y razonadas (en muchos casos lo están, en otros no tanto), sino porque se olvida que los más de treinta años que nos separa ya de aquel momento histórico (con un contexto muy particular después de cuarenta años de dictadura) están también cargados de decisiones y responsabilidades; nuestras decisiones y responsabilidades asentando los defectos de una débil democracia que, posiblemente, de no haber llegado al contexto en el que nos encontramos, seguiría sin ocupar portadas.

La cuestión, como el mismo Javier Cercas concluye, no es tanto si la democracia alcanzada en aquel momento fue mediocre o no, sino qué se ha hecho con ella desde entonces. Relegar a razones únicamente históricas, no la explicación, sino la culpabilidad de nuestros problemas actuales, supone otorgarle un carácter rígido e inamovible a nuestra realidad democrática que hace un flaco favor a la posibilidad de cambiar o mejorar, como aspiración fundamental de toda ciudadanía democrática.

De ahí que la interpretación, valoración y explicación de aquellos adquiera un especial significado a la luz del presente, y de ahí la importancia que le otorgamos como tema de estudio en las aulas de historia; generándose múltiples oportunidades de análisis a la hora de indagar en el pensamiento docente desde esta perspectiva.

⁸ Puede ser el caso de la esfera internacional, la violencia o la acción ciudadana, actores que tradicionalmente quedaron relegados por la historiografía, ocupada de los grandes personajes y de las acciones políticas. MARTÍN GARCÍA, Oscar y ORTIZ HERAS, Manuel. (2010). *Claves internacionales en la transición española*. Madrid: Catarata, p.17

La Transición tiene un carácter *fundacional* evidente para con nuestra democracia, y por lo tanto está en el punto de mira de los *usos públicos* más evidentes de la historia, tanto por parte de aquellas voces que han querido convertirla en bastión de la inmovilidad política y social, como de aquellas otras que encuentran en el ataque histórico al periodo la mejor y más sencilla forma de defender la legitimidad de sus proyectos y ambiciones del presente. Sobre esto mismo, hace ya algunos años que Carmen Molinero escribía estas líneas: “para unos en aquel proceso se selló un pacto que debe ser inamovible, dado que en los aspectos más sensibles de la estructuración política se alcanzó el techo del consenso. Para otros es imprescindible una segunda Transición porque en los años setenta no fue posible conseguir cambios más profundos en esos mismos aspectos [...]. En todos los casos se reinterpreta aquel proceso a la luz de los proyectos para el presente”⁹.

En cualquier caso, como apunta Molinero, parece existir aún una enorme dificultad, alimentada por intereses del presente, en mirar hacia el periodo de la transición dictadura-democracia con los ojos de la historia, desprendiéndonos de ese cordón vital que parece alargarse sin tener en cuenta los años transcurridos. Un necesario distanciamiento, a nuestro parecer, que no implica, en ningún caso, que la Transición no deba ser objeto de críticas, sino que éstas, entendemos, deben ser resultado del análisis histórico, estableciendo tantas conexiones con nuestro presente (útiles para descodificarlo y mejorarlo) como sean necesarias.

Es esta problemática la que más nos interesa destacar aquí, en la justificación de nuestro problema de investigación, porque es esta realidad social la que más puede interferir en los conocimientos, valoraciones y representaciones del docente de historia, más allá de las discusiones y renovaciones historiográficas, muchas veces limitadas a los ámbitos académicos y alejadas de la realidad educativa.

Haciendo un esfuerzo de síntesis que delimite mejor nuestro problema de estudio desde su dimensión histórica y sociológica, primero, y desde su carácter educativo y didáctico, después, podemos hacer algunas afirmaciones sobre las particularidades que encierra la historia de la Transición y su enseñanza:

⁹ MOLINERO RUÍZ, Carmen (Ed.) (2006a). *La transición treinta años después*. Barcelona: Grup Editorial, p.9.

a) La historia de la transición es una *historia reciente*. Desde un punto de vista historiográfico y disciplinar, la historia reciente, o, como primero se la denominó, *Historia del Tiempo Presente*, tuvo su impulso definitivo después de la II Guerra Mundial, con la pérdida de peso de la historiografía más positivista y con la creciente necesidad de investigar y revisar el pasado más cercano; un pasado que encontraba en acontecimientos tan trascendentales y traumáticos como la misma guerra o el Holocausto una base muy cercana desde la que necesariamente había que reescribir las maltrechas historias nacionales¹⁰.

Esta necesidad de estudiar el pasado reciente, por su complejidad y trascendencia en la formación de las nuevas democracias, fue el detonante de la difusión de los estudios sobre el *tiempo presente*, la *historia actual* o la *historia coetánea*. De forma que, quizá con más preocupación que con otros periodo más alejados en el tiempo, hay que tener siempre en cuenta ese sentido de la historia que, más allá de su valor intrínseco como erudición del pasado, tiene una función social determinante en la construcción de identidades colectivas y nacionales¹¹.

A pesar del impulso de los estudios sobre historia reciente, algunos sectores más positivistas han criticado este tipo de investigaciones alegando problemas como falta de una adecuada perspectiva temporal, la ausencia de documentación liberada o la mayor implicación personal del historiador ante problemáticas de actualidad.

b) La historia de la transición es una historia especialmente abierta y controvertida, una *historia en debate* y directamente conectada con nuestra actualidad política, económica y social. Qué duda cabe de que una parte fundamental de nuestra estructura política e institucional, desde la Constitución de 1978 hasta el sistema electoral, así como sus bases económicas y sociales, tienen su origen histórico en los cambios operados durante la Transición; lo que genera, como ya hemos apuntado, una conexión directa entre el debate político y social actual y la interpretación histórica del periodo.

c) La historia de la transición es una historia *viva*, es decir, una historia arraigada en la memoria de los españoles y, al mismo tiempo, en directa relación con la *memoria histórica* de la Guerra Civil y el franquismo. La transición a la democracia se configura

¹⁰ ARÓSTEGUI, Julio. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial, p. 21

¹¹ PÉREZ GARZÓN, Juan Sisino. (2000). Condicionantes e inquietudes de un libro: a modo de presentación. En PÉREZ GARZÓN, Juan Sisino. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, p.9

así como un periodo que forma parte de la memoria personal de una buena parte de la población activa, de forma que muchos profesores tienen que combinar su propia experiencia personal con el resto de interpretaciones del pasado, ya sean historiográficas, sociales o mediáticas. Por otro lado, durante la transición se sentaron las bases de lo que sería una determinada forma de gestión de la memoria histórica desde las instituciones y desde la convivencia política; un tratamiento del pasado más traumático no siempre coincidente con las diferentes memorias colectivas que conviven en la sociedad española.

No es menor este último tercer punto referido a la memoria en la delimitación de nuestro problema de estudio. La memoria, como la historia, es objeto también de un uso público en su función generadora de identidades¹², y como tal ha sido objeto en los últimos años de importantes discusiones que tienen también al periodo de la Transición como punto de referencia. Fue durante la Transición cuando se tomaron las más importantes decisiones en materia de memoria histórica, desarrollándose un modelo de justicia transicional (desde las leyes de amnistía y la no investigación y persecución penal de los crímenes del franquismo, en aras de una transición negociada y pacífica) que sigue levantando un fuerte debate en la actualidad.

d) Las características históricas y sociológicas señaladas hasta el momento hacen del periodo de la Transición especialmente atractivo para su análisis desde el pensamiento del profesorado de historia. Indagar en el pasamiento docente atendiendo a toda esta complejidad histórica y social es un reto que desde el primer momento sabíamos que dificultaría el acceso a la realidad educativa, pero que, al mismo tiempo, enriquecía las posibilidades de análisis. Cuando unimos esta complejidad de la temática con los intereses de la Didáctica de la Historia, descubrimos que las opciones de análisis se multiplican: sobre las posibilidades didácticas de un periodo histórico en activa construcción, sobre el peso de las memorias vivas en la enseñanza de la historia o sobre las problemáticas y oportunidades de trabajar un periodo en conexión directa con la actualidad. Como se ha señalado repetidas veces desde la Didáctica de las Ciencias

¹² Estas actuaciones que podemos llamar de “gestión” de la memoria pública, se compondrán por el recuerdo, cuando sea conveniente, de acontecimientos o personajes, por la conmemoración y celebración de efemérides, por los reconocimientos o la rotulación de calles...; pero también, y quizá más importante, por los silencios oficiales, por el olvido, y por las legislaciones sobre justicia o amnistía. CUESTA BUSTILLO, Josefina. (1998). Memoria e historia. Un estado de la cuestión. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia*. Madrid: Ayer, n° 32. Marcial Pons, p. 207

Sociales, la materia de Historia es una de las disciplinas más proclives a tratar sobre ideas, actitudes y valores sociales y políticos¹³, de manera que, inevitablemente, la realidad social e histórica de la que venimos dando cuenta tendrá su reflejo en las aulas de historia.

e) El periodo de la transición dictadura-democracia ofrece, tanto por sus características históricas como por su conexión con la actualidad, un terreno muy propicio para el desarrollo de competencias históricas y ciudadanas. Conocer lo que el profesorado piensa en torno a todas estas problemáticas resulta fundamental para llegar a conocer el peso que las diferentes interpretaciones históricas y representaciones sobre la realidad actual tienen en la enseñanza de la Transición, pero también para llegar a comprender el aprovechamiento formativo que los docentes son capaces de extraer de la temática, detectando aquellas teorías y representaciones que puedan entorpecer la enseñanza-aprendizaje de un periodo histórico de tales características. Entendemos, por nuestra parte, y como punto de partida, que la enseñanza de esta etapa fundamental de nuestra historia reciente debiera servir para el aprendizaje de competencias históricas críticas (precisamente por su complejidad y variabilidad interpretativa), así como para el desarrollo de actitudes y competencias ciudadanas, ya sea por los valores intrínsecos que pueda contener su relato como por su importancia en la comprensión y descodificación de la realidad democrática en la que vivimos.

De ahí que, como explicaremos más adelante, nuestro interés por el pensamiento de los docentes se sumerja tanto en el conocimiento disciplinar de la materia (*conocimientos sobre el contenido*), como en sus conocimientos *didácticos*, tanto sobre esos mismos contenidos (cómo se organizan, representan y adaptan), como *sobre el currículo* y sobre los *objetivos y las finalidades educativas*¹⁴, siempre en relación a la temática en estudio.

En este sentido, dentro de las líneas de investigación que señala Joaquín Prats en Didáctica de las Ciencias Sociales, nuestro trabajo se sitúa, primeramente, dentro de los “Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo

¹³ PRATS CUEVAS, Joaquín. (1997) La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 12, p. 12; VALLS, Rafael. (2000). La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la Historia. In *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, No. 9. Sevilla: Diada Editora, p.180

¹⁴ SHULMAN, Lee S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, No 2, Vol. 9. Recuperado el 31 de agosto de 2012 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

referente a la enseñanza de las Historia”, por cuanto el profesorado es nuestro objeto de estudio; pero también, a tenor de lo expuesto, nos adentramos en la línea que el mismo autor define como “Construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de las Ciencias Sociales”, porque sin duda nos metemos de lleno en la relación entre el profesor y la disciplina histórica, analizando los contenidos desde los contextos culturales, ideológicos e intelectuales que los generan¹⁵.

3. Preguntas iniciales de investigación.

Las preguntas iniciales suponen la apertura de las primeras puertas al campo de investigación que se está estudiando. Por un lado, estas preguntas de investigación fueron ser lo suficientemente claras como para que nos permitieran guiarnos ante la complejidad de la realidad social a estudiar y ante la montaña de datos que se espera recopilar, pero, por otro lado, están formuladas con la suficiente amplitud, dado el carácter cualitativo de la investigación, para permanecer abiertos a nuevas posibilidades y resultados que el transcurso de la investigación nos fuera presentando¹⁶.

Puesto que el interés de los estudios cualitativos se centra en el plano de las interioridades (particularmente en un trabajo sobre profesorado a través de entrevistas), las preguntas de investigación suelen centrarse en las subjetividades, en los significados individuales o colectivos, percepciones, teorías o representaciones, formas de ser y hacer ante la realidad de estudio¹⁷.

A continuación exponemos las preguntas que hemos considerado más importantes en la guía de este trabajo:

1. *¿Cuáles son las principales fuentes, conocimientos y representaciones sociales que el profesorado de historia maneja sobre la transición a la democracia? ¿En qué medida interfieren en sus interpretaciones y valoraciones sobre el periodo?*

¹⁵ PRATS CUEVAS, Joaquín (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Brasil: Universidade Estadual de Londrina. Recuperado el 6 de agosto de 2012 en: www.ub.es/histodidactica y en www.histodidactica.com

¹⁶ FLICK'S, Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, p.61

¹⁷ GALEANO, Mª Eumelia (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT. Fondo Editorial, p. 31

2. *¿Existe relación entre las **memorias personales y colectivas** del profesorado sobre el periodo de estudio y sus valoraciones e interpretaciones históricas? ¿De qué manera son gestionadas dichas memorias para el aprovechamiento didáctico de la materia?*

3. *¿La mayor o menor presencia del tema de estudio en los **currículos oficiales** y su organización de los contenidos condiciona el aprovechamiento de la materia? ¿Cómo gestionan los docentes dichas propuestas legales?*

4. *¿Cuáles son las **metodologías, recursos y materiales** didácticos que el profesor maneja habitualmente para trabajar el periodo de la transición? ¿Son éstos útiles a la comprensión del presente y la formación ciudadana?*

5. *¿Qué lugar ocupa la **formación ciudadana** entre las finalidades formativas del profesor de historia? ¿Qué oportunidades y problemáticas podemos detectar en el desarrollo de la formación ciudadana a través de nuestro periodo de estudio?*

Cada una de estas preguntas iniciales se corresponde ampliamente con los objetivos e hipótesis que expondremos más adelante, por lo que retrasamos su explicación al Capítulo III referido a la planificación y propósitos de la investigación. Sirvan ahora como un primer referente y como guía para la comprensión de lo que ha sido nuestro trabajo de indagación bibliográfica.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

Como hemos tenido oportunidad de adelantar en la justificación del problema de estudio, nuestra investigación pretende acceder al pensamiento de los docentes de historia, pero a través de un tema muy particular como es el de la transición dictadura-democracia y sus implicaciones socio-políticas en la actualidad. Esto supone que, además de documentarnos sobre las investigaciones en torno al conocimiento docente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, también ha sido necesario hacer un importante trabajo de indagación bibliográfica sobre el periodo histórico, lo que justifica el carácter más bien abultado de este marco teórico.

No obstante, en el primer apartado de este capítulo no nos proponemos construir un relato exhaustivo y cronológico de la Transición (no es el análisis o la interpretación histórica el objeto de esta investigación ni de este marco bibliográfico) sino que expondremos los principales debates historiográficos en torno al periodo, sus implicaciones sociales y desde el presente que más han podido dejar huella en el pensamiento de los docentes. En este sentido, si nos es de especial interés la investigación histórica “seria” o científica, no lo es menos la oleada de informaciones y publicaciones, los debates y “batallas” por la historia y la memoria que sobre el tema de la Transición han surgido en los últimos años.

De manera que, en el segundo apartado, nos preguntamos acerca del peso que la producción historiográfica, junto a la memoria histórica y los debates sociales y mediáticos, pueden llegar a tener en la construcción de memorias e identidades colectivas en torno al tema. Nos interesan las interpretaciones, los relatos y las

informaciones que llegan a las manos del profesorado, su peso en la formación del conocimiento docente y sus posibles implicaciones didácticas.

Finalmente, en el tercer apartado, nos situamos en el terreno de las investigaciones sobre el profesorado, el pensamiento docente y la indagación en el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido, siempre en relación con las particularidades señaladas de nuestro campo histórico de estudio, la Transición.

1. La transición dictadura-democracia en España: diez debates historiográficos.

Partamos, entonces, por lo que los historiadores tienen que decir al respecto. Situarnos en el campo de la ciencia histórica y partir de sus presupuestos debería servirnos para lograr una base sólida y fiable desde la que comenzar, para luego adentrarnos en los más enredados campos de la memoria. Y si esto no deja de ser cierto, tampoco lo es menos el hecho de que la historiografía, en estos treinta años, ha pasado ya por diferentes etapas y nos ha dejado tantos debates como preguntas abiertas sobre el periodo.

La primera de estas discusiones, la más amplia, no afecta únicamente a la etapa de la transición democrática, sino que se encuentra en la base misma de las concepciones epistemológicas sobre la historia reciente. En este sentido, siguiendo a Julio Aróstegui¹⁸, los límites temporales de una *historia del presente* (utilizando su propia terminología) vendrían marcados por los límites de la memoria generacional, es decir, una suerte de historia *viva* que en cada momento tendría una delimitación temporal fijada por su *generación central*, la *generación activa*. Esta forma de periodización no se escapa de la importancia que, tanto en el relato histórico como en las memorias individuales y colectivas¹⁹, tienen las grandes transformaciones capaces de crear conciencia sobre su importancia, como puntos de partida, como el “gran acontecimiento del que toda “época” parte o cree partir. ¿Quién puede dudar en los comienzos del siglo XXI que el gran acontecimiento de referencia es *por ahora* el cambio en el sistema

¹⁸ ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio, Op. Cit., p. 110

¹⁹ De los significados de la memoria individual y colectiva nos ocupamos ampliamente en el apartado 2.1.

mundial operado en 1989-1991, o que en el caso de España es *todavía* trascendente la mutación operada entre 1975 y 1982?"²⁰.

La transición democrática en España cumple entonces con esas dos características de la *Historia del Presente*: es una historia viva, por cuanto las generaciones que la vivieron siguen plenamente activas; y es una etapa cuya trascendencia en la conformación de la España actual está fuera de duda. De ahí mismo, por estas dos particularidades, la complejidad que venimos señalando del periodo de estudio y la necesidad, una vez aclarada esta primera cuestión general, de esclarecer algunos de los debates suscitados en los próximos apartados.

Pero conviene que expliquemos antes, como introducción general, la evolución que han sufrido los estudios sobre la Transición española. Si nuestra temática de estudio se situara unos siglos más atrás, por ejemplo, en torno a la *leyenda negra* de Felipe II, seguramente no estaríamos libres de debates y múltiples interpretaciones, tan necesarias por otro lado, pero seguramente sí tendríamos una delimitación concreta del campo de producción científica al que acudir: la historiografía. Sin embargo, cuando nos referimos a periodos tan cercanos en el tiempo como el de la Transición, y que despiertan un interés tan generalizado y mediatizado, los trabajos de indagación y las interpretaciones nos llegan desde los más variados campos de la Sociología, la Politología, la Economía, el periodismo, la memoria histórica o incluso el Derecho y las ciencias jurídicas²¹.

Efectivamente, en los mismos años de la Transición y durante la década posterior, el éxito palpable de la empresa democratizadora fue objeto de análisis (y muchas veces, alabanzas) nacionales e internacionales. Fueron los años con protagonismo de los trabajos de la Sociología y las Ciencias Políticas. En este sentido, destacaron tempranamente los estudios de Linz²², especializado en el análisis comparado de las

²⁰ ARÓSTEGUI, Julio, Op. Cit., p. 27

²¹ Recordemos que algunos de los cuerpos legislativos diseñados durante el periodo de transición democrática siguen hoy en vigor, desde la misma Constitución de 1978 hasta la más polémica ley de Amnistía de 1977.

²² Destacamos dos obras por su utilidad en nuestro campo de estudio: LINZ, Juan. (1986) Del autoritarismo a la democracia. *Estudios Públicos*, no. 23, pp. 5-58; y LINZ, Juan (1990) Transiciones a la Democracia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Núm. 51, pp. 9-33.

dictaduras y acceso a la democracia, con particular dedicación al caso español²³. Igualmente difundidos, y prolíficos en explicaciones teóricas y creación de modelos transicionales, fueron también los trabajos de Robert Dahl²⁴ y, especialmente, la obra de Samuel P. Huntington “La tercera ola”²⁵, publicada ya en 1991 tras la desintegración de la URSS. De obligada mención es también el trabajo de Guillermo A. O’Donnell y Philippe C. Schmitter, repartido en cuatro volúmenes en los que exponen toda una formulación de hipótesis y características, en perspectiva comparada, sobre las transiciones a la democracia desde un gobierno autoritario²⁶.

Aunque fueron todos ellos trabajos innovadores y con enorme repercusión hasta nuestros días, el problema de intentar crear modelos generalizables de transición dictadura-democracia está, precisamente, en la dificultad de generalizar la inmensa diversidad de variables históricas (desde las particularidades de los regímenes previos a factores contextuales como la economía, la sociedad, la cultura, etc.). Como explica Díaz Gijón, en defensa del trabajo de los historiadores frente a otras ciencias sociales, los historiadores “hacen más hincapié en el contexto histórico y la interrelación entre los factores políticos, sociales, económicos y culturales, lo que tiene como consecuencia que se muestren más reacios a la generalización y, por el contrario, enfatizan el carácter único de las transiciones”²⁷.

En los últimos veinte años los historiadores han reivindicado con fuerza su papel y la conveniencia de que sean ellos los que se ocupen del estudio de la Transición española frente a sociólogos, politólogos, escritores y periodistas. La pluralidad de variables propias de cada transición, en opinión de Tusell, hacen de la metodología del

²³ Véase LINZ, Juan (1996) La transición española en perspectiva comparada. En TUSELL, J. y SOTO, A (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986*. Madrid: Alianza Editorial, pp.21-45

²⁴ DAHL, Robert (1990). *La poliarquía. Participación y oposición*. Madrid: Tecnos.

²⁵ HUNTINGTON, Samuel P. (1991). *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*. Barcelona: Paidós Ibérica.

²⁶ Destacamos: O’DONNELL, Guillermo, C. SCHMITTER, Philippe, y WHITEHEAD, Lawrence (1986) *Transiciones desde un gobierno autoritario*, (Tomo 1). Europa meridional. Barcelona: Paidós; y O’DONNELL, Guillermo, C. SCHMITTER, Philippe. (1991) *Transiciones desde un gobierno autoritario. 4. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. Buenos Aires: Paidós

²⁷ Ver DÍAZ GIJÓN, José Ramón. (1996). Estrategias de análisis y modelos de transición a la democracia. En TUSELL, J. y SOTO, A (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986*. Madrid: Alianza Editorial. pp. 90-91.

historiador, por su carácter abierto, cualitativo, y capaz de agotar la multiplicidad de enfoques, el sistema más adecuado para estudiar este periodo²⁸.

El propósito principal de dejar constancia aquí de este debate historia-sociología y de la incursión de otro tipo de estudios sobre el periodo, no es otro que llamar la atención sobre el carácter “problemático” de los análisis sobre la transición democrática en España. En palabras del historiador Santos Juliá: “cuando han pasado ya treinta años del inicio del proceso, y se ha acumulado tanta literatura alrededor de aquel proceso, es preciso andarse con algunas cautelas con objeto de no caer en ciertas trampas procedentes de cuatro frentes principales que tienden a dar la Transición como algo obvio, no problemático: la sociología, la ciencia política, la ‘recuperación’²⁹ de la memoria, la política”³⁰.

Una vez tomado el relevo por parte de los historiadores, hispanistas y nacionales, pero siempre en paralelo con otras ciencias sociales y, por supuesto, con la publicación periodística, el tema de la Transición fue evolucionando hasta conformar un cuerpo bibliográfico bastante prolijo y serio. Desde aquellas publicaciones muy difundidas a lo largo de los años noventa de historiadores como Charles Powell, Javier Tusell, Álvaro Soto o Santos Juliá, hasta los últimos trabajos de Pere Ysàs o Gallego Margalef, entre otros muchos, y las aportaciones realizadas desde grupos de investigación concretos sobre el tema³¹, no sólo se ha alcanzado un alto nivel de profundización, sino que las tendencias y explicaciones al respecto han variado intensamente. En el próximo apartado nos centraremos precisamente en el debate más general y donde más se ha podido apreciar este cambio de miras: ¿se ha sobrevalorado el devenir de la transición democrática en España?

²⁸ TUSELL, Javier. (1994). La transición a la democracia en España como fenómeno de Historia política. En REDERO SAN ROMAN, M (ed.). *La transición a la democracia en España*. Ayer, No 15, pp. 56-57

²⁹ El entrecorillado de la palabra “recuperación” nos obliga aquí a adelantar que el autor mantiene una postura contraria a quienes hablan de “olvido” o “amnesia” del pasado traumático en España. Un debate que, como veremos en el Apartado 2.3, está lejos de cerrarse. Sirva aquí la frase del autor simplemente para llamar la atención, como decimos, sobre la variedad de intereses y fuentes en el estudio del periodo.

³⁰ JULIÁ, Santos. (2006) En torno a los proyectos de transición y sus imprevistos resultados. En MOLINERO, Carmen (Ed.) *La transición treinta años después*. Barcelona: Grup Editorial, p. 59

³¹ Al respecto podemos destacar el equipo de *Estudios del Tiempo Presente* dirigido por Rafael Quirosa-Cheyrouze desde la Universidad de Almería (<http://www.historiadeltiempopresente.com/web/index.php>); el proyecto *Dimensión internacional de la Transición española (1973-1982): protagonistas y memoria histórica*, dirigido por Juan Carlos Pereira en la Universidad Complutense de Madrid; o bien, desde la Universidad de Alicante, el recién iniciado proyecto *Haciendo Historia: Género y Transición en España*.

1.1. Primer debate. La transición española entre el mito y la invectiva.

Como ya advirtiéramos páginas atrás, el tema de la transición democrática en España está lejos de generar un consenso interpretativo. Quizá pudo haberse dado hace algunos años, cuando la mayoría de trabajos coincidían, con diferentes matices, en algo muy concreto y pragmático: había sido la mejor transición posible. Y para muchos, no sólo la mejor posible, sino una extraordinaria, casi difícil de imaginar. En opinión de Juan Pablo Fusi, la transición a la democracia en España había logrado, en un puñado de años, pasar de un régimen dictatorial a una democracia rápidamente consolidada, incorporándose a la Unión Europea y disfrutando de un desarrollo económico, social y cultural sin precedentes³².

La transición había sido un éxito y empezó a circular la idea, desde los ámbitos académicos hasta el pie de calle, de que nuestro proceso transicional era un ejemplo para el resto del mundo y servía como modelo a otras transiciones. En la construcción de esta feliz imagen tuvieron mucho que ver los ya mencionados trabajos de la sociología (en su afán por la creación de modelos comparativos), enfatizando las características más relevantes del proceso, como un trabajo de “ingeniería política” entre las élites, carente, dado el resultado positivo del mismo, de críticas significativas³³.

Ya en los años noventa se empezó a cuestionar esta visión excesivamente positiva sobre cómo habían transcurrido aquellos años y, más aún, sobre lo que habían significado. Desde la acusación a la historiografía más tradicional de falta de autocritica y de mantener un discurso “oficialista” y “políticamente correcto”³⁴, ha despegado toda una corriente interpretativa muy crítica con lo que se ha venido a denominar el “mito de la transición”³⁵; hasta el punto de que en la actualidad, posiblemente, sea ya una corriente casi mayoritaria desde los ámbitos académicos más productivos.

³² FUSI, Juan Pablo. (2009). Epílogo. España 1975-2008. En CARR, Raymond. *España 1808-2008*. Barcelona: Ariel, p. 637

³³ DÍAZ GIJÓN, Juan Ramón. (1996). Op. Cit., pp.104-106

³⁴ Entre los críticos a la historiografía tradicional revisar el análisis historiográfico de ORTIZ HERAS, Manuel (2004) *Historiografía de la transición*. Guadalajara: Anabad. VI Jornadas de Castilla La Mancha sobre investigación en archivos. Recuperado el 21 de julio de 2012 en <http://www.uclm.es/ab/humanidades/seft/pdf/textos/manolo/historiograf.pdf>

³⁵ Nos hacemos aquí con la expresión de GALLEGU MARGALEFF, F. (2008) *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica,

Para entender este viraje historiográfico es necesario que nos detengamos en varios aspectos. Por un lado, resultaba cuando menos llamativa (dado el poco consenso que suele existir en la interpretación histórica de otros periodos) la excesiva complacencia en la interpretación del periodo desde la parte más prolífica de la historiografía³⁶, apoyada a nivel institucional³⁷ y, durante mucho tiempo, ampliamente difundida en los medios de comunicación. De forma que, dada la homogeneidad interpretativa y la amplitud de cabos sueltos y de temas por profundizar, las críticas encontraron un campo fértil de trabajo. Pero, por otro lado, para entender este empuje crítico es necesario que lo conectemos también con una realidad aún más cercana, con nuestro presente político, económico y social.

Se ha dicho que la historia no puede ser ajena al presente que la estudia, que los contextos cambian y con ellos las interpretaciones del pasado. En palabras de Giovanni Levi³⁸ “la verdad de los hechos está ahí, más o menos conocida: la verdad histórica nace de las preguntas que se le formulan”. Y cuando, además, el presente tiene una conexión directa (institucional y jurídica) con el pasado que se pretende estudiar, entonces las preguntas se multiplican.

Si surgen dudas, críticas o desilusiones sobre la democracia en la que vivimos, parece obvio que surjan también preguntas sobre el cómo surgió esta democracia. En este sentido, ya en los años noventa, Josep Colomer advertía de que precisamente las más alabadas estrategias de negociación entre las élites habían reducido al máximo la expresión de la sociedad civil; un alejamiento de los ciudadanos de las esferas de decisión que habría tenido sus efectos en una pobre democracia resultante³⁹. Otros autores como Joan Botella, también relacionan las características de la democracia en la actualidad (baja participación electoral, baja puntuación del sistema político, bajo

³⁶ El trabajo de historiadores como Javier Tusell, Juan Pablo Fusi, Raymond Carr o Charles Powell, puede servir como ejemplo. Todos ellos, sin embargo, historiadores de un alto nivel y de obligada referencia para el estudio de la Transición.

³⁷ Nos referimos aquí apoyo institucional y político (en forma de reconocimientos y efemérides) pero también a la labor de difusión que emprendieron muchos de sus protagonistas en forma de charlas, conferencias y biografías. En 2007, quizá también en respuesta al aumento de las críticas, surge la Fundación Transición Española, integrada por algunos de sus protagonistas (la mayoría ligados a la antigua UCD) y que realiza tareas de difusión e investigación (<http://www.transicion.org/index.php>)

³⁸ LEVI, Giovanni. (2003). Los historiadores, el psicoanálisis y la verdad. En CARRERAS, Juan José; FORCADELL, Carlos. *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons Historia, , p.101

³⁹ COLOMER, Josep María (1998). *La transición a la democracia: el modelo español*. Barcelona: Anagrama, p.9.

interés por la política, etc.) con la continuidad de elementos culturales y sociales del régimen que sobrevivieron a una transición sin rupturas⁴⁰.

Pero si hay un tema destacado de actualidad que ha despertado las dudas y los interrogantes sobre el periodo de transición, ese es el de la “memoria histórica”, el de la gestión y la recuperación de la memoria en España; un tema evidentemente ligado al periodo transicional, a sus decisiones jurídicas y políticas, y que ha avivado las críticas sobre lo que para muchos fue un “olvido”, una “amnesia” institucional y colectiva. Pero sobre esto nos ocuparemos en profundidad en el Apartado 2.3. Baste aquí dejar constancia, por ahora, de esta comunión de factores sobre la formulación de las críticas al relato “mitificado”, según estos mismos autores críticos, de la transición española.

Este enfrentamiento entre “admiradores” y críticos al proceso de transición, lo encontraremos en el trasfondo de todos los debates que iremos presentando en los próximos apartados, quedando siempre visible esta división historiográfica.

1.2. Segundo debate. La difícil tarea de poner fechas: orígenes y “finales” del periodo transicional.

Otro de los debates, cargado de mensajes implícitos, es el de establecer una cronología de la transición en lo que se refiere a su inicio y fin; o lo que es lo mismo, esclarecer los orígenes causales y las pistas concluyentes del periodo. Para entender lo que en el fondo puede significar todo esto, partamos de dos extremos interpretativos: hay quienes consideran que la transición fue un producto del propio régimen, que, incluso, estaba en los planes del dictador; otros exageran el peso del antifranquismo, de la oposición como detonante del cambio⁴¹. Sin embargo, los matices interpretativos desde la historiografía suelen ser mucho más sutiles. Lo que de alguna manera está en juego es la atribución de

⁴⁰ BOTELLA, Joan (1992) La cultura política en la España democrática. En COTARELO, Ramón (comp.) *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)*. (pp.121-136) Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

⁴¹ Sobre esta discusión ver SOTO CARMONA, Álvaro (2008) La transición a la democracia en España. (pp.18-25) *AULA. Historia Social n° 21*, pp. 21-22.

responsabilidades y méritos⁴², con respecto a su inicio, y la conclusión de si se ha llegado o no a una democracia consolidada, con respecto a su cierre.

a) *Los inicios del proceso democratizador.*

Por lo que respecta a las interpretaciones sobre los inicios de la Transición, también aquí tuvieron su peso los modelos de la sociología, estableciendo variables o factores que se habían de dar para el inicio de una transición. Para O'Donnell y Schmitter tendrían que darse dos circunstancias fundamentales: una, la necesaria división interna entre reformistas y conservadores dentro del régimen; otra, el pacto entre las élites políticas como elemento que permite iniciar el proceso con seguridad⁴³. Y aunque en este tipo de construcciones teóricas el abanico de factores que intervienen como detonantes de un proceso de transición exitoso abarca muy diferentes ámbitos (la economía, las fuerzas de oposición, el ejército o, en menor medida, la sociedad civil), solía ocupar un espacio fundamental el juego político entre las élites⁴⁴. En el caso de Huntington, por ejemplo, el factor internacional cumple una función destacada, considerando desde los cambios en la doctrina de la iglesia o la atracción de la Unión Europea hasta la influencia de otras transiciones paralelas⁴⁵.

En el caso de la transición española ocurre un acontecimiento fundamental que es imposible saltarse con matizaciones: el 20 de noviembre de 1975 Franco muere, y muere en la cama. La condición puramente biológica de este acontecimiento, después de cuarenta años de dictadura personalista, nos puede llevar a preguntarnos sobre el “y si no...” o sobre el peso de los demás factores. Sin embargo, existe un consenso bastante generalizado en considerar los últimos años del franquismo como inmersos en una crisis sin precedentes, y muy especialmente los 23 meses que van desde la muerte de Carrero Blanco a la de Franco⁴⁶. De hecho, este último acontecimiento ha sido también

⁴² En la actualidad se sigue teniendo presente, como una herencia política, el papel de unos y otros sectores políticos en aquel momento, hasta el punto de que hoy, visto el desenlace positivo, se compite en defender su protagonismo: en ORTIZ HERAS, Manuel. *Op Cit.* págs. 223-240.

⁴³ O'DONELL y G. SCHMITTER, (1988). *Op Cit.*, p.11.

⁴⁴ Sobre las principales propuestas desde la sociología encontramos un resumen esclarecedor en LEMUS LÓPEZ, Encarnación. (2001). *En Hamelin... La Transición Española más allá de la Frontera*. Oviedo: Septem Ediciones, pp. 37-40

⁴⁵ HUNTINGTON, Samuel P. *Op Cit.*, p. 56

⁴⁶ YSÀS, Pere. (2012). Defenderemos nuestra victoria con uñas y dientes. El tardofranquismo. En

ampliamente utilizado en el intento de marcar una fecha de inicio del proceso, dado que el asesinato del primero, unido a empeoramiento de la salud y posterior agonía del segundo, desembocaría en una auténtica “crisis sucesoria”. Resultando ser, en opinión Ysàs y Molinero, un periodo final caracterizado por la división interna y el aumento de la conflictividad social y política⁴⁷.

El debate, entonces, se encuentra más bien en los matices, en determinar tanto el peso que la crisis final del franquismo pudo tener en su desenlace, como en explicar las razones que llevaron a dicha crisis, y si es que éstas fueron fundamentalmente internas o se atribuyen a otros factores económicos y sociales. Por nuestra parte, nos interesa dejar constancia de la multiplicidad de componentes que operaron en aquel entonces y que configuraron una realidad muy particular: una sociedad (aquella urbana fundamentalmente, y la nueva clase media) en profunda transformación y, en muchos casos, deseosa de cambios; una economía que, después de haber experimentado los años del “desarrollismo”, se enfrentaba con graves problemas estructurales a la fuerte crisis mundial de los setenta⁴⁸; y, no menos importante, un panorama internacional cada vez menos complaciente con el régimen⁴⁹.

Menos complicado resulta abordar el inicio de la Transición desde un punto de vista institucional, es decir, desde los primeros pasos efectivos, políticos y jurídicos, que iniciaron el proceso. No cabe duda, entonces, de que la llegada a la presidencia de Adolfo Suárez en 1976 marca el inicio del proceso de reformas, con un momento fundamental en la aprobación de la Ley para la Reforma Política (18 de noviembre de 1976), prueba del éxito definitivo de una “estrategia de cooperación” con el resto de fuerzas políticas⁵⁰. Otros, sin embargo, adelantan la fecha y concuerdan en otorgar al Rey un papel más significativo, viendo en su coronación (22 de noviembre de 1975) la

VIÑAS, Ángel (Ed.). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo*. (pp. 705-724) Barcelona: Pasado y presente, p. 718.

⁴⁷ En MOLINERO, Carmen; YSÀS, Pere. (2008). *La anatomía del franquismo. De la supervivencia a la agonía, 1945-1977*. Barcelona: Crítica, p. 268

⁴⁸ MARTÍNEZ CORTINA, Rafael. (1990). *La transición económica de España*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales, p. 26

⁴⁹ Las últimas sentencias a muerte en 1975 despertaron una condena unánime a nivel internacional, incluida la Iglesia y los obispos españoles. En PRESTON, Paul. (1996). *El largo adiós: 1969-1975*. En JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición*. Madrid: El País, p. 81

⁵⁰ En HUNNEUS, Carlos (1982). *Op Cit*, p. 254

apertura de un proceso concienzudo por parte de Don Juan Carlos hacia una monarquía parlamentaria y democrática⁵¹.

En cualquier caso, el juego político que se desarrolla en estos años finales de la dictadura desde sus filas internas, las luchas y las posibles opciones (aquellas más y menos reformistas⁵², junto a las del llamado bunker⁵³), han sido ampliamente tratadas por la historiografía⁵⁴, seguramente con más profundidad que ningún otro aspecto de aquel momento, dado el carácter fundamentalmente político de la mayor parte de los estudios sobre la Transición.

b) Los “finales” de la Transición

Por lo que se refiere al segundo debate de este apartado, a los acontecimientos o circunstancias que marcarían el final de la transición democrática, el acuerdo no es mucho mayor. Por un lado, desde el punto de vista de la transformación jurídico-política, al igual que la Ley Para la Reforma Política marcaba el punto fundamental de inicio, en este caso la Constitución de 1978 marcaría el final de las reformas transicionales. Otra cosa será lo que entendamos como “final” más allá de la democratización política y la organización democrática del Estado y las instituciones.

Una propuesta interesante sobre la condición que debe marcar el final de un proceso de transición nos la ofrece Álvaro Soto. Para este autor la clave está en la persistencia o no de “incertidumbres” sobre el sistema político. En el caso español, estas serían: “la articulación del sistema de partidos, el involucionismo militar, y la organización territorial del Estado”⁵⁵. Para el mismo autor, dichas “incertidumbres” estarían ya despejadas para finales de 1982. Y, efectivamente, la victoria socialista en las elecciones de ese mismo año es la fecha mayoritariamente acuñada por la historiografía

⁵¹ PRESTON, Paul (1996). Op Cit, p. 82

⁵² Ver JULIÁ, Santos. (2006). Op. Cit. p. 75

⁵³ Expresión de Santiago Carrillo, exitosa desde aquellos años, para referirse a la facción más dura y conservadora del régimen.

⁵⁴ Entre otras: TUSELL, Javier. (1994). Op. Cit.; o, desde una perspectiva crítica MUNIESA, Bernat. (2005). *Dictadura y Transición. La España lampedusiana. II: La monarquía parlamentaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

⁵⁵ SOTO CARMONA, Álvaro. (2009). Violencia política y transiciones a la democracia. En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid: Casa de Velázquez, p.114

para marcar un final simbólico de la transición. No solo significó, para Maravall y Santamaría, la llegada al poder sin traumas de la izquierda (del “bando” perdedor en la guerra), sino que también hubo un aumento de la participación, con lo que la sociedad española parecía dar una lección disuasoria a los conspiradores⁵⁶.

Pero, más allá de lo aparente lógica del párrafo anterior, la discusión implícita a la hora de marcar un final del proceso de transición en España, como decíamos páginas atrás, está en la valoración que hagamos del propio proceso institucional y político, así como de la democracia resultante y de los cambios culturales y sociales operados en ella. Para una corriente cada vez más extendida, existirían continuidades del régimen anterior (grupos de poder, magistraturas, ejército, etc.) y temas pendientes (monarquía, sistema electora o Ley de Amnistía) que desembocarían en una democracia “deficiente” por una transición excesivamente permisiva⁵⁷. De esta forma, tanto la Constitución del 1978 como el devenir de la política socialista en los años ochenta se convertirían en esperanzas finalmente insatisfechas, de manera que, para autores como Muniesa, la Transición todavía no se habría podido cerrar y “quizá se prolongará indefinidamente”⁵⁸.

1.3. Tercer debate. Reforma, ruptura o pactada ruptura.

Quizá el más antiguo de los debates que plateamos sea precisamente el de definir el modelo de tránsito político desde el régimen franquista a la monarquía democrática. Es decir, la existencia de dos vías remarcadas tradicionalmente: la ruptura con el régimen anterior o su reforma paulatina. La primera de ellas fue la defendida inicialmente por amplios sectores de la oposición política, e implicaba, en su origen, el “derrocamiento del dictador en el marco de una acción de masas”⁵⁹ dirigida por la coalición de las fuerzas de oposición democráticas, con el objetivo de establecer un gobierno provisional

⁵⁶ MARAVALL, José María y SANTAMARÍA, Julián. (1994). El cambio político en España y las perspectivas de la democracia. En O'DONNELL, Guillermo, C. SCHMITTER, Philippe, y WHITEHEAD, Lawrence. *Transiciones desde un gobierno autoritario, 1. Europa meridional*. Barcelona: Paidós, pp. 152-156

⁵⁷ ORTIZ HERAS, Manuel (2004). Op Cit., pp. 223-240.

⁵⁸ MUNIESA, Bernat. (2005). Op. Cit., p.19

⁵⁹ JULIÁ, Santos. (2000a). *Cambio social y cultura política en la transición a la democracia*. En JULIÁ, Santos y MAINER, José-Carlos. *El aprendizaje de la libertad. 1973-1986*. Madrid: Alianza Editorial, p.43

y un proceso constituyente. La segunda, nacida efectivamente de la práctica, implicó el tránsito por medio de reformas paulatinas desde la legalidad anterior hasta la creación de un nuevo marco institucional y legal. Esta opción, su acepción más canónica, tendría dos momentos fundamentales: la coronación de D. Juan Carlos, como puente entre ambos sistemas, y el Gobierno de Adolfo Suárez, con su paquete de reformas y estrategias consensuales.

Nuevamente, el dilema estará en las matizaciones, en el grado de profundidad que otorguemos a las reformas y si éstas llegaron a suponer un corte decisivo con las estructuras de la dictadura. Si por un lado aceptamos el hecho de que nunca se llegó a dar una ruptura forzada por la oposición⁶⁰, habrá que ponderar el peso que las diferentes fuerzas políticas sustentaron en el proceso de negociación. Para la politología tradicional cuando un régimen no llega a caer por revolución o por guerra⁶¹, las tensiones se originarán en torno a la “estrategia de regulación del conflicto” que se adopte; esto es, a la fórmula de negociación entre las esferas de poder dentro del régimen y la oposición política⁶². Éstas opciones se podrían agrupar para el caso español en cuatro posicionamientos: un *bunker*, incapaz de aceptar las reformas más básicas y que, por lo tanto, no representaba ninguna vía de transición; una oposición democrática aglutinada para 1976 en la Coordinación Democrática o *Platajunta*; un sector reformista moderado, encarnado en la figura de Fraga y el Gobierno fallido de Arias Navarro; y, la que finalmente triunfó, una “tercera vía”⁶³ (en palabras de Santos Juliá) representada por el equipo de gobierno de Adolfo Suárez y el rey.

Aunque no podamos aquí profundizar en este juego de fuerzas, conviene, a la hora de entender el éxito político de la última de las opciones, que atendamos a una serie de factores confluyentes: la sombra constante del Ejército, mayoritariamente contrario a las reformas y a la legalización de partidos como el PCE⁶⁴; la presión terrorista de grupos

⁶⁰ FUSI, Juan Pablo. (2009). Op. Cit., p.640

⁶¹ A partir de los años cincuenta tanto el PSOE como el PCE fueron abandonando sus pretensiones revolucionarias y, en ambos casos, la idea de una transición democrática se fue instaurando en sus discursos. En JULIÁ, Santos. (2000b). Preparados para cuando la ocasión se presente: los socialistas y la revolución. En JULIÁ, Santos (Dir.) *Violencia política en la España del Siglo XX*. Madrid: Taurus, p.188

⁶² En este escenario, la oposición política tiene que resignarse a abandonar las tesis rupturistas y concentrarse en negociar las cotas de participación. En HUNEEUS, Carlos (1982). Op. Cit, p.268

⁶³ JULIÁ, Santos (2000b). Op. Cit, p.75

⁶⁴ En este sentido, ha sido tradicionalmente reconocido el papel del Rey como elemento que pudo mantener a raya el termómetro del ejército. En BOYD, Carolyn P. (2000). *Violencia pretoriana: del Cu-Cut! al 23-F*. En JULIÁ, Santos (dir.) *Violencia política en la España del Siglo XX*. Madrid: Taurus,

como ETA, FRAP, GRAPO y MPAIAC; y, no menos importante, el recuerdo y la evocación de los años de la Guerra Civil, unido a una sintonía generalizada en la sociedad española por un cambio pacífico y seguro, elementos que habrían propiciado un apoyo de la opinión pública hacia la vía reformista más moderada⁶⁵.

La pregunta que cabe hacerse entonces, reconocida la vía reformista, es sobre la profundidad de dichas reformas. Para algunos autores, como el mismo Santos Juliá, el calado de las reformas fue tal que dudan del propio término de “reforma” para referirse a un cambio total de las estructuras políticas que culmina en la constitución de 1978⁶⁶. En opinión de Maravall y Santamaría, aunque pudieran existir elementos de continuidad, como en el ejército, no significa que estas continuidades se produjeran también en el plano legal, estando el nuevo régimen inspirado en principios y valores contrarios al anterior⁶⁷.

Por su parte, los autores más críticos con el proceso no vacilan en identificar el modelo de reforma negociada como el modelo que posibilitó precisamente la continuidad con el régimen anterior. Los herederos del régimen⁶⁸ no solo habrían conseguido mantenerse en el poder, sino que incluso habrían sido los directores del proceso, lo que, en palabras de Bernat Muniesa, habría supuesto la legitimación de la dictadura como etapa “histórica, política, jurídica, policial y criminal”⁶⁹.

1.4. Cuarto debate. Desacuerdos sobre el acuerdo: el consenso visto desde la historiografía.

Continuando con el discurso del apartado anterior, nos detenemos aquí en un elemento fundamental del proceso transicional en España y con fuertes implicaciones educativas:

p.322

⁶⁵ SOTO CARMONA, Álvaro. (2009a). Sociedad civil y opinión pública: límites para la acción política democrática. En QUIROSA-CHEYROUZE, Rafael (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición*. Madrid: Biblioteca Nueva, p.45

⁶⁶ Para Santos Juliá, desde el momento que se procede a elaborar una nueva constitución y no a la reforma de la legalidad anterior, se habría superado el intento de reforma representado por la opción de Fraga. En JULIÁ, Santos. (2010). *Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX*. Barcelona: RBA Libros, pp.276-278

⁶⁷ MARAVALL, José María y SANTAMARÍA, Julián (1994). Op. Cit, p.138

⁶⁸ Recordemos que tanto Adolfo Suárez como Martín Villa, entre otros, habían ocupado altos cargos durante la dictadura.

⁶⁹ MUNIESA, Bernat. (2005). Op. Cit., pp.17-18

el consenso. En principio, una transición por vía reformista, sea de “reforma pactada” o de “ruptura pactada”⁷⁰, debió tener al consenso como protagonista indiscutible. El consenso ha sido ampliamente tratado y destacado por la historiografía y la politología como el elemento que posibilitó el cambio político no traumático en España. Un consenso además, que no debe ser entendido exclusivamente en el juego político⁷¹, sino que se habría extendido al plano de lo social. El conjunto de estas negociaciones y posicionamientos, vistos desde la óptica del presente, ha venido a conocerse y difundirse política y popularmente como el “espíritu de la Transición”; un espíritu que ha sido reivindicado repetidamente en los momentos más duros del juego democrático, la mayor parte de las veces con intereses partidistas, y que puede justificarse en la necesidad de establecer unas bases de identidad y unidad democrática en España. La Transición habría cumplido por fin, para autores como Fusi, una necesidad histórica: la de generar un consenso estable entre los españoles⁷².

Pero más allá del incuestionable valor de la negociación y el consenso para el éxito de cualquier empresa democrática, ello no debe condicionar en ningún caso el análisis histórico. El mismo Santos Juliá advierte de que la magnificación del consenso puede llevar a reducir el análisis histórico, “de tal manera que en lugar de ser explicado, el pacto ha pasado a convertirse en explicación de todo lo ocurrido y de lo no ocurrido en esos años”⁷³. Y, efectivamente, la idea del consenso ha sido tan renombrada por la historiografía que valora positivamente el proceso como por aquella más crítica.

Estos últimos se refieren al consenso como una renuncia (casi una “traición”) de la oposición al régimen, de los sectores democráticos y de buena parte de la sociedad, por no iniciar un proceso de ruptura total. La idea de la “renuncia” ha estado instalada en los sectores más críticos de la izquierda desde los mismos años de la Transición⁷⁴, y suele justificarse por el miedo o el riesgo al enfrentamiento armado.

⁷⁰ Sobre ambos conceptos ver MARAVALL, José María y SANTAMARÍA, Julián (1994). Op. Cit., p.138

⁷¹ Sobre los diferentes procesos de negociación política ver CASANOVA, José. (1994). La enseñanza de la transición democrática en España. En REDERO SAN ROMAN, M (ed.). *La transición a la democracia en España*, Ayer, No 15, p. 42.

⁷² FUSI, Juan Pablo (2009). Op. Cit, p.638

⁷³ JULIÁ, Santos. (2006). Op. Cit., p.60

⁷⁴ En este sentido, la izquierda habría perdido su oportunidad histórica de cambiar las bases políticas y de poder en España, lo que conecta posteriormente con la idea del “desencanto” post-transicional. Ver VILARÓS, Teresa M. (1998). *El mono del desencanto. Una crítica cultural de la transición española*

Otorgándole más o menos importancia, existe un acuerdo bastante generalizado en la historiografía al considerar el temor⁷⁵ o la incertidumbre (y aquí incluiríamos tanto el recuerdo de la Guerra Civil, como el peligro de un golpe militar y el factor desestabilizador del terrorismo), como factores que incentivaron el consenso y que, para Casanova, explicarían en buena medida el éxito y la velocidad de las negociaciones⁷⁶. Instalándose una visión práctica de futuro entre los más diferentes líderes y partidos políticos.

La asunción de la política de consenso por casi todas las fuerzas políticas pudo tener también, nos advierte Andrade, el efecto nada deseable para la pluralidad política de homogeneizar opciones muy diversas, fundamentalmente desde la izquierda⁷⁷. Una idea que podemos conectar fácilmente con aquella del “desencanto”; un desencanto o desconfianza sobre los actores y partidos políticos que vino a coincidir, precisamente, con el final de la política consensuada después de 1978, y que quedó patente en las elecciones de 1979⁷⁸.

El éxito, por tanto, más palpable y renombrado de la estrategia de negociación consensuada que caracterizó los primeros años de la transición fue el de lograr un proceso relativamente pacífico. Precisamente, la insistencia en el carácter pacífico de la transición ha sido tradicionalmente el argumento esgrimido sobre su carácter modélico⁷⁹. Sin embargo, el éxito de las negociaciones no debe confundirse con una facilidad intrínseca al “modelo” de cambio político en España. Como veremos en los próximos apartados, los factores desestabilizadores y las respuestas institucionales y sociales mantuvieron una tensión constante desde los últimos años del franquismo y durante toda la transición.

(1973-1993). Madrid: Siglo XXI de España Editores.

⁷⁵ Encarnación Lemus nos señala tres tipos de miedo: miedo de la población al pasado (guerra civil); miedo a la involución de los inmovilistas; y miedo de los reformistas a perder el control de los cambios ante la presión en la calle de la oposición. En LEMUS, Encarnación. (2001). Op. Cit., p.16

⁷⁶ CASANOVA, Julián (1994). Op. Cit, p. 45;

⁷⁷ “Hasta el punto –señala- de que sofocó identidades históricas de dilatada trayectoria”. En ANDRADE BLANCO, Juan Antonio. (2012). *El PCE y el PSOE en (la) transición*. Madrid: Siglo XXI, p.311

⁷⁸ ARANGO, Joaquín. (1996). Las generales de 1979. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición*. Madrid: El País, p.385

⁷⁹ JULIÁ, Santos. (1996a). La estrategia de la tensión. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit. p.185

1.5. Quinto debate. Una transición “sangrienta” o “pacífica”: sobre las formas de violencia en la Transición española.

Si en el apartado anterior concluíamos el peso que la caracterización “pacífica” de la transición democrática había tenido, y continúa teniendo, en buena parte de la historiografía y la politología, en los últimos años el debate más encendido se ha mantenido precisamente en torno al tema de la violencia. Puesto que las referencias son ya numerosas y para poder analizarlo adecuadamente, nos ocuparemos por orden de dos formas de violencia: la violencia terrorista (nacionalista o no) y la violencia ejercida desde el Estado y las fuerzas de seguridad.

La violencia terrorista (entendida como aquella ejecutada por toda organización clandestina con fines políticos) fue sin duda, tanto por el número de víctimas como por la presión constante que ejerció, la forma de violencia por excelencia entre los años 1975 a 1982. Manejando las cifras de Paloma Aguilar, del total de unas 500 víctimas causadas por este tipo de violencia, cerca del 70% se debieron a grupos independentistas o nacionalistas, con ETA a la cabeza, y el resto a partes casi iguales entre grupos de extrema izquierda (un 13%) y de extrema derecha (un 15%)⁸⁰.

Además de ETA, cuyo origen se remontaba a los años sesenta, otros grupos como los GRAPO o el FRAP irrumpieron con violencia en los años finales del franquismo y primeros de la transición, alentados por los cambios y el “derrumbe” aparentemente inminente del régimen, así como por el viraje hacia la negociación política de la mayoría de los partidos políticos de la oposición⁸¹. Las extremas derechas, por su parte, con una fuerte irrupción también durante el tardofranquismo y hasta 1981, fueron en parte reacciones contra el sistema democrático, pero también directamente contra grupos de izquierda y, particularmente, contra los independentistas vascos⁸². La dificultad de seguimiento de estos grupos radica, no sólo en la variedad de siglas, sino

⁸⁰ AGUILAR FERNÁNDEZ P.; SÁNCHEZ-CUENCA, I. (2009). *Violencia política y movilización social*. En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid: Casa de Velázquez, p.99

⁸¹ Los GRAPO y el FRAP comenzaron su lucha armada en contraposición a los grandes partidos marxistas agrupados en las plataformas. MUÑOZ SORO, Javier y BABY Sophie. (2005). *El discurso de la violencia en la izquierda durante el último franquismo y la transición (1968-1982)*. En MUÑOZ, J., LEDESMA J. L., RODRIGO, J. (Coord.). *Culturas y políticas de la violencia. España siglo XX*. Madrid: Siete Mares, p.280

⁸² Entre otros: Guerrilleros de Cristo Rey, Batallón Vasco Español, “Triple A”, Antiterrorismo ETA, y otros menos conocidos que ejercieron violencia callejera.

en la difícil línea que los separaba en muchos casos del Estado y los servicios secretos y de orden público⁸³.

El caso de ETA, resulta paradigmático tanto por su origen anterior y conectado a las particularidades del País Vasco, como por su extensión en el tiempo hasta nuestros días⁸⁴. Aunque no podamos detenernos más aquí, sirva como ejemplo del “sinsentido” en el que terminó convirtiéndose su acción terrorista, no ya la propia supervivencia de la organización “antifranquista” después de la caída del régimen⁸⁵, sino el aumento de los atentados tras la aprobación de la Ley de Amnistía de 1977 (una de sus principales reivindicaciones) y la celebración de las primeras elecciones libres ese mismo año, siendo los años de 1978 a 1980 los más crudos en cuanto a número de víctimas⁸⁶.

Menos sangrienta, pero quizá más importante por lo que representa, fue la violencia ejercida desde el Estado y las fuerzas de orden público. Dada la mayor dificultad de su caracterización las cifras bailan en torno a las 200 víctimas⁸⁷. Siguiendo el trabajo de Sophie Baby, aquí incluiríamos las torturas, la brutalidad policial en la calle (manifestaciones y huelgas), y lo que ella llama el “incidente policial” y que agrupa todas las demás muertes producidas por las fuerzas de orden público⁸⁸. La importancia de este tipo de violencia se encuentra, más allá de las cifras, en lo que representa como presencia o continuidad durante estos años de un aparato represor, sobre el que no faltan acusaciones en relación a sus mecanismos de actuación y a las llamadas “tramas negras”⁸⁹.

⁸³ Algunos trabajos llegan a agrupar las violencias de la extrema derecha con las de las fuerzas de orden público. GRIMALDOS, Alfredo. (2004). *La sombra de Franco en la transición*. Madrid: Oberon, p.246

⁸⁴ Sobre las particularidades sociales y políticas del nacionalismo radical vasco destaca por su actualidad la obra de FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, Gaizka y LÓPEZ ROMO, Raúl. (2012). *Sangre, votos, manifestaciones: ETA y el nacionalismo vasco radical 1958-2011*. Madrid: Tecnos.

⁸⁵ Una interesante explicación del origen antifranquista y su pervivencia tras la caída del régimen la encontramos en ELORZA, Antonio. (1996). *La metamorfosis de la violencia*. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit. pp.290-291

⁸⁶ En AGUILAR FERNÁNDEZ P.; SÁNCHEZ-CUENCA, I (2009). Op. Cit. p.100

⁸⁷ 214 en AGUILAR FERNÁNDEZ P.; SÁNCHEZ-CUENCA, I. Op. Cit. p.99; y 178 en BABY, Sophie. (2009). *Estado y violencia en la transición española*. En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. Op. Cit., p.184

⁸⁸ En resumen, de un total de 178 víctimas que maneja la autora: 7 víctimas por torturas, 32 por violencia en manifestaciones, y 139 en “incidentes policiales”, la mayoría de ellos en controles de carreteras. En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E, Op. Cit (2009), p.184

⁸⁹ Un artículo interesante sobre los aparatos represivos del Estado y las “tramas negras” lo encontramos en SÁNCHEZ SOLER, Mariano (2011). *Miquel Grau y la violencia política de la Transición*. (documento inédito) En la Web del Proyecto Miquel Grau. Recuperado el 4 del 8 de 2012 en <http://www.miquelgrau.org/2011/10/24/miquel-grau-y-la-violencia-politica-de-la-transicion/>

Aunque en un apartado 1.8 nos ocuparemos de la sociedad civil y sus formas de actuación, conviene que hagamos un apunte aquí ligado a la violencia. El que tengamos que incluir en el apartado de violencia el ejercicio de los derechos fundamentales, hoy tan cotidianos, de expresión y manifestación ciudadana se debe al resultado dramático de muchas de las acciones populares. Una cifra en torno a las 30 víctimas ocasionadas por las fuerzas de seguridad durante manifestaciones y huelgas⁹⁰ no debe ser pasada por alto. Si bien es cierto que la actuación de los manifestantes (choques con la Policía, lanzamiento de piedras o cócteles molotov, quema de mobiliario urbano), en muchas ocasiones instigados por los acontecimientos y la acción de grupos extremistas, no siempre fue pacífica⁹¹, no lo es menos que la brutalidad policial alcanzó cotas y mecanismos que habrían sido inaceptables en una sociedad plenamente democrática.

En cuanto al Ejército, no hemos querido incluirlo en el análisis por cuanto su accionar como institución, más allá del indudable peso que ejerció como factor de riesgo (con sus declaraciones, amenazas y conspiraciones), no llegó a ejercer dicha violencia hasta el conocido día 23 de febrero de 1981.

Donde sí hay un análisis interesante, y conviene que nos detengamos, es en la distribución territorial de la violencia. En este sentido destaca la triste primera posición del País Vasco, donde se produjeron el 70,4% de todas las víctimas, seguido de Madrid con un 15% y Barcelona con un 6%⁹². Las razones de esta distribución pueden parecer evidentes (pensemos en ETA para el primer caso, y en lo que supone la capitalidad de los dos siguientes) pero no está de más que lo tengamos presente a la hora de analizar las diferentes percepciones sociales sobre el carácter pacífico o violento de la Transición.

Otro análisis destacable sobre la violencia en aquellos años lo encontramos desde el punto de vista cronológico. De la mano de Aguilar Fernández y Sánchez-Cuenca, descubrimos cómo la etapa más sangrienta no fue aquella primera de 1975 a 1978, sino precisamente la postconstitucional y hasta 1981⁹³. Tanto ETA como otras

⁹⁰ En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. Op. Cit (2009), p.184

⁹¹ Como acertadamente señala Sophie Baby, manifestarse es un gesto que también necesita de un aprendizaje para desarrollarse de manera pacífica. BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. Op. Cit (2009), p. 187

⁹² En AGUILAR P.; SÁNCHEZ-CUENCA, I (2009). Op. Cit, p.99

⁹³ *Ibidem*, p.100

organizaciones revolucionarias y fascistas, embistieron con fuerza desde 1978; en paralelo, y quizá en relación, con la caída de las movilizaciones sociales.

Por último, después del análisis presentado, es el momento de que nos hagamos la pregunta sugerida al comiendo del apartado: ¿fue o no violenta la transición española? A nuestro entender, la pregunta en sí contiene la trampa. Por un lado, no cabe duda de que el volumen de las cifras y la crueldad de muchos de los acontecimientos (aspecto en el que no hemos podido profundizar)⁹⁴, nos demuestran que la violencia es un factor importante a tener en cuenta en el análisis de la Transición. Sobre esto no debería existir lugar a dudas, y, como nos recuerda Pérez Garzón, la violencia de una época no debe justificarse por las circunstancias o la mentalidad del momento⁹⁵; caeríamos entonces en una pobre banalización del pasado y las acciones humanas se convertirían en la simple sucesión de cifras. En este sentido, tampoco tiene excesivo valor la comparación con otras épocas pasadas de la historia de España, como se suele hacer con fines justificativos.

Sin embargo, por otro lado, la conclusión de violenta o no violenta de una etapa histórica no deja de ser una valoración cargada de presente. En los últimos años, desde las posiciones más crítica con el periodo han surgido trabajos que han querido dedicarse con especificidad al tema de la violencia en la Transición. En la batalla por las cifras y la “desmitificación” del periodo, títulos tan tajantes como *La transición sangrienta* de Sánchez Soler⁹⁶, con un extenso análisis de las acciones violentas y sus entresijos más oscuros, han tenido una importante repercusión⁹⁷, generando una discusión mediática que hace un flaco favor sobre los resultados de aquella historiográfica⁹⁸.

⁹⁴ Baste recordar, por ejemplo, los asesinatos de Atocha del 24 de enero de 1977 o los de Montejurra en mayo del 76, por no hablar de los crímenes masivos de ETA, para hacernos una idea del carácter indiscriminado y durísimo de algunas de las acciones violentas de aquellos años.

⁹⁵ PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio. (2003). Los historiadores en la política española. En CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons Historia, p.128

⁹⁶ SÁNCHEZ SOLER, Mariano. (2010). *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*. Barcelona: Grup Editorial.

⁹⁷ Véase, por ejemplo, el análisis de Iñaki Anasagasti en su blog personal: http://ianasagasti.blogs.com/mi_blog/2011/08/la-transicion-sangrienta.html; o el eco tragicómico que se hacía de la obra el diario Público en PRIETO, Carlos (2012). Una carnicería llamada Transición. *Diario Público*. 17/03/2010. Recuperado el 4 del 8 de 2012 en <http://www.publico.es/culturas/301846/una-carniceria-llamada-transicion>

⁹⁸ En relación a este mal uso de las valoraciones y conclusiones históricas con carácter sensacionalista y generalizador, nos recuerda González Gallego en referencia a la obra de Sánchez Soler, que bajo el mismo criterio cuantificador se podría hablar de la “democracia sangrienta”, por cuanto entre 1983 y

1.6. Sexto debate. Los hilos de la Transición: luces y sobras de sus “protagonistas”.

Ya hemos señalado anteriormente el protagonismo, casi en exclusividad, que desde la historiografía se concedió inicialmente a los actores políticos. Con una marcada influencia de la politología, el estudio de los personajes, sus acciones, sus decisiones y negociaciones, fueron atendidas como único motor del cambio.

Sin embargo, estos relatos de la transición centrados en las actuaciones de las élites políticas⁹⁹ han despertado cada vez más críticas por construir una imagen muy limitada del periodo, sobredimensionando un acuerdo tácito, como si todo hubiera estado previsto de muy atrás, “sin dudas ni sombras”, en palabras de Díaz Gijón¹⁰⁰. Nuevamente aparece el debate sobre el “mito” de la Transición, esta vez centrado en la imagen más simplificada que nos ha llegado ella, la de quiénes fueron sus “protagonistas”, aquellos que habrían movido los hilos del cambio.

Ciertamente, cuando uno piensa en la transición española, la haya vivido o no, la imagen de sus protagonistas políticos aparece automáticamente. En esto, como veremos más adelante, ha tenido mucho que ver la difusión mediática, pero también y en paralelo, la historia enseñada¹⁰¹. Y sin necesidad de restar importancia a la actuación política de algunos de los actores, Encarnación Lemus nos advierte del peligro que entraña en la edificación de las historias nacionales la construcción de un pasado de “héroes” que controlan y dominan las circunstancias históricas.¹⁰²

En este sentido, la figura del rey D. Juan Carlos ha sido, sin lugar a dudas, una de las más renombradas y trabajadas desde la historiografía y la politología; y, qué duda cabe,

2010 han sido muchas más de 600 las víctimas en atentados de carácter político en España. En GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. (2011a). La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, No 67, 7-9*. Ed. Graó, p.8

⁹⁹ Destacamos en este sentido dos de las obras sobre los dos personajes que más han dado que hablar por su significancia en el proceso. Sobre Suárez: POWER, Charles y BONNIN, Pere (2004). *Adolfo Suárez*. Barcelona: Ediciones B. Y Sobre el Rey: TUSELL, Javier (2002). *Juan Carlos I*, Madrid, Arlanza.

¹⁰⁰ DÍAZ GIJÓN, José Ramón (1996). Op. Cit, p.106

¹⁰¹ Algunos de los trabajos del equipo TRADDEC han venido a concluir sobre el peso de los actores políticos en los manuales escolares de Historia y Formación Ciudadana. Ver ACEITUNO, D., CONEJO, F., LÓPEZ FACAL, R., MARTÍNEZ RODRIGUEZ, R MUÑOZ LABRAÑA, C., SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. y VASQUEZ LEYTON, G. (2011) La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto. En QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ; NAVARRO PÉREZ; FERNÁNDEZ AMADOR. *V Congreso Internacional Historia de la Transición en España*. Almería: Universidad de Almería.

¹⁰² LEMUS, Encarnación (2001). Op. Cit, pp.39-40

una de las más necesitadas de una construcción histórica estable, por su continuidad y su papel institucional y simbólico. La imagen del Rey se sigue sustentando aún hoy en aquella construida en los años de la Transición¹⁰³, por su papel tantas veces repetido como “bisagra” o “puente” entre los dos regímenes, controlando el involucionismo militar (particularmente recordada suele ser su actuación durante el 23-F) y tomando la acertada decisión de designar a Suárez como presidente del Gobierno¹⁰⁴. De manera que, para muchos de los estudiosos del periodo, encontraríamos en la conjunción de Adolfo Suárez y el Rey las “claves” históricas que explicaría el éxito personificado de la Transición¹⁰⁵.

Pero, ciertamente, la explicación más simple no se suele sustentar en la investigación histórica, y las críticas han tenido a bien el dudar tanto de las intenciones del monarca como de la legitimidad de la corona. Sobre lo primero se suele argumentar su origen, su educación franquista y el juramento a la Leyes Fundamentales del régimen y a los principios del Movimiento Nacional; sobre lo segundo, se alega el que nunca existiera un referéndum popular sobre monarquía o república (como en Italia o Grecia) y que su continuidad fuera consultada conjuntamente con la aprobación de la Constitución¹⁰⁶, tan necesitada en aquel momento. Qué duda cabe, una vez más, que la discusión sobrepasa los límites de la investigación histórica para situarse en la actualidad política.

Quizá la imagen de Adolfo Suárez y su Gobierno hayan aguantado mejor el envite de la investigación crítica en la actualidad. Pero no faltan tampoco las críticas, primeramente unidas al debate ya presentado sobre el fundamento y los entresijos de la política de consenso, pero también sobre los orígenes franquistas y algunas de las actuaciones del Gobierno de 1976¹⁰⁷. Sin lugar a dudas, la idea de la “continuidad” de esferas de poder de la dictadura a través de algunos de sus políticos se ha convertido en la punta del iceberg de un debate que tiene su origen en los entresijos de la memoria histórica en España y la Ley de Amnistía de 1977, y del que también nos ocuparemos más adelante.

¹⁰³ Al respecto, Vinceç Navarro criticaba en 2009 la falta de crítica en torno a la corona en España, sobre la que existiría un consenso de respeto desde los medios mayoritarios. En NAVARRO, Vicenç. (2009). La continua promoción del rey. *Diario Público*. 12 de marzo. Retrieved from <http://www.vnavarro.org/?p=743>

¹⁰⁴ PRESTON, Paul (1996). Op. Cit, p.82

¹⁰⁵ FUSI, Juan Pablo (2009). Op Cit, pp.638-639

¹⁰⁶ ORTIZ HERAS (2004). Op. Cit, p.12 archivo PDF

¹⁰⁷ Tanto Adolfo Suárez como Martín Villa son objeto de fuertes críticas desde sus orígenes hasta sus tareas de gobierno en la obra de GRIMALDOS FEITO, Alfredo (2004). Op. Cit, p.67 y p.141

Tampoco los políticos que representaron la izquierda durante la Transición han estado libres de revisión. Si por un lado la política de negociación de los líderes de PSOE y PCE con los sectores surgidos del régimen ha sido calificada casi de “traición”¹⁰⁸ desde la izquierda republicana, también han sido objeto de investigaciones críticas las figuras personales de Felipe González y Santiago Carrillo. Sobre este último sigue pesando, como en otras figuras históricas protagonistas de aquel momento, la reminiscencia a sus actuaciones durante la Guerra Civil, en particular a los sucesos de Paracuellos y Torrejón de Ardoz¹⁰⁹.

En nuestra opinión, la “desmitificación” de algunos de los personajes no debería implicar la infravaloración de las actuaciones políticas en una transición que tuvo en la reforma y el pacto algunos de sus momentos fundamentales, sino simplemente el poder analizarlos en igualdad de condiciones en la olla de la multicausalidad histórica; es decir, junto a otros factores como la sociedad civil o el panorama internacional, como veremos a continuación.

1.7. Séptimo debate. La sociedad civil: empuje o remolque del cambio.

A pesar de la ya antigua carrera por la superación de la historia más positivista y política, el enfoque social de la historia de la transición en España ha tardado en tomar fuerza entre la historiografía. Si bien no sería justo decir que la sociedad civil había sido totalmente apartada del análisis histórico, bien es cierto que su influencia ante lo que parecía un juego de ingeniería política quedó relegada a segundos o terceros planos. Y aunque la tendencia mayoritaria en la actualidad es la de otorgar un protagonismo creciente a la sociedad civil desde los años finales del franquismo y durante los de transición¹¹⁰, también se suele señalar que la presión ejercida por las movilizaciones sociales no habría sido suficiente para forzar un cambio en España y que, por lo tanto,

¹⁰⁸ FONTANA, Josep. (2010). Tra(ns)iciones. *Diario Público: Dominio Público*. 5 de mayo. Retrieved from <http://blogs.publico.es/dominiopublico/1996/transiciones/>

¹⁰⁹ Sobre las ejecuciones masivas de presos derechistas en Paracuellos del Jarama y Torrejón de Ardoz ver HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Fernando. (2012). Dolores Ibárruri y Santiago Carrillo. En VIÑAS, Angel (Ed.). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado y presente, pp.799-800

¹¹⁰ Un análisis historiográfico sobre ambas tendencias: PÉREZ LEDESMA, Manuel. (2006). “Nuevos” y “viejos” movimientos sociales. En MOLINERO RUIZ, Carmen (Ed.). *La transición treinta años después* (pp.117-152) Barcelona: Grup Editorial

no habría que otorgarle demasiado peso en el análisis. En este sentido, la sociedad española del tardofranquismo ha sido considerada por algunos historiadores, como Raymond Carr, como una sociedad apática, desinteresada por la política, que más allá del mundo intelectual y universitario, inmerso en una “subcultura marxista”¹¹¹, no habría tenido ni un protagonismo ni una capacidad de acción relevante. En esta apatía social se ha querido ver, como nos señala Santos Juliá, una herencia franquista que, “más que inculcar valores autoritarios, habría dejado como secuela principal un interés prioritario por lo privado, por el consumo y el gasto, por los valores materiales frente a los que miran más a la calidad de la vida social”¹¹².

Del lado contrario, se suelen señalar las transformaciones económicas y sociales desde finales de los años cincuenta y en los sesenta como generadoras de algunos cambios de importancia: el aumento de la industrialización que habría generado una nueva clase obrera más reivindicativa¹¹³; una cierta apertura y la entrada del exterior a través del turismo; o el cambio operado desde las clases medias y el mundo universitario¹¹⁴.

Lo cierto es, nos dice Pere Ysàs, que la movilización social experimentó un aumento fundamental, no ya durante la transición, sino desde los años finales del franquismo¹¹⁵. Una conflictividad social que se mantuvo muy alta hasta 1977, coincidiendo con la Ley de Amnistía y los Pactos de la Moncloa¹¹⁶, y que abrazó las más diferentes formas y contenidos reivindicativos (desde las libertades más básicas a los movimientos de protesta social y cultural). Sin que tampoco en este tema, como en aquel de la violencia, podamos plantear un panorama nacional homogéneo; pues ni se pudo vivir igual, por razones obvias, en el medio rural como en la ciudad, ni la conflictividad alcanzaría por igual a zonas tan distantes y distintas como Murcia y Bilbao, esta última en plena crisis industrial y reivindicación nacionalista.

¹¹¹ CARR, Raymond. (2009). *España 1808-2008*. Barcelona: Ariel, p.629

¹¹² JULIÁ, Santos. (2000a). Cambio social y cultura política en la transición a la democracia. En JULIÁ, Santos y MAINER BAQUÉ, José-Carlos. *El aprendizaje de la libertad. 1973-1986*. Madrid: Alianza Editorial, p.57

¹¹³ HUNEEUS, Carlos (1982). Op. Cit, pp.258-259

¹¹⁴ Un interesante análisis del cambio operado desde la universidad en RUIZ CARNICER, Miguel A. (2005). Estudiantes, cultura y violencia política en las universidades españolas (1925-1965). En MUÑOZ, J., LEDESMA J. L., RODRIGO, J. (Coord.). *Culturas y políticas de la violencia*. (pp. 251-278) *España siglo XX*. Madrid: Siete Mares.

¹¹⁵ YSÀS, Pere. (2006). La crisis de la dictadura franquista. En MOLINERO RUIZ, Carmen (Ed.). *Op. Cit.*, pp.29-31

¹¹⁶ AGUILAR FERNÁNDEZ P.; SÁNCHEZ-CUENCA, I (2009). Op. Cit, p.103

1.8. Octavo debate. Del contexto internacional y sus posibles incidencias.

En la profusión y especialización de los trabajos sobre la transición española, uno de los campos de estudio más recientes, y que ha generado en los últimos años una interesante literatura, es el del panorama internacional y su influencia directa en el proceso de transición español. El peso que pudo tener el contexto internacional no es nada novedoso (ya lo señalara Huntington como factor de cualquier transición)¹¹⁷ pero como afirman Martín García y Ortiz Heras, llegar a “romper con esa visión doméstica de la historia de España”¹¹⁸ ha consistido en considerar el panorama internacional, más allá de como factor externo, como un elemento en continua conexión; lo que supone también entender la España de entonces inmersa en un sistema de relaciones internacionales, institucionales o no, que no siempre se había llegado a considerar adecuadamente.

La dimensión internacional puede dividirse, según el trabajo de Ortuño Anaya, en dos aspectos: los factores y los actores¹¹⁹. Los primeros, aquellas circunstancias o acontecimientos internacionales que pudieron tener un efecto positivo o negativo en la Transición, han sido más tenidos en cuenta tradicionalmente por la historiografía: el contexto de la Guerra Fría, el proceso de integración europea o la misma Revolución de los Claveles en Portugal en 1973. En general, se suele señalar un panorama internacional favorable, con interés por mantener una estabilidad democrática en la zona del mediterráneo¹²⁰.

Por lo que se refiere a los actores internacionales, todas aquellas organizaciones políticas o no, gobiernos e instituciones que pudieron actuar de alguna manera en la Transición, su estudio, por ser también más concreto, es más reciente. En esta línea han ido las investigaciones centradas en el panorama político, las relaciones internacionales de los partidos políticos o los juegos de poder entre gobiernos. A diferencia de lo que ocurriera en los años 30, en opinión de Martín García y Ortiz Heras, el panorama internacional de los años 70 se mostró más favorable a la instauración de la democracia en España, existiendo además una preocupación por el avance de las fuerzas de

¹¹⁷ HUNTINGTON, Samuel P (1991). Op. Cit, p.53

¹¹⁸ MARTÍN GARCÍA, Oscar y ORTIZ HERAS, Manuel. (2010). Op. Cit., p.17

¹¹⁹ ORTUÑO ANAYA, Pilar. (2005). *Los socialistas europeos y la transición española*. Madrid: Marcial Pons, p.24

¹²⁰ MARAVALL, José María y SANTAMARÍA, Julián (1994). Op. Cit, p.140

izquierda en la península (el Partido Comunista se había convertido en la principal fuerza política); lo que ayudó a que la comunidad internacional empezara a considerar el apoyo a la democracia en España como la mejor forma de contención¹²¹. Y en este sentido, siguiendo el estudio de Powell, incluso EEUU, que hasta entonces habían mantenido convenientes relaciones con la dictadura, fue convenciéndose de la conveniencia de un régimen democrático en España y su posterior entrada en la OTAN¹²².

Del lado contrario, en esta lucha política internacional, también los partidos de izquierda habrían reaccionado, como nos muestra Pilar Ortuño en un interesante trabajo sobre el apoyo de los socialistas europeos a un PSOE por entonces de escasa envergadura¹²³.

No se puede olvidar tampoco que desde dentro, desde la política y la sociedad española, se miraba a Europa con deseos de participación. El intento fracasado del régimen franquista por entrar en Europa le dejaba en una posición debilitada, y entre los primeros puntos del programa de reforma del Gobierno de Suárez estuvo la integración en la Unión Europea; una integración que aún se retrasó hasta 1986 debido, fundamentalmente, al rechazo insistente de Francia por cuestiones de política agraria¹²⁴.

1.9. Noveno debate. “Puedo prometer y prometo”: los medios de comunicación entre la censura y la efervescencia.

¿Quién no ha escuchado alguna vez el famoso “puedo prometer y prometo” de Adolfo Suárez en su mensaje electoral de 1977? La imagen de Suárez, en esta y otras intervenciones decisivas, se quedó grabada en la memoria de muchos españoles. Y si hoy estamos habituados al entramado de medios de comunicación y a considerar su peso fundamental en la política y la vida del país, a la altura de 1975, a diferencia de lo que ya acontecía en otros países del área, la “revolución” mediática en España estaba

¹²¹ MARTÍN GARCÍA, Oscar y ORTIZ HERAS, Manuel (2010). Op. Cit, p.26

¹²² POWELL, Charles. (2010). El papel de Estados Unidos en la Transición democrática española. En MARTÍN GARCÍA, Oscar y ORTIZ HERAS, Manuel. *Claves internacionales en la transición española*. Madrid: Catarata, p.68

¹²³ ORTUÑO ANAYA, Pilar (2005). Op. Cit.

¹²⁴ MARTÍN DE LA GUARDIA, Ricardo y PÉREZ SÁNCHEZ, Guillermo A. (2006). España en las comunidades europeas, una mirada histórica veinte años después. En BRINGAS LÓPEZ, M^a Isabel (Dir.) *En los inicios del siglo XXI: una mirada histórica a España, Europa y el mundo actual*. Burgos: Universidad Popular para la Educación y la Cultura de Burgos, pp.22-29

aún por acontecer. "En España –nos recuerda Javier Tusell— a la muerte de Franco, el índice de lectura de diarios era muy bajo; no existían, en realidad, grupos multimedia (como no fueran los estatales, sindicales o de la Iglesia); la radio, como instrumento informativo, carecía de cualquier prestigio social, y sólo se concebía una televisión pública"¹²⁵.

No sorprenderá entonces la afirmación de que pocos elementos tuvieron un protagonismo tan determinante como el de la prensa y la televisión en el proceso de transición. Fue entonces cuando se produjo la auténtica revolución mediática, el boom radiofónico y, más importante, la aparición masiva de nuevos diarios y publicaciones periódicas; muchos de los cuales tuvieron su corta vida en estos años finales del franquismo y durante la Transición¹²⁶, y otros, como El País, que continuarían ejerciendo un enorme peso hasta nuestros días.

En esta profusión periodística tuvo que ver, nos señala Martín de la Guardia, la tímida apertura de la Ley de Prensa de 1966 (que aún siguió ejerciendo con fuerza la censura) concebida entonces por Manuel Fraga, pero sobre todo los aires de cambio que empezaron a respirarse en el ámbito periodístico desde los años 70 y que tuvieron en la muerte de Franco el revulsivo final¹²⁷. A pesar de la censura, nos señala el mismo autor, que se mantuvo presente a lo largo de todo el proceso y no sufrió su total eliminación jurídica hasta la Constitución de 1978, el entusiasmo y la efervescencia periodística lograron un panorama informativo en el que cualquier fuerza política pudo estar representada.

Sin embargo, no nos engañemos, quedaba un medio, el medio por excelencia desde entonces, que, en su carácter público, se mantuvo en manos del Gobierno no siempre en aras de la igualdad informativa: la televisión. Se ha criticado el uso que desde el Gobierno Suárez se hizo de la televisión pública, única televisión, manipulando y monopolizando la información en los momentos decisivos¹²⁸. Pero no es menos cierto

¹²⁵ TUSELL, Javier. (1996a). El cambio en los medios de comunicación. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit. p.473

¹²⁶ "Cuadernos para el diálogo desapareció poco antes de la aprobación de la Constitución; en 1980 lo hizo *Informaciones*, tras una penosa etapa final, y cuando ya estaba a la vista la victoria socialista, cayó *Triunfo*." Ídem, p.476

¹²⁷ MARTÍN DE LA GUARDIA, Ricardo. (2008). *Cuestión de tijeras. La censura en la transición a la democracia*. Madrid: Síntesis, p.245

¹²⁸ GRIMALDOS, Alfredo (2004). Op. Cit, p.141

que el apoyo al gobierno en la política de pacto y consenso no fue sólo de la televisión pública sino también de buena parte de los medios mayoritarios de información, en lo que sería un interés general de crear una opinión pública favorable al modelo de cambio. Esto supuso, en opinión de Andrade Blanco, una cierta homogeneización de la información, a la que se sumaron también los medios de izquierda¹²⁹, que se justificaría desde el presente en el logro de un bien mayor, el de la consecución de una transición pacífica. Los medios de masas desempeñarían así un papel decisivo hacia la moderación en momentos fundamentales como la Legalización del Partido Comunista en abril de 1977¹³⁰ o el intento de golpe de Estado en febrero de 1981¹³¹.

Hoy por hoy, sin embargo, el uso “habilitoso” que entonces supo darle Adolfo Suárez (antiguo director de RTVE entre 1969 y 1973) a la televisión española durante la etapa de dirección de Rafael Ansón, sería inaceptable en los parámetros de una democracia consolidada¹³². O eso nos gusta pensar, a pesar de que en la actualidad continuemos pendientes de una adecuada legislación que garantice por fin la independencia de la televisión pública¹³³.

1.10. Décimo debate. La Constitución de 1978 y el Estado Autonómico.

La actual Constitución española de 1978 fue aprobada en referéndum el 6 de diciembre de ese mismo año y publicada el día 29, significando desde un punto de vista institucional y jurídico el final del periodo transicional. Como norma suprema del ordenamiento jurídico, es la encargada de regular la organización política y territorial del Estado, así como de salvaguardar los derechos fundamentales de los españoles. En

¹²⁹ ANDRADE, Juan Antonio (2012). Op. Cit, p.311

¹³⁰ Al día siguiente, un editorial conjunto de *El País*, *Diario 16*, *Informaciones*, *Pueblo*, *Arriba* y *Ya* (al que no se sumaron *Abc* ni *El Alcázar*) apoyaba la decisión del Gobierno. En AGUILAR, Miguel Ángel. (1996). Ruido de sables. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit., p.346

¹³¹ El primero en sacar un editorial de urgencia esa misma noche fue *El País*. En CEBRIÁN, Juan Luís. (1996). Qué noche la de aquel día. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit. p.503

¹³² Así lo reconoce el mismo Tusell, que trata de justificarlo en las circunstancias del momento. En TUSELL, Javier. (1996a). Op. Cit, p.476

¹³³ Como último y notable escándalo, en abril de 2012 el Gobierno del Partido Popular derogaba por decreto la Ley de Radio y Televisión de 2006 para poder elegir en su mayoría parlamentaria al presidente de RTVE, alegando la necesidad urgente de cambio y la falta de consenso ante la exigencia de aprobación por dos tercios de la cámara de la anterior ley. Comenzando entonces una carrera de depuración de sus periodistas; algo que, por otro lado y tristemente, no representa ninguna novedad en nuestra experiencia democrática.

aquel momento, y para buena parte de la historiografía, significó el cierre exitoso de un periodo de incertidumbres sobre la definitiva organización democrática en España. Los acuerdos constitucionales significarían para Maravall y Santamaría la máxima expresión del consenso¹³⁴: monarquía sí, pero parlamentaria y democrática con funciones limitadas; economía de mercado sí, pero también derecho del Estado a la iniciativa económica; estado secular sí, pero reconocimiento de la posición especial de la Iglesia Católica; una declaración de derechos progresista y detallada y, en general, una articulación que dejara satisfecha a las mayorías parlamentarias sin agredir a los sectores más desestabilizadores.

Sin embargo, precisamente por su carácter conclusivo de un periodo, que no a todo el mundo ha dejado satisfecho, se convierte en el buzón de las críticas de otra parte considerable de la historiografía y la politología actual. Ya hemos recogido las críticas en torno al modelo político consensuado de la transición, así como sobre lo que esto significaría de cara a continuidades de las esferas de poder político, judicial o militar, o sobre la misma monarquía democrática como forma de Estado. Todos estos elementos encontrarían, para estos autores, su ratificación final en la Constitución de 1978. Sin embargo, nos hemos reservado otro elemento fundamental de la transición en España que “concluiría” de forma peculiar en el texto constitucional: los nacionalismos periféricos y el Estado de las Autonomías.

La cuestión territorial y nacionalista en España significaba a la altura de 1977 una tarea pendiente y una preocupación para la mayoría de formaciones políticas. Hasta el punto de que, para Powell, existía la idea general de que el éxito del proceso dependería de la aceptación y participación de las fuerzas nacionalistas y de la integración constitucional del País Vasco y Cataluña¹³⁵. Dichos nacionalismos periféricos, en cuyo origen no nos podemos detener aquí, habían significado un referente de la lucha antifranquista y sus idearios habían alcanzado una notable difusión y aceptación entre las organizaciones políticas más progresistas¹³⁶ y en buena parte de la opinión pública¹³⁷.

¹³⁴ MARAVALL, José María y SANTAMARÍA, Julián (1994). Op. Cit, pp.135-136

¹³⁵ POWELL, Charles. (2011). El nacimiento del Estado Autonómico español en el contexto de la transición democrática. En PELAZ LÓPEZ, José-Vidal (Dir.) *El Estado y las Autonomías treinta años después*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Fundación Transición española, p.21

¹³⁶ El propio PSOE había defendido un ideario federalista que fue puliendo y adaptando a la circunstancias a lo largo del proceso transicional. En MATEOS LÓPEZ, Abdón. (2007). *Historia y memoria democrática*. Madrid: Eneida, pp.94-96

Sin embargo, la cuestión nacionalista y la idea de la unidad territorial del Estado seguían siendo una problemática extremadamente sensible para los sectores conservadores y especialmente para el ejército, en su ideario tradicional de defensa de la unidad territorial, lo que habría pesado en el complicado consenso sobre la formulación territorial del Estado en 1978. Un consenso que, dicho sea, en el caso del País Vasco no alcanzó un apoyo significativo en el referéndum popular (con un 55% de abstención), lo que ha sido analizado por unos en relación a las particularidades políticas y económicas del momento¹³⁸; justificado por otros en la singularidad electoral vasca¹³⁹; esquivado por otros más que ven en la posterior aprobación mayoritaria del Estatuto la plena entrada de los vascos en el “marco de convivencia”¹⁴⁰; y, en cualquier caso, argumento siempre actual de los nacionalistas que suelen recordar que “en el país vasco no hubo un pacto constitucional”¹⁴¹.

Pero si en algo suelen coincidir los autores más diversos, críticos o no con el periodo, es sobre la ambigüedad del Título VIII de la Constitución de 1978, referente precisamente a la organización territorial del Estado. Efectivamente, la necesidad de contentar a nacionalistas vascos y catalanes, además de otros regionalismos emergentes, junto con el requisito imprescindible de la unidad nacional, tuvo como resultado una redacción imprecisa que garantizaba el “derecho a la autonomía” de las “regiones y nacionalidades” sin llegar a enumerarlas ni definir las, en palabras de Powell¹⁴²; estableciendo además dos procedimientos posibles para alcanzarlo¹⁴³. Era la primera vez en la historia constitucional que se concebía la nación “como una articulación de nacionalidades además de provincias y regiones”, aunque sin especificar ni cuáles, ni

¹³⁷ En el caso particular del País Vasco, incluso una organización violenta como ETA desfrutaría de una considerable popularidad entre los sectores antifranquista, fundamentalmente desde el proceso de Burgos de 1970 y las ejecuciones de 1975, convirtiéndose la amnistía en lema de manifestaciones callejeras. En FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, Gaizka y LÓPEZ ROMO, Raúl (2012). Op. Cit, pp.224-225

¹³⁸ ELORZA, Antonio. Op. Cit, p.292

¹³⁹ BLAS GUERRERO, Andrés (1978). El referéndum constitucional en el País Vasco. *Revista de estudios políticos*, No 6, 205-216. Recuperado en Internet el 22 del 8 de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1273178>

¹⁴⁰ TUSELL, Javier. (1996b). El entierro del centralismo. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit., p.431

¹⁴¹ ERKOREKA, Josu (2009) *La legitimidad de la Constitución en Euskadi*. (documento inédito) Entrada del blog personal de Josu Erkoreka (2009/12/28) Recuperado de internet el 22 del 8 de 2012 en <http://josuerkoreka.com/2009/12/28/la-legitimidad-de-la-constitucion-en-euskadi-1/>

¹⁴² POWELL, Charles (2011) Op. Cit, p.29

¹⁴³ Nos referimos a la vía “rápida” del artículo 151 y a la vía general del 143, que sería completada en 1983 por la Ley de Proceso Autonómico.

con qué características¹⁴⁴. Una formulación, por lo tanto, abierta, que ha sido entendida como una posposición del problema autonómico, cuyo proceso de articulación estatutario sigue abierto hasta nuestros días.

Aunque no nos podamos detener en lo que ha sido el proceso autonómico en España, cabe señalar que la década de los ochenta estuvo marcada por interminables batallas sobre competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas, siendo en la actualidad uno de los debates abiertos con más implicaciones políticas y económicas.

Algunas notas a un debate inabarcable.

Como dijéramos al principio de este análisis bibliográfico, la historia de la transición es una historia indisociable con la actualidad política y social, y, por lo tanto, abordable desde los más variados debates y discusiones. Quedan, por tanto, otros aspectos a tratar que bien pudieran echarse en falta por el lector. Puede ser el caso de la actuación de la Iglesia Católica, su giro doctrinal desde los años finales del franquismo que, sin duda, supuso un duro golpe a la estabilidad de un régimen basado tradicionalmente en esta legitimación religiosa¹⁴⁵. O incluso un análisis más particularizado de los partidos políticos y las citas electorales, las tramas militares, la justicia o la economía; todos ellos, sin embargo, elementos que iremos tratando a lo largo de esta investigación.

Consideramos que las paginas precedentes ofrecen un marco completo a la exigencias de nuestro objetivo, que era el de analizar la Transición desde sus más importantes debates historiográficos, su evolución y actualidad desde el mundo académico, y no la construcción de una narración cronológica del periodo. Nos queda, por tanto, acercarnos ahora al periodo histórico desde otros ámbitos no menos interesantes como son el de la discusión periodística y social, las *memorias colectivas* del periodo o la gestión de la *memoria histórica*.

¹⁴⁴ DE LA GRANJA, José Luís; BERAMENDI, Justo; ANGUERA, Pere. (2001). *La España de los nacionalismos y las autonomías*. Madrid: Síntesis, p.200

¹⁴⁵ JULIÁ, Santos. (1996b). Homilía para el fin de una guerra. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit., p.115

2. La Transición que nos ha llegado: usos y abusos de la historia y la memoria.

Es bien conocido el debate generado en los años ochenta del pasado siglo entre historiadores y filósofos alemanes en torno a los significados y usos de la historia en el presente¹⁴⁶. Desde entonces, la expresión acuñada por Habermas de *uso público de la historia* ha sido repetida y debatida profundamente, refiriéndose a aquella dimensión del pasado que, sobrepasando el ámbito académico, adquiere un carácter público por su importancia en la forja de identidades nacionales y políticas. Los usos públicos de la historia, entonces, serán así tan variados como intereses puedan existir en el modelado de la ciudadanía.

En este sentido, nos dice Eduardo Manzano, el Estado será el primer preocupado en generar una historia que ayude a configurar una determinada conciencia nacional, afín a sus proyectos de supervivencia y futuro¹⁴⁷. Un ejercicio tan antiguo como la misma idea de Estado-nación, pero que en la segunda mitad del siglo XX cobraría un significado particular en las democracias surgidas después de regímenes totalitarios y acontecimientos traumáticos, donde la búsqueda de las identidades nacionales, como en el caso español, tropiezan inevitablemente con pasados violentos, a veces vergonzosos o inconclusos, desde los que se tiene que partir para la construcción de proyectos comunes.

Sin embargo, en la era de la información y el juego democrático sería demasiado simplista pensar que el Estado pueda llegar a monopolizar el uso público de la historia, ni que éste sea el único interesado en hacerlo. Del uso intencionado de la historia participarán entonces las más variadas aspiraciones políticas y sociales, incluidas, como señala Álvarez Junco, aquellas de “la historia contra-oficial, que favorece proyectos como los de los nacionalismos alternativos al estatal”¹⁴⁸; pero también, y en paralelo, los medios de comunicación, el arte y la literatura, los museos y otros espacios

¹⁴⁶ A modo de síntesis: BERNECKER, Walther L. (2003). El uso público de la historia en Alemania: los debates de fin del siglo XX. En CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia*. (pp.69-87) Madrid: Marcial Pons Historia.

¹⁴⁷ MANZANO MORENO, Eduardo. (2000). La construcción histórica del pasado nacional. En PÉREZ GARZÓN, Juan Sisino. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp.34-62). Barcelona: Crítica.

¹⁴⁸ ÁLVAREZ JUNCO, José. (2003). Historia e identidades colectivas. En CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons Historia, p.62

culturales y urbanos, las instituciones y asociaciones, las iglesias, o, indudablemente, el mismo sistema educativo, como tendremos oportunidad de abordar más adelante. Y, aún más, como recordaba Gallerano, la propia producción académica de los historiadores, aunque dotada de mecanismos científicos de control, difícilmente se podrá desligar de las implicaciones afectivas o ideológicas que comienzan desde la misma elección de las temáticas de estudio¹⁴⁹.

A estas alturas, no sorprenderá que advirtamos que el tema de la transición a la democracia en España, por sus particularidades y su papel en la configuración de la actualidad, se encuentra precisamente en la diana de los usos y las batallas por la historia. Y aun más, si hasta el campo de la historia, dotado de un cuerpo científico más o menos respetable, puede ser víctima y verdugo de esta manipulación desde las más variadas esferas sociales y políticas, no lo será menos aquel de la memoria y la memoria histórica, donde las variables emocionales y los intereses en la construcción de identidades sobrepasan el distanciamiento de la historia. Colocándonos, a flor de piel, en el día a día de nuestra convivencia social y política.

2.1. Un terreno resbaladizo: las formas de la memoria y sus relaciones con la historia.

Hablar de la memoria supone zambullirnos de inmediato en terreno pantanoso si no partimos de algunas precisiones terminológicas. En términos muy generales, podríamos entender la memoria como una “presencia del pasado”, una presencia que anida en los individuos, en las más diferentes formas de agrupación social e, incluso, para algunos en la misma naturaleza¹⁵⁰. La complejidad del tema nos puede llevar entonces a preguntarnos sobre qué contiene la memoria (recuerdos individuales y colectivos, aproximaciones y reconstrucciones del pasado, olvidos y silencios...), pero también sobre quién contiene la memoria (el individuo, la familia, la colectividad, las instituciones...), y, más aún, sobre cómo o cuándo se hace memoria (la influencia del

¹⁴⁹ GALLERANO, Nicola. (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli, p.18

¹⁵⁰ Precisamente, los términos “presencia del pasado” los extraemos del título de una obra de divulgación científica que plantea la hipótesis de que todo tipo de sistema (sea un cristal o una sociedad) contiene su propia memoria. SHELDRAKE, Rupert (2006) *La presencia del pasado. Resonancia mórfica y hábitos de la Naturaleza*. Editorial Kairos

presente, las exigencias del futuro...). De todo ello nos iremos ocupando en las próximas páginas y a lo largo de toda la investigación. Pero partamos por la base, por la delgada línea que separa la memoria individual de aquella colectiva.

Los orígenes de la aproximación a la idea de *memoria colectiva* podríamos remontarlos a Émile Durkheim, como el primero en recurrir a la categoría de conciencia colectiva, pero sin duda su concreción conceptual y sociológica se la debemos a Maurice Halwachs. Éste analizó los procedimientos de memorización colectiva de la familia, los grupos religiosos y las clases sociales, determinando que existen unos "marcos sociales de la memoria" específicos de cada grupo que permiten la creación de un pasado común¹⁵¹; un pasado común, puntualiza Josefina Cuesta, del cual la memoria individual no puede desligarse, de forma que en realidad toda memoria es de alguna forma memoria colectiva¹⁵². Necesitamos de los demás, de su aprobación y recuerdos, para asentar los nuestros, para recordarlos o incluso entenderlos.

Toda memoria, pues, está inmersa, contextualizada y mediada por una memoria colectiva. Pero además, la memoria colectiva no es una, sino muchas, tantas como grupos sociales, religiosos o políticos, ideológicos, familiares, y, en general, contextos sean capaces de generar relatos o visiones del pasado directa o indirectamente; lugar en el que, evidentemente, entrará también el trabajo de los historiadores. Sin embargo, el rompecabezas no será siempre tan complejo desde el momento en que advirtamos la influencia principal de determinados grupos e instituciones, tales como, primeramente, la política pública o estatal generadora de una memoria "oficial", pero también de diferentes instituciones (por ejemplo, asociaciones para la "recuperación de la memoria") o grupos de poder (como partidos políticos o iglesias)¹⁵³.

Entramos entonces en el juego de la "memoria institucional", aquella reconstrucción que del pasado se genera en forma de memoria por instituciones públicas o privadas. Un tipo de memoria que consideramos más cercana a lo que se viene nombrando como "memoria histórica"¹⁵⁴, por ser este un concepto utilizado comúnmente en los últimos

¹⁵¹ BERGALLI, Roberto y RIVERA BEIRAS, Iñaki (coords.). (2010). *Memoria colectiva como deber social*. Barcelona: Anthropos, pp.5-8

¹⁵² CUESTA, Josefina. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial, p.63

¹⁵³ CUESTA, Josefina. (1998). Op. Cit., pp.208-209

¹⁵⁴ Aunque no sea asimilables los conceptos de *memoria institucionalizada* y *memoria histórica*, el peso aquella sobre la segunda resulta incuestionable en España desde el momento en que el debate sobre la

años a raíz del debate social y político generado en España; asunto del que nos ocupamos en los próximos apartados.

Plateada brevemente esta aclaración de la memoria como memorias colectivas, y del peso de la memoria institucional, queda preguntarnos, en el interés de esta investigación, sobre los límites entre la memoria y la historia. El mismo Halwachs ya se preguntaba en su obra *La memoria colectiva* sobre esta necesaria oposición, y un primer límite esclarecedor lo establecía en el marco temporal, puesto que la memoria colectiva “del pasado sólo retiene lo que aún queda vivo de él o es capaz de vivir en la conciencia del grupo que la mantiene”¹⁵⁵, mientras que la historia, evidentemente, supera tales límites y se sitúan allí donde las fuentes permitan el trabajo de investigación. Sin embargo, como ya advirtiéramos páginas atrás al ocuparnos de la discusión sobre la Historia del Presente, los historiadores se ocupan actualmente con interés del pasado cercano, vivo en las generaciones actuales. Tal es el caso, como hemos visto, de la transición democrática en España y de buena parte de la historia del siglo XX, donde los historiadores caminan en paralelo a la memoria, sirviéndose de la riqueza de nuevas fuentes como el testimonio oral o los lugares de memoria.

La diferencia, entonces, que los historiadores se esfuerzan por aclarar entre la memoria y la historia consiste en el rigor de éstos al analizar el pasado, sirviéndose de un cuerpo metodológico y de control que convierta en saber científico sus resultados. Se trata de marcar un límite con aquellas características resbaladizas tan propias de la memoria. La memoria, las memorias, como hemos visto, se componen de recuerdos y relatos, pero también de olvidos, de silencios, de reivindicaciones y nostalgias, de elementos propios de su condición cultural y tantas veces traumática. En palabras de Julio Aróstegui: “mientras la Memoria es valor social y cultural, es reivindicación de un pasado que se quiere impedir que pase, la Historia es, además de eso, un discurso construido, ineluctablemente contrastable y objetivado o, lo que es lo mismo, sujeto a un método”¹⁵⁶

memoria histórica se ha originado públicamente en los últimos años desde instituciones y políticas públicas. Por otro lado, la complejidad y variedad de las *memorias colectivas* y *memorias autobiográficas*, obliga también a distinguirlas del concepto de *memoria histórica*. En este sentido, Halwachs separó ya el concepto de *memoria histórica*, entendiendo por tal “la lista de acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional”. HALBWACHS, Maurice (2004) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universidad de Zaragoza, p.81

¹⁵⁵ HALBWACHS, Maurice. Op. Cit, p.79

¹⁵⁶ ARÓSTEGUI, Julio. (2004) Op Cit, p.164

La discusión (dado que la ciencia histórica no siempre puede mantener su objetividad y ocupa un importante lugar en la construcción de pasados colectivos), está lejos de cerrarse y ha sido objeto de debates a lo largo de todo el pasado siglo y hasta la actualidad¹⁵⁷. Quizá uno de los momentos más interesantes haya surgido de los trabajos de Pierre Nora en sus *Les lieux de mémoire*, que a mediados de los años ochenta revolucionó el panorama historiográfico, presentando la posibilidad de una historia crítica capaz de cuestionarse las raíces de la memoria nacional francesa; la concreción de una necesaria interacción entre la memoria y la historia: “se trata pues, e insisto en ello, de una historia crítica de la memoria a través de sus principales puntos de cristalización o, dicho de otro modo, de la construcción de un modelo de relación entre la historia y la memoria”¹⁵⁸.

2.2. Memorias colectivas en España.

Hacemos aquí un intermedio breve para replantearnos nuevamente la noción de memoria colectiva, esta vez ligada a la realidad española. Aunque en otros trabajos de referencia, como el de Paloma Aguilar, *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, se haya optado por utilizar indistintamente las nociones de *memoria histórica* o *memoria colectiva*, como un ejercicio de “abstracción y simplificación de la pluralidad de memorias que se encuentran en una sociedad”¹⁵⁹, para los objetivos de esta investigación optamos por su diferenciación y por el uso más concreto de *memorias colectivas*. Se trata de un posicionamiento que nos permita mantener siempre presente la dificultad que para el caso español puede tener la “homogenización” de dicha memoria, aún cuando pueda existir una memoria oficial u “hegemónica”, como iremos viendo.

Si bien desde la sociología se ha prestado más atención a las *memorias familiares*, desde la historiografía suele ponerse el interés en tres grandes conjuntos: “clase, pueblo y nación”, esto es, posibles memorias colectivas como la memoria obrera, la memoria burguesa, la memoria de organizaciones o partidos políticos, o bien de grupos étnicos o

¹⁵⁷ Un resumen esclarecedor de las relaciones entre historia y memoria en CUESTA BUSTILLO, Josefina (1998) Op. Cit, pp.203-204

¹⁵⁸ NORA, Pierre. (1998). La aventura de Les lieux de mémoire. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia*. Madrid: Ayer, No 32. Marcial Pons, pp.32-33

¹⁵⁹ AGUILAR, Paloma. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil*. Madrid: Alianza Editorial, p.32

religiosos, como la memoria del pueblo judío o árabe¹⁶⁰. Por ejemplo, sobre la coexistencia en España de diversas memorias políticas hegemónicas, Abdón Mateos hace un interesante análisis de la evolución de la memoria oficial del PSOE y señala la presencia de memorias enfrentadas en otros partidos políticos como el Partido Popular o Izquierda Unida¹⁶¹.

Otros trabajos desde la psicología, minoritarios en este caso, han concluido sobre la existencia de memorias diversas entre grupos sociales sobre acontecimientos traumáticos del pasado como la Guerra Civil¹⁶².

2.3. Usos y abusos de la memoria. La gestión pública de la memoria en España desde la Transición hasta nuestros días.

Como dijéramos al principio de este apartado, la memoria, como la historia, es objeto también de un uso público (por parte del Estado y las administraciones) en su función generadora de identidades nacionales o regionales. Estas actuaciones que podemos llamar de “gestión” de la memoria pública, se compondrán por el recuerdo, cuando sea conveniente, de acontecimientos o personajes, por la conmemoración y celebración de efemérides, los reconocimientos o la rotulación de calles; pero también, y quizá más importante, por los silencios oficiales, por el olvido, y hasta por las legislaciones sobre justicia o amnistía¹⁶³.

La historia reciente de España, coincide con la de otros tantos países en haber recorrido un camino particularmente violento y traumático, en su historia reciente, del que parte una percepción colectiva del pasado¹⁶⁴. Sin embargo, confluyen en la misma tres

¹⁶⁰ CUESTA, Josefina (1998) Op. Cit, pp.210-215

¹⁶¹ En MATEOS LÓPEZ, Abdón (2007) Op. Cit, p.151

¹⁶² ÍÑIGUEZ, L.; VALENCIA, J.; VÁZQUEZ, F. (1998). La construcción de la memoria y del olvido: aproximaciones y alejamientos a la Guerra Civil española. En PÁEZ, D; VALENCIA, J. F.; PENNEBAKER, J. W.; RIMÉ, B.; JODELET, D. (Eds.) *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos*. (pp. 265- 285). Bilbao: Universidad del País Vasco.

¹⁶³ CUESTA, Josefina (1998) Op. Cit, pp.208-209

¹⁶⁴ Al respecto, Abdón Mateos se pregunta por cuál sería la matriz de inicio de la historia del tiempo presente, la Guerra Civil o la Transición, en función de aquella que ha generado una conciencia histórica persistente en el presente. Por una lado, la Guerra Civil, como elemento traumático seguiría formado parte decisiva de la conciencia histórica de los españoles; pero, por otro lado, la Transición, como generador de un “pacto de silencio” que está siendo fuertemente cuestionado en la actualidad, nos llevaría a replanteárnosla como matriz de nuestro tiempo presente. En MATEOS LÓPEZ, Abdón (2007) Op. Cit., pp.157-158.

particularidades: una guerra civil fratricida, una fuerte represión durante una larguísima dictadura, y una transición pacífica o negociada. Aunque remontarnos a la historia de la Guerra Civil y la dictadura supondría alejarnos de nuestro campo de estudio, conviene que tengamos siempre presente el peso que una guerra de tales características y una represión tan sistemática, y a todos los niveles, tuvo y sigue teniendo como recuerdo vivo y en su condición política y social¹⁶⁵. Con respecto a la Guerra Civil, señala Reig Tapia: “semejante pérdida demográfica, teniendo en cuenta que de esas 600.000, cerca de 150.000 corresponderían a las víctimas de la represión franquista, [...] suponen un trauma de muy compleja reparación, a lo que habría que añadir como cuestión no menor el miedo padecido y el profundo silencio que sobre esta cuestión se generó en toda España durante mucho tiempo”¹⁶⁶.

Existe un sorprendente acuerdo entre la historiografía, incluida parte de aquella más conservadora, en afirmar que el peso de esta memoria traumática fue gestionado en los años de transición por medio en un “pacto de silencio”¹⁶⁷, una “voluntad de olvido”¹⁶⁸ o, si se quiere, una “decisión de olvido”¹⁶⁹. La discusión, sin embargo, se centra en los matices entre olvido y silencio y, obviamente, en su justificación. Entre aquellos que sugieren la terminante necesidad de este pacto de transición y su valor a futuro destaca el historiador Santos Juliá: “una decisión de olvido no es lo mismo que un olvido. Olvidar es sencillamente no recordar lo ocurrido, borrarlo, dejar de tenerlo en la memoria. Decidir olvidar es, por el contrario, enfrentarse al pasado, recordarlo, tenerlo presente y decidir, con todo, que no determinará el futuro”¹⁷⁰. Para el mismo autor, la amnistía y la reconciliación eran ya reivindicaciones históricas de la izquierda, que el

¹⁶⁵ Nos recuerda Molinero que la potencia de la represión franquista, y por lo tanto el peso aún vivo en la memoria colectiva y en las reivindicaciones actuales, no sólo se basa en las miles de víctimas, sino también en otros muchos elementos como los presos y represaliados, la coacción vinculada a la moral, el peso de la iglesia en la educación, los estigmas sociales como los “rojos”, etc. MOLINERO, Carmen. (2006) ¿Memoria de la represión o memoria del franquismo? En JULIÁ, Santos (Dir.) *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid: Taurus, pp. 219-246.

¹⁶⁶ REIG TAPIA, Alberto. (2009). Memoria de la violencia. Transición, consolidación y crispación democrática en España. En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. Madrid: Casa de Velázquez, p.48

¹⁶⁷ MATEOS LÓPEZ, Abdón. (2007). Op. Cit., p.118

¹⁶⁸ AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. (1996). Op. Cit., p.262

¹⁶⁹ JULIÁ, Santos. (1996c). Raíces y legado de la transición. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit., p.680

¹⁷⁰ *Ibidem*.

pacto transicional generalizó hacia los herederos del franquismo, pasando de idea antifranquista a postulado de consenso¹⁷¹.

Sin embargo, no han sido pocos los que han visto en las leyes de amnistía la conclusión de un pacto entre las élites, gestionado desde aquellas franquistas, como máximo exponente de la política oficial de silencio y olvido¹⁷². Desde una abierta oposición a las tesis de Santos Juliá, Barrio Mestre argumenta que no hubo entonces ningún ejercicio real de investigación ni de enfrentamiento con el pasado, y que la amnistía, lejos de representar un ejercicio de mirada consensuada hacia el pasado, fue precisamente el sello a tal ejercicio¹⁷³. Desde esta preocupación, la política pública de memoria durante la transición y la Ley de Amnistía de 1977 se han colocado en primer plano de la discusión historiográfica y social en los últimos diez años.

Pero antes de adentrarnos en el debate actual, conviene que hagamos un repaso de las políticas públicas de memoria a lo largo de la democracia. Si bien la amnistía general de 1977 constituyó el gran paso de gestión pública de la memoria, por lo que implicaba de “reconciliación” u “olvido”, otras políticas estuvieron encaminadas ya entonces a la rehabilitación de los vencidos, como la reincorporación al trabajo y la adjudicación de pensiones. Medidas que no obstante, puntualiza Paloma Aguilar, “debido al tiempo transcurrido desde la contienda y la voluntad de olvido existente” difícilmente llegarían a ser suficientes ni completas¹⁷⁴.

El deseo de paz y las prioridades políticas y económicas, marcarían el camino tibio de las políticas públicas de memoria durante la transición (lo que no deja de ser también una forma de gestión) y hasta la aprobación de la constitución de 1978 se mantuvo un pacto tácito de “silencio” entre la clase política. Sin embargo, las elecciones de 1979 marcarían un punto de inflexión, y la política de consenso, al menos desde un punto de vista verbal, se transformó en durísimos enfrentamientos entre PSOE y UCD, donde el lenguaje ya no ocultaba el uso del pasado como juego político; una crispación que, en

¹⁷¹ JULIÁ, Santos (1996c) Op. Cit, pp.680-681

¹⁷² MUNIESA, Bernat.(2005) Op. Cit, pp.16-17

¹⁷³ ESPINOSA MAESTRE, Francisco (2007). De saturaciones y olvidos. Reflexiones en torno a un pasado que no puede pasar. *Revista de Historia Contemporánea Hispania Nova*. No 7 Recuperado el 8 de agosto de 2012 en <http://hispanianova.rediris.es>

¹⁷⁴ AGUILAR, Paloma. (1996) Op. Cit, p.262

paralelo al descontento social, algunos autores como Malefakis han querido conectar con el intento de golpe de estado del 23-F¹⁷⁵.

Tras la victoria del PSOE en las elecciones de 1982 y hasta 1996, la gestión oficial de la memoria en España no varió sustancialmente en profundidad, aunque sí en sus contenidos. Como ha señalado Abdón Mateos, la memoria interna que los socialistas fueron forjándose desde la transición tendió cada vez más a la recuperación del papel del antifranquismo en el exilio (a través de una política conmemorativa) y mucho menos a la rememoración de la tragedia de la Guerra Civil: “esta recuperación tendió a resaltar la dimensión cultural, la obra de la élite intelectual sobre aspectos políticos más conflictivos o polémicos”¹⁷⁶.

En la segunda mitad de los años noventa, con la derecha en el poder y una oposición desacostumbrada al “banquillo”, el pacto de “silencio” político empezaba a debilitarse. En opinión de Raimundo Cuesta, si las responsabilidades de una derecha en España incapaz de superar el pasado, de “juzgarlo y condenarlo”, eran más que evidentes, del lado contrario, “el PSOE empezaba a descubrir y explotar la posible rentabilidad electoral de emplear su duradero e incombustible imaginario histórico”¹⁷⁷. Empezaba a quedar patente que la política de “reconciliación” había respondido más a una estrategia coyuntural que a una efectiva actitud de profundización, reconocimiento y superación.

En esta línea de posicionamientos gubernamentales, la década del 2000 conocerá otro momento importante en la gestión pública de la memoria. Tras la victoria socialista de 2004, ese mismo año se formaba una comisión interministerial para el estudio de la situación de las víctimas de la guerra civil y el franquismo (las leyes desarrolladas hasta ese momento para la exhumación de cadáveres habían partido de cada comunidad autónoma y, por lo tanto, eran muy dispares)¹⁷⁸, y de sus recomendaciones nacerá la conocida como Ley de Memoria Histórica¹⁷⁹ de 31 de octubre de 2007.

¹⁷⁵ MALEFAKIS, Edward. (1996). Las FAS, la sociedad y el 23-F. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit., pp.499-500

¹⁷⁶ MATEOS LÓPEZ, Abdón. (2007) Op. Cit, p.101

¹⁷⁷ CUESTA, Raimundo (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Octaedro, pp.89-90

¹⁷⁸ GIL GIL, Alicia. (2009). *La justicia de la transición en España. De la amnistía a la memoria histórica*. Barcelona: Atelier, p.71

¹⁷⁹ El nombre completo es el de “Ley por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura”, más conocida como Ley de Memoria Histórica.

El revuelo generado en torno a dicha ley marcó un antes y un después, más que en la gestión pública de la memoria, en el debate social y político en torno a la “memoria histórica” en España, como tendremos oportunidad de comprobar en el apartado siguiente. Un debate seguramente inmerecido, por presentarla el gobierno como la ley definitiva de la reparación y oponerse la oposición por la supuesta destrucción del llamado “espíritu de la transición”. En realidad, como señala Alicia Gil Gila, “la Ley mantiene la regla de la impunidad y de la no investigación, y sólo contempla medidas de indemnización, reparación y reconocimiento y eliminación de símbolos franquistas”¹⁸⁰. De manera que, para muchos, la ley mantuvo un posicionamiento insuficiente y sesgado¹⁸¹.

Por su parte, las comunidades autónomas también han hecho uso de sus competencias para participar de la gestión de la memoria histórica en sus territorios. Los gobiernos autonómicos, generadores igual que aquel central de memorias oficiales y con los mismos mecanismos (efemérides, conmemoraciones, subvenciones...), vienen desarrollando también desde los años noventa políticas de memoria. Unas veces como ampliación de las iniciativas estatales y otras veces en conflicto con éste o con otras comunidades¹⁸².

A modo de síntesis, conviene que el debate político no se interponga en el análisis de lo que se ha hecho o no se ha hecho hasta el momento. Consideramos que difícilmente puede hablarse de una “desmemoria” u “olvido institucional”, sino más bien de una política interesada y descompensada en la gestión de la memoria por parte de las fuerzas políticas mayoritarias¹⁸³. Durante la transición y en democracia se ha legislado para la rehabilitación de los derechos y compensaciones laborales de los funcionarios

¹⁸⁰ GIL GIL, Alicia (2009). Op. Cit, p.71

¹⁸¹ Para Arangüena Fanego, la principal carencia de la ley de 2007 estuvo en evitar la anulación de los juicios realizados por los tribunales franquistas y sus sentencias, “limitándose a una reparación moral de las víctimas en esos juicios”. ARANGÜENA FANEGO, Coral. (2010). La Ley de Memoria Histórica y sus limitaciones: una visión desde la óptica del derecho procesal. En TAMARIT SUMALLA, Josep (coord.) *Justicia de transición, justicia penal internacional y justicia universal*. Barcelona: Atelier, p.119

¹⁸² Al fin y al cabo, por ejemplo, la misma Ley 21/2005, de 17 de noviembre, de restitución a la Generalidad de Cataluña de los documentos incautados con motivo de la Guerra Civil custodiados en el Archivo General de la Guerra Civil Española, más allá de su conveniencia o no, ¿qué es sino resultado de negociaciones y políticas de gestión de la memoria?

¹⁸³ Así lo mantiene Abdón Mateos, aun cuando admite que “muchos colectivos puedan sentirse legitimados para denunciar su exclusión de las peculiares políticas de la memoria durante los gobiernos socialistas (me estoy refiriendo a los internados en campos de concentración, los guerrilleros antifranquistas, los familiares de los desaparecidos de la Guerra Civil o los encarcelados en los años 1950-1970)”. MATEOS LÓPEZ, Abdón. (2007). Op Cit, p.123

despedidos, el reconocimiento de prestaciones a los damnificados por la Guerra y el franquismo, como las pensiones, así como sobre compensaciones económicas (desde 1990 por ser víctima de prisión) o la devolución de bienes incautados a sindicatos y partidos políticos¹⁸⁴. Ciertamente, la timidez de las medidas ha sido tal que apenas han tenido un impacto social (hasta el punto de que muchas son prácticamente desconocidas) y desde los noventa han debido ser ampliadas por las comunidades autónomas¹⁸⁵.

Otra cosa será, no tan relacionada con la idea del olvido como con la de una “justicia transicional”, la pervivencia de la ley de amnistía y la conveniencia de realizar investigaciones judiciales, asunto que ha ocupado los titulares sobre memoria en los últimos años. Sin duda, queda un largo camino por hacer a nivel de investigación, esclarecimiento y reconocimiento de víctimas y verdugos, pero quizá, como reflexionaba Tzvetan Todorov al preguntarse sobre la utilidad para la memoria de los procesos judiciales, “los tribunales son menos adecuados para esa labor que los libros de historia”¹⁸⁶.

2.4. Las otras memorias: medios de comunicación, cultura y opinión pública desde la Transición hasta nuestros días.

Como ya señalamos anteriormente, los usos públicos de la historia y la memoria van más allá de la gestión que los Estados puedan hacer de la misma. En paralelo a las políticas públicas, unas veces como apoyo y otras en abierta oposición, los medios de comunicación de masas y los diferentes ámbitos culturales, académicos (investigación histórica) o no (cine, literatura...), ejercen una influencia fundamental en la opinión pública y en la generación de memorias colectivas. Una opinión pública, nos dice Olick, deseosa de memoria, del reconocimiento de identidades (algunas tradicionalmente “reprimidas” y otras nuevas) o, simplemente, del consumo de “nostalgias” más o menos

¹⁸⁴ GIL GIL, Alicia. Op. Cit, p.62

¹⁸⁵ MATEOS LÓPEZ, Abdón. (2007). Op Cit, p.121

¹⁸⁶ TODOROV, Tzvetan. (2008) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, p.100

reales, en “una era en la que el pasado -real o imaginario- tiene una persistencia dominante y problemática a la vez”¹⁸⁷.

Comenzaremos, pues, por hacer un breve repaso de la *producción cultural*, aunque deteniéndonos sólo en los dos ámbitos más populares: el cine y la música. La música constituye una de las formas más exitosas de expresión cultural y como tal ya ocupó un papel importante durante la Transición, particularmente de la mano de los cantautores. Los cantautores, cuya manifestación inicial se produjo en Cataluña de la mano de la *nova cançó*, se extendieron por toda la geografía española como referentes del compromiso antifranquista¹⁸⁸. Canciones de Raimon, Lluís Llach, Labordeta o Serrat, entre otros, se han quedado grabadas en el imaginario privado y colectivo de muchísimos españoles¹⁸⁹ y, como señala José Carlos Mainer: “si entre 1974 y 1978 existió una conciencia subjetiva de ruptura, y casi de renovación, de debió, en buena parte, a su activa presencia en escenarios improvisados, al pie de una tarea histórica”¹⁹⁰. Pero el tiempo de esplendor de la canción de autor pasó rápido, y al tiempo que aparecían nuevas formas de expresión musical (piénsese, por ejemplo, en el nuevo flamenco de Camarón), desde los años finales del periodo transicional el panorama musical cambió con rapidez (en Madrid se desarrollaba la *movida*) y los contenidos de las letras se fueron descargando de reivindicaciones ideológicas y políticas¹⁹¹.

Por lo que respecta a la producción cinematográfica de aquellos años, pronto comenzará a responder a las demandas de una sociedad en tránsito. Entre los nuevos temas y nuevas formas de expresión (religiosos, sexuales o políticos) apareció una buena cantidad de películas que trataban sobre la Guerra Civil y la dictadura¹⁹². Desde entonces y hasta nuestros días, la producción cinematográfica española en torno a la

¹⁸⁷ OLICK, Joffrey K. (1998). Memoria colectiva y diferenciación cronológica: historicidad y ámbito público. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia. Ayer, No 32*. Madrid: Marcial Pons. p.119

¹⁸⁸ DÍAZ BARRADO, Mario P. Op. Cit, p.165

¹⁸⁹ Y no hay que olvidar que muchos de aquellos cantautores continuaron su carrera musical durante la democracia, alimentados en muchos casos por la memoria y la “nostalgia”; generadores también de memorias colectivas.

¹⁹⁰ MAINER BAQUÉ, José-Carlos. (2000). La vida de la cultura. En JULIÁ, Santos y MAINER BAQUÉ, José-Carlos. Op. Cit. p.102

¹⁹¹ MAINER BAQUÉ, José-Carlos, Op. Cit (2000), pp. 127-131

¹⁹² Películas, también, que años antes no habrían podido salir a la luz: *Desencanto* de Jaime Chávarri; *Canciones para después de una guerra*, de Basilio Martón Patino; *¡Jo, papá!* de Jaime de Armiñán; *La escopeta nacional* de Luis G. Berlanga; o *Asignatura pendiente* de José Luis Garci, entre otras. MAINER BAQUÉ, José-Carlos (2000), Op. Cit, pp.103-107

Guerra Civil y el franquismo ha sido una constante en nuestras salas de cine; de lo que no se puede negar su influencia como generadoras de *memoria*¹⁹³. Muchas veces, además, según ha analizado Paloma Aguilar, con gran éxito de público y en contraposición, junto con otra buena cantidad de libros y exposiciones sobre la contienda, al llamado *pacto de silencio* predominante entre la clase política¹⁹⁴.

Pero sin duda, los *medios de comunicación* de masas son, de entre las señaladas antes, la fuerza más poderosa en la construcción de memorias e identidades. Ya señalábamos en el apartado 1.9 la importancia que los medios de comunicación (fundamentalmente la prensa y la TV) tuvieron durante el proceso de transición, y cómo aquellos mayoritarios se fueron posicionando abiertamente con la estrategia de consenso. Carlos Mainer destaca la influencia sobresaliente de los medios y la información en la generación de un imaginario colectivo sobre aquella época: “más de uno pensará, en efecto, si incluso esa denominación política [transición] y buena parte de sus expectativas o la denuncia de sus carencias no han sido una invención del cuarto poder [...] Expresiones como "ruido de sables" o la "crisis de los barones de UCD", como "tramas negras" o el "hundimiento de los siete magníficos de AP", han sido realidades que primero fueron fantasmas de letra impresa y que luego han sobresaltado el desayuno de los españoles"¹⁹⁵.

Además de la televisión pública (cuyo análisis ya abordamos al tratar el tema de los medios en la Transición), muchos de los medios de entonces y sus protagonistas han continuado su carrera periodística en democracia: *El País* (1976), *La vanguardia* (1881), *ABC* (1903), o *Diario 16* (1976-2001) y su “continuador” *El Mundo* (1989). Al tiempo que se han ido conformando ingentes imperios mediáticos como PRISA (*El País*, *Cadena SER*, *Grupo Santillana*, etc.), el Grupo Planeta (Ed. *Planeta*, *Antena 3*, *Onda Cero*, *La razón*, etc.), Unidad Editorial S.L (*El Mundo*, *Expansión*, *esRadio*, etc.) o Vocento (*ABC*, *El Correo*, *El norte de Castilla*, etc.). Todos ellos, aunque desde el enfrentamiento político mayoritario, herederos y continuadores desde distintas

¹⁹³ Como señalara Marc Ferro, “al interpretar un papel activo contrapuesto a la historia oficial, el cine se ha convertido de este modo en un agente de la historia y puede motivar una toma de conciencia”. FERRO, Marc. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel, pp.16-17

¹⁹⁴ Paloma Aguilar hace un excelente análisis sobre los tres ámbitos de memoria y olvido, el político, el cultural y el social; siendo el ámbito cultural el más prolífico en su tratamiento de la memoria histórica. En AGUILAR, Paloma. (2006). La evocación de la guerra y del franquismo en la política, la cultura y la sociedad españolas. En JULIÁ, Santos (Dir.) *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid: Taurus.

¹⁹⁵ MAINER BAQUÉ, José-Carlos (2009). Op. Cit, p.206

tendencias del consenso transicional y, por lo tanto, divulgadores de alguna manera de una determinada memoria colectiva.

Como señala Quirosa-Cheyrouze, “no creo que sea cuestionable afirmar que lo que la mayoría de los españoles sabe de la transición se debe más a lo divulgado por los medios de comunicación, que a lo estudiado por investigadores”¹⁹⁶. Y en este sentido, el mismo historiador analiza cuatro documentales de éxito televisivo que habrían contribuido a difundir una visión simplificada de la transición, planificado por las élites y con el protagonismo indiscutible de Suárez y el rey Don Juan Carlos, exitosa y pacífica¹⁹⁷. De esos documentales, el dirigido por Victoria Prego y Elías Andrés, *La transición española*, ha sido sin lugar a dudas el más reconocido y difundido; sobre su peso en la construcción de memoria colectiva, Rosa María Ganga hace un interesante análisis desde su estructura narrativa y su posicionamiento historiográfico¹⁹⁸.

Sin embargo, como ya señaláramos en el apartado anterior y en paralelo a esos cambios políticos, la década del 2000 significó un antes y un después también en el ámbito de la discusión mediática. Los años de mayoría absoluta del PP y el giro posterior del PSOE con la política de Rodríguez Zapatero, han “coincido” con una generalización del debate social y periodístico en torno a la memoria histórica y, particularmente, en torno al periodo de la transición democrática. En estos años ha habido una “eclosión” de movimientos por la memoria histórica, impulsados, en palabras de Abdón Mateos, “por una generación de ‘nietos de la guerra’, pero, al mismo tiempo, alentados por políticos de Izquierda Unida y de los nacionalismos periféricos”¹⁹⁹. De manera que, frente al consenso democrático transicional (o del “silencio”, para otros) se viene produciendo en los últimos años un movimiento contra-oficial que no duda en poner en cuestión aquel pacto, desde las raíces legales de la gestión de la memoria (Ley de Amnistía de 1977)

¹⁹⁶ QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael. (2009). Los medios de comunicación ante el proceso democratizador en España. En QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición* (pp.13-25). Madrid: Biblioteca Nueva, p.15

¹⁹⁷ Son: “*Historia de la transición. 10 años que cambiaron España*”, editada por *Diario 16*; *Operación tránsito*, un audiovisual producido por Televisión Española; la serie documental *La transición española* dirigida por Elías Andrés y Victoria Prego, y los volúmenes que más recientemente ha publicado el periódico *El Mundo* con el título *El camino de la libertad (1978-2008). La democracia año a año*”. QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael. (2009). Op. Cit, pp.15-19

¹⁹⁸ GANGA GANGA, Rosa María. (2008). *Memoria quebrada y consenso mediático de la Transición*. *Revista Quaderns de Cine. No 3.* 63-71. Recuperado el 5 de agosto de 2012 en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/memoria-quebrada-y-consenso-meditico-de-la-transicin-0/>

¹⁹⁹ MATEOS LÓPEZ, Abdón. (2007) Op. Cit, pp.157-158

hasta algunas de sus estructuras institucionales y políticas (Monarquía, Senado, Ley Electoral, etc.).

A nivel periodístico, al debate que ya se venía produciendo desde las páginas de opinión de periódicos de gran tirada como *El Mundo* y *El País*²⁰⁰, se ha unido todo un océano de información en Internet, desde donde se han difundido diferentes organizaciones y han podido desarrollarse publicaciones periódicas como *Público*, muy críticas con el periodo de la Transición y con las políticas oficiales de gestión de la memoria²⁰¹.

Asuntos como el caso Garzón²⁰², las críticas a la justicia española y, particularmente, al Tribunal Supremo, la desconfianza en el sistema democrático o los escándalos de la monarquía, entre otros de actualidad (todos ellos aderezados por la crisis económica) encuentran en el periodo de la Transición origen y causa, según la interpretación de cada vez más protagonistas mediáticos²⁰³.

Tampoco el *ámbito académico e historiográfico* se ha escapado del debate social y mediático. Ya hemos repasado la prolífica y variada literatura en torno al tema de la Transición en el primer apartado, y algo parecido podríamos hacer, llegado el caso, con la bibliografía sobre la Guerra Civil y el Franquismo; seguramente más numerosa. Afirmar que ha existido un silencio u olvido de estos temas desde la historiografía sería precisamente olvidar el trabajo de muchísimos historiadores. No obstante, como decimos, en los últimos años también la historiografía ha tomado partido del debate abierto, lo que ha generado giros historiográficos y posicionamientos más radicales. Para algunos, el origen habría que encontrarlo en la fuerte aparición de intentos

²⁰⁰ Además de los artículos habituales de Santos Juliá, puede servirnos de ejemplo la discusión protagonizada entre Navarro y Tusell: NAVARRO, Vicenç. La transición no fue modélica. *Diario el País*, 17 de octubre de 2000. Y en repuesta: TUSELL, Javier. ¿fue modélica la transición a la democracia? *Diario El País*, 2 de noviembre de 2000.

²⁰¹ El respecto, pueden consultarse los artículos habituales de Vicenç Navarro en los diarios *Público* y *El Plural*, todos disponibles en su blog personal: <http://www.vnavarro.org/?p=4105>

²⁰² Actualmente, desde el intento frustrado del juez Baltasar Garzón de investigar los crímenes del franquismo, el debate se ha centrado en la posibilidad de si la justicia puede actuar sobre crímenes de lesa humanidad amparándose en la legislación internacional y en oposición a la ley de amnistía de 1977. Sobre este debate, resulta interesante el enfrentamiento que se producía entre un artículo de opinión del fallecido periodista de El País Javier Pradera, y la contestación de Vicenç Navarro: PRADERA, Javier. (2010) ¿La amnistía contra la Constitución? *Diario El País*. 5 de mayo de 2010. Retrieved from http://elpais.com/diario/2010/05/05/espana/1273010415_850215.html; y NAVARRO, Vicenç. (2010). Javier Pradera, la amnistía y la transición. *Diario El Plural*. 17 de mayo de 2010. Retrieved from <http://www.vnavarro.org/?p=4278>

²⁰³ MOLINERO RUÍZ, Carmen (Ed.). (2006a). Op. Cit., p.9

revisionistas de la historia de la II República y la Guerra Civil²⁰⁴ por parte de sectores conservadores (autores de éxito como Pío Moa y Cesar Vidal, o incluso desde la misma Real Academia de la Historia y el diccionario biográfico), acusados desde la mayor parte de la historiografía por reavivar los mitos sobre el franquismo y la Guerra Civil, muchos de estos con origen en la misma política propagandística del régimen²⁰⁵; mitos que, dado el éxito mediático que han conseguido, parecen demostrar que no han sido ni mucho menos desterrados de la memoria colectiva de muchos españoles.

También la producción mediática y académica de algunas comunidades autónomas, al igual que ocurriera con la memoria institucional autonómica y en paralelo a esta, ha generado contraposiciones a la corriente “oficial” o acrítica de la Transición. No cabe duda de los intereses que ofrece a cualquier forma de nacionalismo el uso público de la historia o la memoria, pero también han servido estos intereses contra-oficiales para dar a conocer al gran público nuevos enfoques y perspectivas historiográficas²⁰⁶.

Qué duda cabe de que sobre la historia reciente de España se han generado los más diversos usos y “abusos”, y que la pugna por la memoria y la hegemonía cultural está quizá más viva que nunca. Pero convengamos, como nota positiva, que las batallas por la historia y la memoria implican de cualquier modo tareas de reflexión sobre el pasado, nuevas perspectivas de las que los historiadores deben hacerse cargo. El problema estará cuando las memorias colectivas superen a la producción historiográfica seria²⁰⁷; o cuando no exista, como apuntaba Gallerano, la adecuada retroalimentación entre esa historiografía, la producción mediática y la opinión pública²⁰⁸.

²⁰⁴ Un interesante análisis sobre la evolución de los estudios sobre la Guerra Civil lo encontramos en PÉREZ LEDESMA, Manuel. (2006). *La Guerra Civil y la historiografía: no fue posible el acuerdo*. En JULIÁ, Santos (Dir.) *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid: Taurus, pp.110-133.

²⁰⁵ A tenor de estas publicaciones y avivados por la polémica redacción del Diccionario Biográfico Español sobre la figura de Franco (citado siempre como “generalísimo” o “Jefe del Estado”, pero nunca como dictador), este mismo año 2012 un grupo de historiadores sacó una obra colectiva con la intención declarada de rebatir tales tesis: VIÑAS, Ángel (Ed.). (2012). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado y presente.

²⁰⁶ De visualización obligada, para contrastar con aquellos otros documentales que señalábamos párrafos atrás sobre la Transición, son los documentales que sobre aquella época han realizado las televisiones públicas de Cataluña (*Historia del café para todos*: <http://www.tv3.cat/videos/3706990>) o del País Vasco (*Transición y democracia en Euskadi* <http://www.eitb.tv/es/#/video/1448998957001>).

²⁰⁷ GRISPIGNI, Marco. (1995). L'uso pubblico della storia senza gli storici. La memoria comune degli anni dell'azione colectiva. En GALLERANO, Nicola. *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli, p.176

²⁰⁸ ORTOLEVA, Peppino. (1995). Storia e mass media. En GALLERANO, Nicola. Op. Cit., p.78

Si ha podido existir un silencio institucional en España sobre la memoria de la guerra y el franquismo (o más bien una posible insuficiencia en sus actuaciones, como vimos en el apartado anterior), a nivel cultural y mediático la discusión sobre la memoria histórica nunca se ha cerrado desde la transición, constituyendo un importante debate en la actualidad. Otra cosa será atender, y no perder de vista, el peso que las diferentes influencias mediáticas e institucionales, políticas y territoriales, han podido tener en la conformación de memorias colectivas mayoritarias en España. Asunto que consideramos muy interesante de abordar en relación al profesorado de historia.

Como advertía lúcidamente Paul Ricoeur, la memoria referida a actos violentos (que son la mayoría de los actos fundadores en la Historia) tiene siempre dos caras de la misma moneda: "lo que fue gloria para unos, fue humillación para los demás." Esto lleva tanto al "exceso de memoria" (que unos cultivan con "melancolía") como de otro lado a la "demasiada poca" memoria (que los otros evitarán con "mala conciencia"); ambas caen en el mismo error interpretativo, lo que el autor llama "memoria repetición", es decir, la misma falta de autocrítica²⁰⁹.

3. La enseñanza de la *Historia del Presente*.

Presentado el debate historiográfico en torno a la transición a la democracia, y atendidas sus complejidades en relación a la memoria y a los usos públicos del pasado, es el momento de situar nuestra temática de estudio en el ámbito educativo.

Todas y cada una de las particularidades señaladas han de ser tenidas en cuenta también a nivel didáctico, tanto por las oportunidades formativas que puedan aportar como por las problemáticas asociadas a su enseñanza. Como señala Silvani, la historia más reciente genera una serie de desafíos a nivel educativo, tales como el hecho de que se trate de una historia en vías de construcción, donde existe una gran variedad de fuentes, la presencia viva de sus protagonistas y los juegos de la memoria, o la necesidad de tomar más elecciones de contenido ante la gran densidad de acontecimientos²¹⁰.

²⁰⁹ RICOEUR, Paul. (2003). *La memoria, la Historia, el olvido*. Madrid: Trotta, p.109

²¹⁰ SILVANI, Marco. (2005). L'insegamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni. In CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino, p. 190

En las próximas páginas trataremos de exponer algunas de estas cuestiones atendidas desde la bibliografía, partiendo por una introspección sobre la situación de la historia más reciente en el currículum, para luego atender a su desarrollo didáctico y sus posibilidades formativas.

3.1. *Historia del Presente* y currículum: el debate sobre los contenidos y las batallas por la historia.

Nos referiremos aquí, primeramente, al currículum en su sentido más formal, como cuerpo normativo que establece objetivos, contenidos, tiempos y principios educativos, y trataremos de plasmar algunas de las opiniones presentes en la bibliografía y sus propuestas, siempre en tono a la materia de Historia y sus contenidos. Aunque la *Historia del Presente* no tiene cabida, como tal denominación, en el actual currículum español²¹¹, los programas de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato se extienden en sus contenidos hasta los momentos históricos que al comienzo del apartado 1 de este marco teórico definiéramos como del *tiempo presente*.

Se suele señalar a la hora de abordar el tema del currículum la diferencia (a veces dicotomía) entre el currículum escrito y el currículum activo o de aula²¹². Y si bien ha sido demostrada esta distancia, también es cierto, como señala Goodson, que para una relación efectiva de ambos tan necesaria es la construcción de “afirmaciones, planes de estudio y teoría del currículum como la realización interactiva del currículum en el aula”²¹³. Y en esta construcción teórica, conviene partir por cuestionarnos sobre su sentido social, sobre la evolución social del currículum.

Después de analizar en apartados anteriores los usos públicos de la historia y el papel destacado de los Estados en esta configuración de identidades cívicas, no sorprenderá el uso de la educación, y particularmente de la materia de Historia, para estos objetivos;

²¹¹ Las palabras “actual” y “currículum” son siempre peligrosas e inciertas en España, más aún en tiempos de cambio político. A día de hoy, 26 del 8 de 2012, existe una intención manifiesta por parte del ministerio de educación de acometer una nueva reforma educativa. En cualquier caso, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y su posterior desarrollo curricular ha sido la normativa vigente a lo largo de toda la investigación y durante las entrevistas realizadas al profesorado en el curso académico 2011/2012.

²¹² GOODSON, Ivor F. (2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona: Ediciones Octaedro, p.53

²¹³ *Ibidem*.

siendo en ese supuesto el currículum una de las herramienta principales de “control” público de la educación²¹⁴. En este sentido, han sido varias las obras que han abordado el asunto de la educación de masas desde las teorías de la reproducción social, cuestión implícita en toda investigación educativa desde sus estructuras formales y sociológicas²¹⁵. Sin ánimo de profundizar más en el tema, conviene que tengamos presente en este trabajo la presencia y persistencia de “culturas hegemónicas”²¹⁶ transmitidas a través de un currículum oficial; donde el libro de texto, señala Torres Santomé, jugará un papel fundamental como intermediario entre tal currículum y la escuela²¹⁷. Eso sí, considerando siempre estas teorías desde cierta distancia, sin caer en el reduccionismo que nos lleve a suponer la incapacidad del sujeto, alumno o profesor, de reaccionar críticamente contra un modelo dominante.

En España, el recorrido de la Historia como disciplina escolar ha sido abordado extensamente por Raimundo Cuesta en el marco de la historia social del currículum²¹⁸. Otros autores como Rafael Valls o López Facal lo han hecho centrándose en la relación histórica entre educación pública y Estado-nación (y los grupos de poder), analizando la evolución de la disciplina desde el siglo XIX hasta nuestros días²¹⁹. A efectos de esta investigación, nos interesa hacer un breve seguimiento de la evolución del currículum de Historia en democracia hasta la actualidad; es decir, desde la transición dictadura-democracia, nuestro campo de referencia histórico, hasta la actual Ley Orgánica de Educación de 2006 y su desarrollo curricular.

Se suele señalar, con razón, la Ley General de Educación de 1970 como el momento de la adaptación del sistema educativo español al modelo de masas predominante en el

²¹⁴ Completada la fórmula de control a principios del siglo XX en “la trilogía de pedagogía, currículum y evaluación”. GOODSON, Ivor F (2000). Op. Cit, p.63

²¹⁵ Además del trabajo de Bordieu y Passeron (BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara), quizá por su claridad y conexión con el currículum pueda ser más esclarecedora la obra de Lundgren: LUNDGREN, Ulf P. (1992) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

²¹⁶ “El concepto de hegemonía se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en una sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo sobre los grupos subordinados”, sin tener para ello que utilizar la coerción. APPLE, Michael W (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata, p.39

²¹⁷ TORRES SANTOMÉ, Jurjo. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata, p.98

²¹⁸ CUESTA, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.

²¹⁹ VALLS, Rafael. (2005a). El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, No 46*, pp.9-35; y LÓPEZ FACAL, Ramón. (2003). *La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo*. Madrid: Marcial Pons Historia.

resto de sistemas europeos (extendiendo la educación básica a niños y niñas de 6 a 14 años)²²⁰. Sin embargo, los importantes cambios acontecidos en los años 70 y 80 confluyeron en una nueva reforma educativa, la Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, cuya estructura institucional (por ejemplo, la obligatoriedad hasta los 16 años), en opinión de Puelles Benítez, continúa vigente a pesar de las sucesivas reformas posteriores²²¹.

La experimentación y renovación pedagógica en torno a la disciplina histórica desarrollada durante los años ochenta y noventa, tendría en aquella legislación curricular de los años 90 su concreción “burocrática”; denotándose, sin embargo, con las dificultades propias de la reciente educación de masas, “una distancia abismal (en palabras de Raimundo Cuesta) entre lo que los docentes piensan y dicen que hacen y lo que realmente ocurre en las aulas”²²². El mismo autor, dudaba a la altura de 1997 de que el desmonte del *código disciplinar* decimonónico acometido por la legislación hubiera tenido una repercusión paralela en las aulas²²³.

Ciertamente, la evolución de la disciplina después de la II Guerra Mundial en Europa y con el final de la dictadura en España ha sido evidente, modificándose no solo aquellos contenidos más políticos y nacionalistas²²⁴ (“en su dimensión más xenófoba, militarista y de exaltación de los héroes patrios”, apunta López Facal) sino también introduciéndose cambios en su didáctica tendentes a limitar el peso de la memorización como estrategia de aprendizaje²²⁵. Sin embargo, dichos cambios se siguen produciendo de forma lenta y desigual. En este sentido, no hay que olvidar tampoco que nuestros currículos se siguen sustentando en un modelo pedagógico “por objetivos”, que tuvo su

²²⁰ PUELLES, Manuel (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. *CEE Participación Educativa*, No 7, pp. 7-15.

²²¹ *Ibídem*.

²²² CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997) Op. Cit, pp.332-333

²²³ *Ibídem*.

²²⁴ Sobre el uso de la historia en la formación patriótico y nacionalista ver, además de los trabajos de López Facal, el artículo de PRATS CUEVAS, Joaquín. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 12, pp. 7-18.

²²⁵ LÓPEZ FACAL, Ramón. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 24, p.47

origen a principios del siglo XX en Estados Unidos²²⁶, y que condiciona cualquier cambio profundo de sus estructuras.

Por lo que respecta a los contenidos, quizá el momento más clarificador sobre la importancia social que la asignatura de historia puede llegar a tener, y la dificultad implícita a cualquier cambio en sus contenidos, tuvo lugar durante el llamado *debate de las humanidades*. La fuerte discusión que se despertó entre 1997 y 1998 ante la acometida reformista del gobierno del Partido Popular, puso de manifiesto el peso que el *uso público de la historia* sigue teniendo en la regulación curricular de la asignatura. Como señala también Goodson, el currículo “forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo”²²⁷. Y efectivamente, en aquel momento quedó patente la repercusión del panorama político en el debate educativo sobre la historia en asuntos tan importantes como la cuestión autonómica, pero también y en conexión a esto, con una forma de entender la educación, que para la asignatura de Historia repercutía en lo que tal materia debía ofrecer a la sociedad española.

En aquellos años, Ruíz Torres se hizo eco de un discurso pronunciado por Esperanza Aguirre en octubre de 1996 en la apertura del Curso de las Reales Academias de la Historia, en el que la entonces Ministra de Educación y Cultura se quejaba de que un alumno pudiera acabar la enseñanza obligatoria "sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio Cesar o sobre Felipe II" lo que era debido a que la Historia se había reducido a un mero estudio de la edad Contemporánea, por no decir del Mundo Actual²²⁸. Sin entrar ahora en el debate sobre las formas de organización del tiempo histórico en el currículo, algo que abordaremos posteriormente, queremos destacar la mención directa en aquel momento a la historia Contemporánea y Actual (por lo que de controvertida sigue teniendo entre las diferentes memorias colectivas en España), así

²²⁶ Sobre el “culto a la eficiencia” y la pedagogía por objetivos ver SACRISTÁN, José Gimeno (1990) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. (Sexta edición). Madrid: Ed. Morata.

²²⁷ GOODSON, Ivor F (2000). Op. Cit, p.47

²²⁸ RUIZ TORRES, Pedro. (1998). La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades. En ORTIZ DE ORRUÑO, José M^a (ed.) *Historia y sistema educativo*. Ayer, No 30. Ed. Marcial Pons, pp.63-64

como la idea de la necesidad de estudiar las “grandes personalidades históricas” (por lo que implica en su orientación historiográfica).

Las reacciones contra el Decreto de Humanidades fueron abundantes, tanto desde el campo de la historia como desde su didáctica²²⁹. Como señaló Álvarez Junco, lo que estaba en juego era “una pugna por el control de los mitos en los que se funda la legitimidad de nuestras instituciones [...], un simple reflejo de la pugna por un nuevo reparto territorial del poder que se viene desarrollando en España desde el final del franquismo”²³⁰. Un asunto que, también en esta ocasión, fue puesto en relación con el modelo de transición a la democracia y con el ya mencionado “pacto de silencio”, pues en opinión de Rafael Valls, esa pugna política por el control de la memoria en España dificulta el trabajo de los científicos y la adecuada relación de la investigación histórica y educativa con la escuela²³¹.

El debate mediático se centró sin duda sobre las diferencias en la enseñanza de la historia entre regiones españolas, después de que la Real Academia de la Historia presentara un informe denunciando que se “estaría tergiversando una manera de enseñar y difundir la Historia de España desde distintas nacionalidades”²³². Discusión que demuestra no sólo la importancia de la “cuestión” autonómica en España, sino también la pobre idea generalizada sobre “la historia” como un cuerpo unitario y verdadero; asunto que nos volvía a recordar en el 2000 la siguiente ministra de Educación, Pilar del Castillo: “la historia está hecha y los temas de la historia están ahí”²³³. Años después, con la vuelta al poder de los socialistas y la reforma que condujo a la actual Ley Orgánica de Educación, el debate se traspasó hacia la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía (hoy en el punto de mira del Gobierno), con un trasfondo muy parecido al que venimos planteando en torno a la historia: un pugna abierta por la hegemonía social y cultural.

²²⁹ Entre el año 1997 y el 2000 se pueden encontrar más de treinta artículos de opinión al respecto entre los diarios *El País* y el *Mundo*; además de dictámenes, informes y congresos. Un recopilación en: http://servidormanes.uned.es/mciud/documentos/debate_humanidades.htm

²³⁰ ÁLVAREZ JUNCO, José (2003). Op. Cit, p.63

²³¹ VALLS, Rafael. (2005b). L'insegnamento de la storia contemporanea nella scuola secondaria spagnola: il dibattito attuale e i problemi aperti. CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino, p.323

²³² PANIAGUA, Javier (2008). ¿Sirve para algo la historia? *Diario El País*, 4 de agosto de 2000. Recuperado el 29 de agosto de 2012 en http://servidormanes.uned.es/mciud/documentos/debate_humanidades/paniagua.pdf

²³³ Cita extraída de CUESTA, Raimundo (2007). Op. Cit, p.25

El problema, es que quizá no andaba tan alejada de la realidad educativa la ministra Pilar del Castillo al afirmar que “los temas de la historia están ahí”, aunque no fuera esta su intención. Ciertamente que han cambiado los currículos y las indicaciones didácticas, pero por lo que se refiere a los contenidos de historia, más allá de los cambios de “distribución” entre los diferentes niveles educativos, la estructura cronológica y los “grades temas” no han variado demasiado²³⁴. Como señalaba López Facal en el 2000, ni con la LGE ni con la LOGSE se había “producido una transformación radical de los contenidos, sino más bien una adaptación e incluso una ocultación de tópicos que se mantienen implícitos”²³⁵.

Una de las cuestiones que continúan de actualidad en torno a los contenidos curriculares, desde esta óptica temporal cronológica, es el peso que se debe conceder a la historia más contemporánea o actual. Tal debate no se ha limitado al ámbito nacional, sino que ha estado presente en otros países del área, fundamentalmente en aquellos con pasados conflictivos cercanos en el tiempo. La tendencia general, nos dice Cavalli, es la de primar la historia contemporánea en detrimento de otros periodos históricos; una tendencia, señala el mismo autor, que circula paralela a la reducción de las horas de historia en los currículos, de manera que al mismo tiempo que se reducen las horas, la historia se alarga cada vez más en la tendencia de llegar hasta la historia reciente y el tiempo actual²³⁶.

Seguramente, como advierte González Gallego, “pretender que, para dejar hueco curricular al estudio del presente, es necesario sustituir tantos contenidos del ayer”²³⁷ resulte insostenible. Más bien, entonces, el problema pueda estar en la persistencia de esta estructura rígida y cronológica que todo lo quiere abarcar. No han faltado, sin embargo, propuestas alternativas al problema, como aquellas experiencias vinculadas a la *teoría crítica* que sugieren el partir de problemáticas del presente para su

²³⁴ Nos referimos aquí las grades historias y mitos entorno a la nación, pero también a “la estructura en edades (antigua, medieval, moderna) adoptada en los estados liberales y convertida en canon inquestionable desde el momento en que se estructuraron así las cátedras universitarias”. LÓPEZ FACAL, Ramón. (2000). Op. Cit, pp.49-50

²³⁵ *Ibidem*.

²³⁶ CAVALLI, Alessandro. (2005). Introduzione. Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo. CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino, pp.11-12

²³⁷ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. (2006). Presentación de la monografía: Enseñar el presente. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 50, pp.5-6

problematización y explicación desde el pasado²³⁸, o simplemente la selección de contenidos históricos atendiendo a las necesidades y contextos educativos²³⁹.

En una síntesis sobre las opciones de organización curricular que se han planteado, González Gallego destaca tres modelos para la educación secundaria: el actual *currículo enciclopédico* (como un programa de “contenidos de conocimiento”, donde todo “puede” y “debe” estar, con los problemas que eso implica); el *currículo en retrocesión* (fracasado intento de organizar los contenidos “al revés”, comenzando por lo contemporáneo); el *currículo por problemas relevantes* (mencionado anteriormente, y que el autor advierte de que puede dejar fuera “conocimientos históricos relevantes”); y un *currículo cíclico* (basado en los tres tiempos de la historia planteados por Braudel: corto, medio y largo)²⁴⁰.

Otro asunto importante será, como sugiere también Cavalli, el del marco espacial o territorial de la historia que se enseña: nacional, regional, europea, global...²⁴¹ Pero quizá también este debate sea consecuencia de una forma muy limitada de comprender la historia, heredada de la primacía de las historias nacionales. Al respecto de esta discusión espacial con trasfondo nacionalista, López Facal advierte del obstáculo que supone el aislamiento nacional de la historia para la comprensión adecuada del pasado, y concluye que “no quiere decir esto que debamos sustituir la historia de España, o de Galicia, por una imposible historia universal, sino que el marco territorial para el estudio de un problema debe estar en relación con su naturaleza”²⁴²; es decir, que será el problema que estemos trabajado el que marque la necesidad de ampliar o reducir los marcos espaciales para su comprensión.

Como un último apunte referido particularmente al currículo de Bachillerato, si el debate ha sido menor sobre éste, parece deberse más bien al peso que sobre esta etapa ejerce su condición de cursos puente de preparación hacia el mundo universitario. Y, sin

²³⁸ Al respecto ver MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián. (2011). Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de clase. En PRATS CUEVAS, Joaquín (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. (Vol. III). Barcelona: Editorial Graó, p.134

²³⁹ LÓPEZ FACAL, Ramón (2000) Op. Cit, p.52

²⁴⁰ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2011b) Análisis crítico de las opciones curriculares de la educación secundaria obligatoria. En PRATS CUEVAS, Joaquín (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. (Vol. I). Barcelona: Ed. Graó. pp.148-151

²⁴¹ CAVALLI, Alessandro(2005). Op. Cit, pp.11-12

²⁴² LÓPEZ FACAL, Ramón. (2003). Op. Cit., p.254

embargo, resulta ser la única etapa en la que no se contempla “competencias”²⁴³, produciéndose una fuerte tensión para la preparación de las pruebas de acceso a la universidad, que parecen determinar en su condición memorística cualquier iniciativa didáctica durante estos años; respondiendo principalmente a un modelo tradicional “expositivo-repetitivo”²⁴⁴. Sobre esta rigidez propia del Bachillerato, en una investigación anterior tuvimos la oportunidad de trabajar con los exámenes de las pruebas PAU en Galicia, pudiendo comprobar que a pesar de los intentos por una transformación más procedimental de dichas pruebas, la estructura de enseñanza basada en la memorización de una historia evenemencial de la Transición primaba a pesar de todo²⁴⁵.

3.2. Hacia una didáctica del tiempo presente y la memoria.

El campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, aún siendo un área de investigación relativamente reciente, viene produciendo ya en los últimos años un número siempre creciente de investigaciones y un volumen considerable de literatura científica. En palabras de González Gallego, el área ha pasado en estos años de ser “un saber impreciso” a “ser un campo de conocimiento que comienza a plantear sin complejos su personalidad científica como ciencia educativa”²⁴⁶, lo que no significa ni mucho menos un agotamiento sino, al contrario, la consecución de un momento de vitalidad científica, producto también, quizá, de su misma juventud.

No nos vamos a detener aquí en una reconstrucción bibliográfica de esta evolución. Sobre la situación, sus avances, problemas y retos, nos remitimos a sendos estados de la cuestión. Para la fundamentación y construcción epistemológica de nuestro campo de

²⁴³ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2011b) Op. Cit, p.168

²⁴⁴ MIRALLES, Pedro y MARTÍNEZ, Nicolás (2008) La fase de desarrollo de la clase de Historia en Bachillerato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 7 (45). Recuperado en Internet el 4 de septiembre de 2012 en http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/la-fase-Martinez-Miralles-2008.pdf

²⁴⁵ CONEJO CARRASCO, F; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R.; LÓPEZ FACAL, R. (2011) La evaluación en las PAU de Historia. Un estudio de la transición a la democracia en España. En MIRALLES, P., MOLINA, P., SANTISTEBAN, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp.259-268

²⁴⁶ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2002). El conocimiento Geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. En *La geografía y la historia, elementos del medio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp.9-100

investigación, además del citado trabajo de Isidoro González, cabe destacar el análisis de Joaquín Prats²⁴⁷; mientras que sobre el estado de su producción científica nos referimos al estudio de Joan Pagès y Rodrigo Henríquez²⁴⁸, que hacen un recorrido por la situación de la Didáctica de las Ciencias Sociales en otros países de nuestro entorno o, ya para el caso español, al de María Sánchez²⁴⁹ en 2010 y un último de Pedro Miralles, Sebastián Molina y Jorge Ortuño en 2011²⁵⁰.

En el presente apartado, nos centramos entonces solamente en aquellas referencias más concretas sobre la didáctica de la historia contemporánea y del tiempo presente, particularmente de aquella más conflictiva o traumática, así como sobre el lugar de la *memoria* y la *memoria histórica* en la enseñanza de la historia.

Consideramos que coinciden tres grandes características por las que la enseñanza de la Historia Contemporánea y particularmente de la Historia del Presente en España necesitan de una consideración particular: a) su condición de pasado vivo, conectado con la realidad social y política de forma directa y, por lo tanto, más necesitado de un posicionamiento responsable y crítico; b) la presencia de memorias enfrentadas en relación a hechos traumáticos del pasado, sobre los que perviven fuertes emociones e intereses, produciéndose enfrentamientos por su gestión pública²⁵¹; y c) la existencia de una enorme variedad de fuentes y soportes para trabajar en el aula (fotográficas, documentales, testimoniales, etc.).

Aunque referida al caso argentino, bien puede trasladarse a nuestra realidad la reflexión que hace Federico Lorenz cuando afirma que "los dilemas que enfrentan los

²⁴⁷ PRATS CUEVAS, Joaquín (2002) Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, No1, pp. 81-89.

²⁴⁸ HENRÍQUEZ, Rodrigo y PAGÈS, Joan (2004) La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación de la UNED*, No 7, pp. 63-84. Recuperado el 30 de agosto de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957902>

²⁴⁹ SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2010). La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En ÁVILA RUIZ, R. M.; RIVERO GRACIA, M. P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Zaragoza, pp. 433-440

²⁵⁰ MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro; MOLINA PUCHE, Sebastián; ORTUÑO MOLINA, Jorge. (2011) La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), pp. 149-174.

²⁵¹ Es lo que podemos denominar, en palabras de Mario Carretero, como *luchas culturales* en torno a la gestión de la memoria. "La expresión de estas luchas en la enseñanza de la historia pone de relieve una tensión irresuelta en su seno por las formas de recuerdo social y la proyección de futuro". CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008) Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente? Fundación Infancia y Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 20 (2), p. 203, Rescatado de Internet el 5 de septiembre de 2012 en <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>.

historiadores se exacerban cuando los trasladamos al aula. Cuando éstos escriben no se aíslan de su comunidad, pero no la 'tienen enfrente'. Un docente, en cambio, al desarrollar sus tareas enfrenta la multiplicidad de perspectivas a diario. Un aula es un pequeño mundo, una muestra parcial de la disparidad de miradas sociales sobre un tema”²⁵². Ciertamente, esta conexión con el presente no está ausente cuando tratamos otros periodos de la historia más alejados en el tiempo. Como señala Pedro Miralles, este vínculo puede ser aprovechable cuando logramos que los estudiantes organicen su propio presente y sepan distanciarse de él; asunto más complicado cuando se trata de la historia del presente, la más de las veces dotada de un cierto “presentismo”²⁵³.

Ante esta conexión con el presente, y por la complejidad derivada de trabajar con temas a veces no resueltos sobre los que se funda una conciencia o una identidad colectiva, señala Cavalli que existen tres posicionamientos posibles a la hora de trabajar en la escuela la historia reciente: la estrategia del silencio (no se toca el tema); la estrategia de la "neutralidad" de los hechos, es decir, presentar los hechos sin valoraciones de manera equilibrada, de forma que no existan posiciones afrentadas; y la estrategia de la interpretación oficial, propia de los regímenes autoritarios²⁵⁴.

Aún así, a pesar de estas dificultades, como ya señaláramos al tratar el tema de los contenidos, la historia contemporánea viene imponiéndose en España y en otros países del entorno²⁵⁵. Efectivamente, los acontecimientos más destacados de la primera y la segunda mitad del siglo XX aparecen en los planes de estudio. El problema estará, sin embargo, en que al parecer, como apunta Joan Pagès, “son pocos los profesores y los alumnos que enseñan y aprenden con la profundidad y el rigor necesarios los acontecimientos más relevantes del siglo XX, de la historia reciente”²⁵⁶. Además, aquellos periodos o problemas de estudio más cercanos en el tiempo, los de la Historia del Presente, se sitúan siempre al final del temario de un currículo cronológico, lo que

²⁵² LORENZ, Federico G. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Comp.). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador, p.282

²⁵³ MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián. (2011) Op. Cit, p.131

²⁵⁴ CAVALLI, Alessandro (2005). Op. Ci, pp.23-25

²⁵⁵ Una recopilación de la situación de la enseñanza de la Historia Contemporánea en diferentes países europeos en CAVALLI, Alessandro (a cura di). (2005). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino.

²⁵⁶ PAGÈS, Joan. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 55, p.47

invita a que puedan quedar en el olvido por falta de tiempo. Un “olvido” que, como se ha sugerido, quizá también pueda estar relacionado con una cierta resistencia del profesorado a la novedad²⁵⁷.

Por su parte, Silvani señala que puede resultar embarazoso para el profesor el tener que explicar determinados temas de la historia reciente, sobre los que él tiene un posicionamiento claro, ante un grupo de alumnos que por lo general aún no se han formado una idea propia sobre el asunto. Cómo abordar, se pregunta el autor para el caso italiano, la vergüenza de ser la primera nación fascista, cómo hacer entender que el aliado nazi se convirtiera en el enemigo en poco tiempo, o que un movimiento minoritario como la resistencia se alzara como las bases del estado republicano²⁵⁸. No le resultará muy difícil al lector encontrar ejemplos paralelos en la historia reciente de nuestro país.

En este sentido, recomienda Carretero que los valores políticos e ideológicos sean explicitados por el profesor, proporcionando medios para reflexionar sobre ellos, y, al mismo tiempo, presentando información social e histórica al alumno para la comprensión de visiones alternativas²⁵⁹. La escuela y el profesor, señala el mismo autor, deben realizar una política activa que no evite el tratamiento de los problemas de la historia reciente, abordándolos desde la compleja red de determinantes sociales que los originan (políticos, ideológico, sociales, religiosos...), aún cuando pueda ser una condición necesaria, pero no suficiente, el focalizar la responsabilidad en ciertos individuos²⁶⁰.

Entrelazado con esta condición conflictiva y “presentista” de la historia del presente, se encuentra la relación que establezcamos entre la memoria (*memorias colectivas* y *memoria histórica*) y la enseñanza de la historia. Los trabajos que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se han llevado a cabo al respecto en España no se corresponden en

²⁵⁷ PÉREZ-CAMINO A., Feliciano. (2006). Enseñar la recuperación democrática de España: consideraciones sobre la transición en clase de historia. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 50, p.12

²⁵⁸ SILVANI, Marco. (2005). L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni. En CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino, p.228

²⁵⁹ CARRETERO, Mario. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Aique Grupo Editor, p. 21

²⁶⁰ CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008) Op. Cit, p.206

número y profundidad con la importancia social y mediática que el tema ha despertado en los últimos años.

Cabe destacar una vez más los estudios de Mario Carretero sobre las muy variadas representaciones que se hacen del pasado y la memoria en los diferentes sistemas educativos, abordando también las implicaciones y usos que la memoria tiene en las sociedades del presente con pasados conflictivos²⁶¹. Otros trabajos han ido en la línea de abordar posibilidades y dificultades que puede implicar un uso didáctico de la memoria, y, fundamentalmente, sobre el uso de testimonios y fuentes orales para la enseñanza de la historia.

Sobre el primer punto, Pagès reflexionaba hace unos años sobre la ambigüedad, “a veces un cierto temor”, que existe sobre el tratamiento que se debe dar al tema de la memoria referida a hechos traumáticos en el aula de historia; procurándose una separación entre estos hechos y otros hechos de la vida cotidiana no traumáticos, cuando en realidad, apunta, “la enseñanza de la historia no siempre puede alcanzar este equilibrio entre 'una legítima emoción' y un 'planteamiento científico y objetivo' de los acontecimientos que se enseñan y se aprenden y ello no solo ocurre en la enseñanza de hechos traumáticos”²⁶².

Por su parte, en un interesante trabajo en torno a las dificultades de la enseñanza de la Guerra Civil y la dictadura, Rafael Valls realizó un análisis de la evolución de estos temas en los manuales desde el franquismo hasta el 2006, contrastándolo con la visión de alumnos y profesores a través de encuestas. Concluye el autor que se ha producido una evolución positiva en el tratamiento de estos temas, pero que queda un largo trabajo por hacer en el sentido de “impulsar una dimensión más humana, más vivida, respecto del sufrimiento que la violencia y la represión, tanto durante la Guerra Civil como durante la larga dictadura franquista, generaron en gran parte de la población española de las pasadas décadas”²⁶³.

²⁶¹ Entre otras, podemos destacar la obra compiladora CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Comp.) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador.

²⁶² PAGÈS, Joan. (2008). Op. Cit, p.49

²⁶³ VALLS, Rafael (2007) La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, No 6, pp. 61-73.

Por otro lado, contra esta introducción de la empatía y la memoria histórica en las clases de historia se podría argumentar el salto fundamental entre lo que es la historia “científica” y lo que supone la memoria, como experiencia puramente biográfica o colectiva; más aún cuando tiene una presencia continua y compleja en los medios de comunicación y en el debates social. Sin embargo, como apunta también Joaquín Prats, no debe de ser éste un impedimento para un adecuado uso didáctico en las clases de historia, sino que, al contrario, esto mismo lo convierte en un tema sugerente y lleno de posibilidades, que sin duda debe ser incorporado y “convenientemente descodificado”²⁶⁴.

Esta ambigüedad, y el debate que sigue existiendo en torno al tema, no significan tampoco que no haya una presencia de la memoria histórica en las aulas españolas. No solo a nivel individual de profesorado, sino también a escala de grupo y, a veces, como programación de centro, sabemos que se realizan algunas actividades y programas especiales, fundamentalmente en torno a la memoria de las víctimas y las experiencias del exilio; aunque no hemos encontrado investigaciones que hayan indagado sobre su presencia real y sus enfoques en las aulas españolas. Un ejemplo lo encontramos en el trabajo del Raimundo Cuesta en el IES Fray Luis de León de Salamanca, donde ha llevado a cabo un proyecto titulado *Los deberes de la memoria*, y desde el que ha abordado específicamente el tema de la transición en España²⁶⁵.

Particularmente interesante es el tercer punto que señalábamos al principio de este apartado, relativo a las fuentes de la Historia del Presente y la memoria. Quizá uno de los enfoques más trabajados desde la didáctica haya sido el uso de las fuentes orales en el aula. Se ha destacado sobre su uso el fuerte valor didáctico y motivador que presentan para el alumnado, especialmente cuando es el mismo estudiante el que realiza un trabajo de indagación a través de entrevistas, como ha experimentado y publicado Juana Anadón²⁶⁶. Aunque al mismo tiempo se suele señalar sobre el uso de ésta y otras fuentes de memoria (testimonios y escritos autobiográficos, fuentes iconográficas y audiovisuales, fuentes literarias, lugares de memoria, etc.) la conveniencia de mantener

²⁶⁴ PRATS CUEVAS, Joaquín. (2008). Memoria histórica “versus” historia enseñada. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 55, p.7

²⁶⁵ CUESTA, Raimundo (2007) Op. Cit, p.71

²⁶⁶ ANADÓN, Juana. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 50, 32-42.

la distancia apropiada, evitando tanto la sacralización como la banalización, contextualizando históricamente, y distinguiendo entre *fuentes de memoria* y *fuentes para la memoria*²⁶⁷.

En relación a esta dificultad implícita al uso de las fuentes orales, surge la consideración del mismo profesor de historia como fuente y testimonio de ese pasado que él mismo tiene que trabajar en clase; como suele ocurrir con un tema tan cercano como el de la Transición. Al respecto, Mattozzi señala que hay que poner la memoria al servicio de la historia, y que aunque es posible llegar a "historizar las propias vivencias y transformar la memoria en historia", se trata de un proceso complejo de indagación, estructuración de la información y atribución de significados sobre los propios recuerdos, para el que los profesores no han sido formados²⁶⁸.

3.3. Formación ciudadana y enseñanza de la Historia del Presente. Oportunidades de la transición dictadura-democracia.

La Historia, como disciplina, y la formación de ciudadanos tienen un inicio mezclado en el tiempo. Como señala Prats, la historia comenzó siendo en el mundo clásico una disciplina literaria que realzaba el ideal de la cultura helénica; luego en la Edad Media se fusionó con los estudios bíblicos, y no fue hasta el siglo XVIII cuando los ilustrados la utilizaron como medio para entender los cambios y la evolución de una sociedad. Sin embargo, la historia no sería incorporada a la enseñanza hasta el siglo XIX, cuando comienza a ser utilizada, por influencia del movimiento romántico, como instrumento de ideologización y transmisión de los ideales patrióticos²⁶⁹. Esto nos lleva, en la reflexión de Mario Carretero, a distinguir dos formas básicas de enseñar la historia, una romántica, de carácter "emotivo nacionalista", y otra ilustrada, de carácter "cognitivo

²⁶⁷ Bertacchi nos hace estas tres advertencias y apunta la necesaria distinción entre fuentes realizadas en el momento con la intención de dar testimonio, otras casuales, otras realizadas al calor de los acontecimientos y otras de reflexión posterior como pueden ser los museos de la memoria. BERTACCHI, Giuliana. (2004). Un approccio alle fonti di memoria. En BERTACCHI, G; GUERRA, E.; LAJOLO, L.; SGHERRI, A.; SIRELLO, R. (a cura di). *Testimoni di Storia. La ricerca. Memoria e insegnamento della storia contemporanea*. Quaderni del Miur No 2. Roma: Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca, p.51

²⁶⁸ MATTOZZI, Ivo. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 55, p.39

²⁶⁹ PRATS CUEVAS, Joaquín. (1997) Op. Cit., p. 9.

universal”; la primera con objetivos sociales para la formación de identidades, y la segunda con objetivos disciplinares, referidos al “desarrollo cognitivo individual”²⁷⁰. A estas dos formas de entender la enseñanza de la historia, también señaladas por Prats, éste último suma una tercera supuestamente más utilizada en la actualidad: la Historia como “instrumento para el desarrollo personal”, destinada a las capacidades intelectuales, de maduración personal y orientación social.

Esta división, conecta perfectamente con las dos grandes formas teóricas que se han planteado sobre la educación del ciudadano, una *minimalista* y otra *amplia*²⁷¹. La primera se refiere a la ciudadanía en el sentido legal o jurídico que hace a un individuo miembro de una sociedad, entendiendo así una *educación cívica* limitada a la información de derechos y deberes, una formación pasiva y acrítica. La segunda acepción, por el contrario, entiende la ciudadanía como conjunto de valores, comportamientos, obligaciones y responsabilidades que posibilitan la convivencia, y que necesitan, por lo tanto, de una formación crítica y participativa.

No pretendemos, evidentemente, otorgar en exclusiva esta función a la Historia. Como señala Bolívar, la educación pública, en general, ha tenido entre sus propósitos la formación de una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público, y la escuela, como elemental espacio de socialización, cumple un papel fundamental en el proceso²⁷². Pero sí es cierto que la enseñanza de la historia, por su función como ciencia que explica las relaciones humanas y su evolución en el tiempo, cumple un papel fundamental en la creación de identidades colectivas²⁷³ y, de la misma manera, en la formación de ciudadanos; pero ¿qué ciudadanos?

La Historia puede y debe convertirse en un instrumento de aprendizaje crítico para que los jóvenes aprendan a analizar, con independencia y rigor, el funcionamiento de la

²⁷⁰ CARRETERO, Mario, y KRIGER, Miriam. (2004) ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En CARRETERO, M. F. VOSS, J. (Coomp.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 88-89.

²⁷¹ BOLÍVAR, Antonio. (2007) *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó. p 15-17

²⁷² BOLÍVAR, Antonio. (2007) Op. Cit, pp. 15-16.

²⁷³ SOBEJANO SOBEJANO, M^a José y TORRES BRAVO, Pablo Antonio (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos, p. 11.

sociedad en la que viven²⁷⁴. Diversos autores, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, como M^a José Sobejano y Torres Bravo, viene apostando por una enseñanza de la historia al servicio de la formación ciudadana, destacando la necesidad de “una historia para el presente”²⁷⁵, una historia que conecte con los problemas y las necesidades de la sociedad actual, desarrollando mediante el estudio del pasado la sensibilización ante los problemas del presente (el respeto del medio ambiente, la educación para la paz, la participación civil y política, etc.). Una perspectiva de la enseñanza de la historia que, como recuerda Joan Pagès, también ha sido vista con recelo por parte del profesorado que ven en esto una “instrumentalización” de su asignatura²⁷⁶. De forma que se ha venido desarrollando en los últimos años todo un debate sobre el papel que la enseñanza de la historia puede jugar antes los nuevos retos ciudadanos del presente.²⁷⁷

Desde esta investigación, consideramos que trabajar desde el aula aquellos periodos cercanos en el tiempo, más debatidos o conflictivos como el de la Transición, supone una oportunidad didáctica no sólo para mejorar el conocimiento sobre la realidad social y política, sino también para introducir elementos de análisis crítico del pasado y el presente, problematizando dicha relación a través del manejo de fuentes divergentes²⁷⁸.

Es en ese caso cuando la materia de Historia muestra su idoneidad para la formación de ciudadanos, cuando la entendemos en sentido crítico, como indagación de problemas históricos y como reflexión del pasado para el presente, y no al revés, como construcción del pasado a través del presente, que suele ser lo habitual en el debate social y mediático.

²⁷⁴ ROSA RIVERO, Alberto. (2004) Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En CARRETERO, M. F. VOSS, J (Coomp.). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, p. 64.

²⁷⁵ SOBEJANO, M^a José y TORRES, Pablo Antonio (2009). Op. Cit., p. 80.

²⁷⁶ PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 64, p.11

²⁷⁷ A respecto se puede revisar la publicación de comunicaciones fruto del último simposio del área celebrado en Sevilla, en ALBA FERNÁNDEZ, N.; GARCÍA PÉREZ, F.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (Eds.) (2012) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. (Vol. I y II). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

²⁷⁸ Sobre el reto que supone esta metodología crítica, María Sánchez Agustí realizó recientemente un estudio entre profesores en formación. En SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2011) Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, No 25, pp.3-15.

4. Investigaciones en torno al profesorado. El pensamiento docente y la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Antes de adentrarnos en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, conviene señalar que los estudios sobre el profesorado tienen ya una larga trayectoria desde ciencias como la Pedagogía, la Psicología y la Sociología, y han sido abordados desde muy diferentes perspectivas. Dada la importancia del profesor como “variable crítica” para cualquier cambio educativo, en estas últimas décadas se han ido desarrollando diversas investigaciones sobre el “pensamiento del profesor”, el “análisis de las prácticas docentes”, los “estilos docentes”, las “concepciones de los profesores”, etc.²⁷⁹.

Difícilmente podríamos abarcar una exposición de todas estas líneas, ni tendría sentido en esta investigación, de manera que destacaremos tres grandes grupos, que no han de ser entendidos de manera excluyentes los unos de los otros. Una primera gran línea de investigación puede ser agrupada en el *enfoque sociológico*²⁸⁰, compuesto por aquellos trabajos que han estudiado al profesorado desde su contexto social, sus raíces sociales, las historias de vida del profesorado, la carrera docente y su profesionalización, motivaciones y problemáticas en torno a su trabajo. Otro gran grupo, más difícil de delimitar, estaría compuesto por aquellas investigaciones sobre el *pensamiento del profesor*, que parten del supuesto iniciado por Jackson de entender al profesor como un profesional que toma decisiones, planifica y piensa su profesión²⁸¹. En esta línea, especialmente prolíficas han sido las investigaciones encargadas de indagar en las concepciones que el docente tiene en torno al aprendizaje y la enseñanza²⁸², así como aquellas sobre los *conocimientos del profesor* (conocimientos disciplinares y conocimiento profesional docente); estando esta línea bastante desarrollada desde las didácticas específicas.

²⁷⁹ MARTÍN, E.; POZO J. I.; PÉREZ, M^a P.; MATEOS, M.; MARTÍN, A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. En MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea, p.169

²⁸⁰ Concepto extraído de la clasificación de BARQUIN, Javier (1995) La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, No 306, 7-65. Recuperado el 30 de agosto de 2012 en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003838.pdf>

²⁸¹ JACKSON, Philip W. (1996). *La vida en las aulas*. (4ª Edición). Madrid: Ediciones Morata

²⁸² Una buena síntesis de los diferentes enfoques al respecto, desde al *metacognición* a las *teorías implícitas*, en PÉREZ ECHEVERRÍA, M^a Del Puy; MATEOS, Mar; SCHEUER, Nora; MARTÍN, Elena. (2006) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En POZO; SCHEUER.; PÉREZ ECHEVERRÍA; MATEOS; MARTÍN; DE LA CRUZ. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.

Por lo que respecta al enfoque sociológico, autores como Day, Goodson o Biddle, o Monereo y Bolívar en España, han realizado trabajos tanto sobre la identidad del docente como sobre su desarrollo profesional²⁸³, ofreciéndonos algunos datos generales de interés sobre las auto-concepciones que el profesor tiene sobre su trabajo²⁸⁴, las problemáticas derivadas de la crisis de identidad que se habría producido en la profesión a raíz de las reformas de los años noventa²⁸⁵, o, desde enfoques más centrados en la personalidad docente, sobre sus necesidades como grupo social²⁸⁶ o sus valores y posicionamientos morales y emociones²⁸⁷; llegando a realizarse interesantes construcciones teóricas sobre las fases profesionales del profesor desde su “introducción a la carrera” hasta los años previos a la jubilación²⁸⁸.

En un artículo publicado en 2003, Joaquín Prats presentaba un estado de la cuestión sobre la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, y una de las líneas de investigación expuestas por el autor era la de *Estudios sobre comportamiento y desarrollo de la profesionalidad docente en lo referente a la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*; donde se incluirían aquellas investigaciones sobre pensamientos, actitudes y actividades del profesorado de Geografía e Historia²⁸⁹. En 2004, Joan Pagès y Rodrigo Henríquez hacían también un estado de la cuestión pero atendiendo a la producción científica de otros países del área, y señalaba como una de las líneas de trabajo en el mundo anglosajón las *Investigaciones sobre la enseñanza y el profesor*; más centradas en los diferentes estilos o práctica de enseñanza de la historia²⁹⁰.

²⁸³ Se pueden ver al respecto algunos trabajos de referencia como el de BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (2000) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós

²⁸⁴ MONEREO, Carles; MONTE, Manuel. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.

²⁸⁵ BOLÍVAR, Antonio (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.

²⁸⁶ Sobre el estudio biográfico del profesorado, como un acercamiento personal a la vida del docente que permita comprender en profundidad las necesidades del sistema educativo, resulta decisiva la obra de GOODSON, Ivor F. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – EUB.

²⁸⁷ DAY, Christopher (2006) *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea

²⁸⁸ HUBERMAN, M.; THOMSON C. J.; WEILAND S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós Ibérica, pp.57-68

²⁸⁹ PRATS CUEVAS, Joaquín (2003). Op. Cit.

²⁹⁰ HENRÍQUEZ, Rodrigo y PAGÈS, Joan (2004) Op. Cit.

Por lo que respecta a la cuantificación de la producción científica del área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Sánchez Agustí señalaba en 2010 la primacía en España de los estudios sobre la enseñanza de la historia en Secundaria, y, dentro de éstos, las percepciones de los profesores sobre la historia y su modo de enseñarla como uno de los campos de trabajo desarrollados en los últimos años²⁹¹. El pensamiento del profesor ha sido entonces abordado en Didáctica de las Ciencias Sociales desde diferentes ángulos, siendo el de la comprensión del *conocimiento disciplinar* docente y el *conocimiento didáctico* uno de los más explorados, muchas veces enfocado hacia la formación del profesorado, un objetivo principal de toda didáctica específica, como apunta Jesús Estepa²⁹².

4.1. Los conocimientos del profesor y la Didáctica de las Ciencias Sociales

Desde el supuesto de la psicología *cognitiva* que pone de manifiesto la importancia de los procesos internos de cognición para la explicación del comportamiento humano, Clark y Peterson²⁹³ desarrollaron la idea de que la conducta del docente estaba determinada por sus procesos de pensamiento; es decir, que para entender o mejorar la acción del docente era necesario partir por conocer su pensamiento al respecto, tomando como válida una relación suficientemente estable entre “pensamiento-acción-resultados”²⁹⁴. Otros, sin embargo, tendieron a posicionamientos *alternativos* al modelo *cognitivo*, entendiendo que para comprender el pensamiento y la actuación del profesor no basta con atender a los procesos formales de la toma de decisiones, sino que hay que

²⁹¹ SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2010). Op. Cit

²⁹² ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús. (2000). La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales. En *Cuadernos de Investigación Didáctica en las Ciencias Sociales*, No 4. Recuperado el 30 de agosto de 2012 en <http://www.unizar.es/cuadernos/n04/n04a08.pdf>

²⁹³ CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En WITTRICK, M. C (Comp.) *La investigación de la enseñanza* (vol. III). Barcelona: Paidós, pp. 443-539

²⁹⁴ RUÍZ BOLIVAR, Carlos (2003) Pensamiento del Docente, Estrategia Instruccional y Resultados Educativos en una Sociedad en Transición. *Docencia Universitaria*, 1 (6), pp. 85-104. Recuperado el 31 de agosto de 2012 en http://www.ucv.vg/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/8_art._5_Carlos_Ruiz.pdf

adentrarse en la trama ideológica de teorías y creencias con las que el profesor da sentido a la práctica²⁹⁵.

Desde entonces, se han sucedido toda una serie de trabajos, ya desde diferentes líneas, dedicados al pensamiento del profesorado. Unos más centrados en los procesos de pensamiento y su evidencia práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y otros dedicados a la realización de *tipologías de conocimiento* que utiliza el pensamiento docente, es decir, aquel conjunto deseable de conocimientos que el profesor debería controlar²⁹⁶.

Sin pretender un análisis exhaustivo de estas tipologías²⁹⁷, nos hacemos eco de la propuesta de Shulman sobre los conocimientos base del docente, por ser una de las que más repercusión ha tenido. Shulman distingue entre: *Conocimiento del contenido*; *Conocimiento didáctico general*; *Conocimiento del currículo*; *Conocimiento didáctico del contenido*; *Conocimiento de los alumnos* y de sus características; *Conocimiento de los contextos educativos*; y *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos*.²⁹⁸

Quizá uno de los puntos más tratados, evidentemente, desde las didácticas específicas y particularmente desde la Didáctica de las Ciencias Sociales haya sido el del *conocimiento del contenido* (es decir, el conocimiento que el profesor posee de su disciplina, la Historia, la Geografía, etc.) y el *conocimiento didáctico del contenido* (en palabras de Shulman, “la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza”). Trabajos como las de Evans marcaron un precedente en la investigación sobre las concepciones que el docente tiene sobre la historia y sus significados,

²⁹⁵ GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje*, No 42, p. 44. Recuperado de internet el 14 de septiembre de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>

²⁹⁶ GOTZENS, C.; BADIA, M. M.; Y GENOVARD, C. (2010) Conocimientos de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, No. 99, pp. 33-44. Recuperado el 31 de agosto de 2012 en <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-2.pdf>

²⁹⁷ Al respecto, se puede ver una síntesis de algunos de estos trabajos en BOLÍVAR, Antonio (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Recuperado el 31 de agosto de 2012 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>

²⁹⁸ SHULMAN, Lee S. (2005) Op. Cit.

aportando una serie de categorías sobre las formas en las que el profesor pensaba su trabajo y los objetivos que pretendía alcanzar²⁹⁹.

En esta línea, Audigier, Cremieux y Tutiaux-Guillon señalaron que a pesar de la fuerte relación entre la Didáctica de las Ciencias Sociales y sus “ciencias homónimas”, existe una diferenciación clara entre “saberes científicos y saberes escolares”, siendo estos últimos un producto de la escuela, del aula, para responder a las necesidades propias de la enseñanza³⁰⁰. Una diferenciación que guarda cierta sintonía con investigaciones precedentes desde la Psicología, en la línea de diferenciar al profesor “principiante”, más ligado a la disciplina, del “experto”, con mayor conocimiento práctico. Tal fue, por ejemplo, el trabajo de Berliner para diferenciar los procesos cognitivos que desarrollan profesores “expertos” y “principiantes”³⁰¹. Una cuestión abordada también desde el campo específico de las Ciencias Sociales, con trabajos como el que llevaron a cabo Gudmundsdóttir y Shulman y en el que concluían sobre las diferencias entre profesores expertos y principiantes con respecto al dominio de la materia, pero fundamentalmente sobre el “conocimiento didáctico” del contenido³⁰².

En este sentido, una buena parte de las investigaciones y construcciones teóricas se han enfocado en esta diferenciación y en cómo se produce el *conocimiento didáctico de la materia*, esto es, en palabras de Bolívar, “las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija”³⁰³. Esta idea, conocida también como la “transposición didáctica” del contenido (desarrollada inicialmente por

²⁹⁹ El narrador de historias, el historiador científico, el reformador/relativista, el filósofo cósmico y el ecléctico. EVANS, Ronald W. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. En *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales, No 3 y 4*, pp.61-79. Retrieved from http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf

³⁰⁰ AUDIGIER, F., CRÉMIEUX C., TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. In *Revue française de pédagogie*, 106 (1), pp. 11-23. Rescatado el 31 de agosto de 2012 en <http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/la-place-des-savoirs-scientifiques-dans-les-didactiques-de-l-histoire-992498>

³⁰¹ BERLINER, David C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 17 (7), pp. 5-13. Rescatado el 31 de agosto de 2012 en <http://www83.homepage.villanova.edu/richard.jacobs/EDU%208869/Berliner.pdf>

³⁰² GUDMUNDSDÓTTIR, Sigrun, y SHULMAN, Lee S. (2005) Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Rescatado el 29 de agosto de 2012 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>

³⁰³ BOLÍVAR, Antonio (2005). Op Cit, p.16

Chevellard)³⁰⁴, ha sido igualmente objeto de interés y construcciones teóricas desde la Didáctica de la Historia, donde destacamos los aportes de Ivo Mattozzi³⁰⁵.

Algunas de las tesis doctorales desarrolladas sobre el profesorado de historia en los últimos años se han ocupado del conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido. Es el caso de Antonio Hernández de la Universidad de la Laguna, que pone en relación el conocimiento historiográfico del profesor con la enseñanza de la historia a partir de un estudio de caso³⁰⁶. También en esta línea estaría la tesis de Ramón Galindo (Universidad de Granada), que incluye además del análisis del pensamiento docente su contextualización en el marco curricular de la enseñanza secundaria de la historia en España³⁰⁷.

Con mayor amplitud, la tesis de Carmen Guimerá aborda desde la formación didáctica y las visiones historiográficas hasta las teorías implícitas del profesor sobre el aprendizaje del estudiante; en una línea que recuerda a los trabajos mencionados anteriormente desde la Psicología³⁰⁸.

Otras tesis que surgen del ámbito académico español, pero sobre realidades distintas en torno al pensamiento del profesorado de historia en secundaria, son las de Tomás Villarquirán para el caso venezolano³⁰⁹, y, más en sintonía con nuestro trabajo, la de María Paula González, que analiza los saberes y prácticas de un grupo de profesores argentinos en torno a la historia reciente más violenta y conflictiva de este país³¹⁰. También para el caso argentino, Miguel Ángel Jara analiza las representaciones y

³⁰⁴ CHEVALLARD, Yves (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (3^o Edición). AIQUE Grupo editor.

³⁰⁵ MATTOZZI, Ivo. (2007) La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze social. En ÁVILA RUIZ, R. M^a; LÓPEZ ATXURRA, R.; FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 451-468; y MATTOZZI, Ivo (1999) La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la Didáctica de la Historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 4, pp. 27-56.

³⁰⁶ HERNANDEZ DÍAZ, Antonio (1996). *Del pensamiento historiográfico a la enseñanza de la Historia*. [Tesis doctoral]. Director: Javier Acosta. Universidad de la Laguna.

³⁰⁷ GALINDO, Ramón (1995). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. [Tesis doctoral] Director: Pedro Vicente. Universidad de Granada.

³⁰⁸ GUIMERÁ, Carmen (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. [Tesis doctoral] Director: Mario Carretero. Universidad de Barcelona.

³⁰⁹ VILLARQUIRÁN, Tomás (2008). *La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. [Tesis doctoral] Director: Joaquín Prats. Universidad de Barcelona

³¹⁰ GONZÁLEZ AMORENA, M^a Paula (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. [Tesis doctoral] Director: Pages Blanch, Joan; Finocchio, Silvia (Codirector). Univ. Autónoma de Barcelona.

concepciones en torno a la historia “reciente-presente” Argentina, esta vez del profesorado de historia en formación³¹¹.

También debemos recordar aquí los trabajos del grupo GREDIS de la Universidad Autónoma de Barcelona, desarrollado un proyecto que intenta trascender la investigación sobre el pensamiento del profesorado para conectarla con la experiencia práctica del aula, articulando el trabajo en tres aspectos: la creación de un “modelo conceptual sobre la formación del pensamiento histórico”; “el trabajo conjunto con el profesorado de ciencias sociales para elaborar secuencias didácticas y materiales curriculares”; y “el análisis crítico de la práctica de enseñanza de la historia en las aulas de diferentes centros de educación secundaria”³¹².

Por último, hay que destacar el trabajo de David Aceituno Silva, compañero en el equipo TRADDEC, que recientemente ha presentado su tesis doctoral sobre una temática paralela a la nuestra pero sobre la realidad chilena³¹³. Su investigación constituye un referente en esta línea de análisis de pensamiento del profesorado en torno a un tema concreto de historia reciente, particularmente importante como es la transición dictadura-democracia.

En nuestra investigación, aún cuando el ámbito particular de este trabajo de tesis doctoral se centra en el análisis de las representaciones y teorías del profesorado a partir de las entrevistas realizadas, sin adentrarnos en la práctica del aula (otros trabajos del proyecto TRADDEC se centrarán en el alumnado), tanto el *conocimiento del contenido* como el *conocimiento didáctico del contenido* serán objeto de estudio. El primero, evidentemente, sobre el ámbito particular del tema de la transición dictadura-democracia en España (dominio historiográfico, opiniones, memoria, influencias socio-culturales, etc.), pero también el conocimiento didáctico que el profesorado pueda mostrarnos en relación a ese mismo tema (estrategias, recursos, organización de tiempos y contenidos, manejo de herramientas didácticas, etc.). Trabajar sobre un ámbito tan

³¹¹ JARA, Miguel Ángel (2010) *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente*. [Tesis doctoral] Director: Antoni Santisteban. Universidad Autónoma de Barcelona.

³¹² SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, Joan. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En ÁVILA RUIZ, Rosa M^a; RIVERO GRACIA, M^a Pilar; DOMÍNGUEZ SANZ, Pedro L (ed.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 115-128). XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Zaragoza.

³¹³ ACEITUNO, David (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de Historia de 2º medio*. [Tesis doctoral] Directora: María Sánchez Agustí. Universidad de Valladolid.

particular de la historia reciente nos permite profundizar mejor sobre el conocimiento y las concepciones del profesorado, así como indagar en las dificultades y oportunidades que puedan generarse en torno a la construcción del conocimiento docente sobre un tema de especial conflictividad historiográfica y social.

4.2. Fuentes en la construcción del conocimiento histórico del profesor.

Además de considerar diferentes formas del conocimiento docente, Shulman, plantea hasta cuatro fuentes principales en la construcción de dichos conocimientos: “1) la formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma”.

Si nos centramos en la construcción del contenido disciplinar de la historia, las influencias son también variadas: estará la formación historiográfica³¹⁴ (complejo y difícilmente objetivable, como hemos tenido oportunidad de ver especialmente para un tema como el de la Transición); pero también el peso de los currículos y de los materiales didácticos como el libro de texto, y, aún más difícil de delimitar, las influencias mediáticas y sociales.

Como señala Mario Carretero, tras llevar a cabo diversas investigaciones a nivel comparativo entre la historia que se enseña en diferentes países, los contenidos históricos están sujetos a continuas transformaciones en función de influencias ideológicas y políticas³¹⁵. Y aún cuando el profesor sepa manejar con sinceridad sus

³¹⁴ Una formación que, en principio, debería dotar de la preparación suficiente sobre los métodos y técnicas en la construcción disciplinar del conocimiento histórico. Al respecto se puede ver MORADIELLOS GARCÍA, Enrique (2011). Métodos y técnicas en la construcción del conocimiento histórico. En PRATS CUEVAS, Joaquín (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. (Vol. I). Barcelona: Editorial Graó, pp.47-62

³¹⁵ Un buen ejemplo de estos trabajos lo podemos encontrar a partir del análisis de imágenes históricas en CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, M^a Fernanda. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En CARRETERO, M. F.

posicionamientos, utilizando los mecanismos de objetivización de la historia, cuando ese pasado interactúa con la memoria, la capacidad de marcar la línea divisoria entre la ciencia histórica y nuestra propia representación de la realidad se hace difícil, convirtiéndose la memoria en fuente de nuestro conocimiento como profesores. Más aún, cuando, como vimos en el apartado 2.1, la memoria individual está indisolublemente conectada con la colectiva, las *representaciones colectivas*³¹⁶ se convertirán igualmente en parte del conocimiento; entrado en juego toda una serie de factores de interacción social, como los medios de comunicación, organizaciones políticas y sociales, religiones, etc.

Por otro lado, como también tuvimos oportunidad de abordar en el apartado 3.1, el currículo forma igualmente parte de una determinada construcción social, “refleja (nos dice, Pagès) aquello que la sociedad, a través de sus responsables políticos, desea que las nuevas generaciones aprendan en la escuela”³¹⁷, y como tal, supone una fuente fundamental en la construcción del conocimiento docente. En esta transmisión y ordenación educativa, los libros de texto, como transmisores de los diferentes currículos, y aún de diferentes selecciones culturales³¹⁸, se convierten, finalmente, en otro elemento fundamental para una aproximación a la construcción del conocimiento histórico docente. Los trabajos de Rafael Valls resultan esclarecedores al respecto³¹⁹, así como algunas de nuestras indagaciones precedentes a esta investigación³²⁰.

Consideramos, no obstante, que en paralelo siempre a las diferentes influencias y fuentes en la construcción del conocimiento docente, estará siempre la autonomía y capacidad crítica del profesor, sus intereses y motivaciones, así como sus concepciones

VOSS, J. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, pp.173-195

³¹⁶ Un análisis interesante de las teorías sobre la representación colectiva de Moscovici en CASTORINA, Jose Antonio. (2007) La “configuración” de los procesos civilizatorios, la “mentalidad histórica” y las “representaciones sociales”. Algunas convergencias y diferencias. *X Simpósio Internacional Processo Civilizador. Sociabilidades e Emoções*. Unicamp FEF. Campinas, S. P. Brasil. Recuperado el 3 de septiembre de 2012 en http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/J_A_CASTORINA.pdf

³¹⁷ PAGÈS, Joan (2002) Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Pensamiento Educativo*. Vol. 30, p.256

³¹⁸ MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila, p.116

³¹⁹ Ver, por ejemplo, VALLS, Rafael. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, pp.14-15

³²⁰ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo. (2011) Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición a la democracia en los manuales de Educación para la Ciudadanía. En LÓPEZ FACAL, VELASCO MARTÍNEZ, SANTIDRÁN ARIAS, ARMAS CASTRO (Ed.) *Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Universidad de Santiago de Compostela.

didácticas y profesionales. Determinar y analizar el peso de todas estas fuentes, así como sus posibles interacciones con el trabajo didáctico en torno a la historia reciente, constituye uno de los objetivos principales de esta investigación.

CAPÍTULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez explicado el problema que nos ocupa y fundamentada su base teórica, nos ocupamos de explicar el plan de diseño que ha guiado el proceso de recoger, analizar e interpretar los datos. En palabras de Francisco Alvira, “un diseño de investigación se define como el plan global de investigación que integra de un modo coherente y adecuadamente correctas técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos”³²¹. La delimitación de las hipótesis y los objetivos, elementos con los que comenzaremos el presente capítulo, son los pasos iniciales indisolubles al diseño de toda investigación.

Esto nos lleva a partir por diferenciar entre *diseños emergentes* y *diseños proyectados*, asunto que ha sido objeto de debate en investigación cualitativa. La diferencia entre ambos se halla en que el diseño puede ser configurado en sus bases fundamentales previamente a la investigación (proyectado) o bien dejar que “emerja” al tiempo que se recogen los datos y se lleva a cabo el análisis preliminar. Para Valles, aún cuando señala la preferencia que desde la teoría se suele dar a los diseños emergentes en investigación cualitativa, admite que los proyectados acumulan una serie de características prácticas que les hacen más operables en la mayor parte de las investigaciones, donde el diseño juega un lugar fundamental; partiendo por el planteamiento de un problema de investigación que nace de unos conocimientos previos y de todo un trabajo sobre el estado de la cuestión.

³²¹ ALVIRA MARTÍN, Francisco (1996) Diseños de investigación social: criterios operativos. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial. p.87

Esto no quita, sin embargo, que las decisiones del investigador estén presentes a lo largo de toda la investigación. Para el mismo autor, “algunas de estas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto de estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha”³²².

En nuestro caso, la decisión de un diseño *proyectado* responde a las necesidades previas de un proyecto de investigación como es TRADDEC, de manera que partimos de la percepción previa de un problema y la estructuración básica de todas las investigaciones en torno a algunas hipótesis generales y objetivos de trabajo. Sin embargo, la práctica de esta investigación permitió la suficiente flexibilidad reflexiva propia de toda investigación cualitativa, como iremos viendo.

Tabla 1. *Decisiones de diseño a lo largo de la investigación*

Al principio del estudio	Durante el estudio	Al final del estudio
<ol style="list-style-type: none"> 1. Formulación del problema 2. Fundamentación teórica y bibliográfica 3. Acceso previo al campo (pilotaje) 4. Formulación de objetivos e hipótesis. 5. Selección de las estrategias metodológicas 6. Selección y racionalización de la muestra 7. Cronograma 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reajuste en cronograma y muestra 2. Modificación del guión base de la entrevista 3. Generación y comprobación de hipótesis 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decisiones finales sobre el análisis 2. Decisiones de presentación y redacción del estudio

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la mayor parte de las decisiones se concentraron en la primera parte del trabajo, respondiendo a su concepción proyectada. Sin embargo, durante la investigación, como resultado del contacto con el objeto de estudio, se produce una reflexión sobre elementos tan importantes como es el propio guión base de la entrevista y su relación con las hipótesis previas.

Para Taylor S. J. y Bogdan R., en la investigación cualitativa los datos van siendo utilizados desde el primer momento, modificando sobre la marcha algunos de los parámetros de la misma. Por ello puede ser engañoso hablar de una etapa propiamente

³²² VALLES, Miguel S. (1994) Op. Cit., p.78

de análisis, aunque indudablemente exista un momento de la investigación en la que el investigador se concentra particularmente en esto y sobre la que nos pronunciaremos en uno de los apartados siguientes³²³. Las modificaciones que pueda sufrir el proyecto original no son producto del capricho del investigador sino que responden a necesidades internas y, por el contrario de lo que se pueda pensar desde la investigación racionalista, forman parte de la *validez* de la investigación cualitativa. González Rey critica la tradicional necesidad de un proyecto organizado en etapas estrictas de investigación (hipotético-empírico-deductiva) para otorgar científicidad al trabajo, como si esta fuera "la vía indiscutida de calificar lo que se hace como ciencia", cuando en realidad la investigación cualitativa casi nunca termina siendo la misma que se ha planeado, lo que lleva a mucho investigadores a falsear lo que hizo o lo que planeó, adaptando lo uno en función de lo otro, sin una reflexión³²⁴. En las próximas páginas explicaremos y justificaremos las decisiones que se fueron tomando.

1. Propósitos de la investigación.

La revisión inicial de la documentación existente y disponible sobre la realidad de análisis, de la que hemos dado cuenta en el capítulo previo, nos permite situarnos en dicho contexto, familiarizarnos con él y desarrollar competencias básicas de análisis y comprensión del mismo. De esta manera, no sólo conocemos los trabajos que ya se han podido realizar en este ámbito, sino que hemos podido delimitar mejor nuestros intereses y posibilidades de estudio, de forma que las preguntas de investigación no terminen siendo ociosas ni fuera de contexto³²⁵.

Además, como base para esta construcción de hipótesis y objetivos, no sólo se ha tenido en cuenta el trabajo de indagación bibliográfica presentado hasta el momento, sino que también se ha utilizado la información obtenida a través de una primera *entrevista exploratoria*, cuyo contenido y explicación dejamos para más adelante³²⁶. Una entrevista exploratoria que, como recomienda Kvale, consistió en una entrevista más

³²³ TAYLOR S. J. y BOGDAN R. Op. Cit., p.158

³²⁴ GONZÁLEZ REY, Fernando Luís. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México, D.F.: McGraw-hill, p.57

³²⁵ GALEANO, M^a Eumelia (2004). Op. Cit., p.32

³²⁶ Ver el Apartado 3 de este mismo capítulo.

abierta (en la que se introdujo el problema de forma general a cuatro profesores de historia), para luego estudiar las respuestas con la intención de descubrir nuevos ángulos sobre el asunto³²⁷. De esta forma, las hipótesis y objetivos que presentamos a continuación parten tanto de la reflexión bibliográfica como de una primera toma de contacto con el terreno.

Por otro lado, y no menos importante, también han resultado muy útiles las diversas investigaciones previas que hemos ido desarrollando desde el equipo TRADDEC en torno a la temática de estudio: sobre la presencia de la transición a la democracia en los manuales de Historia en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato³²⁸ y en los manuales de Educación para la Ciudadanía³²⁹; sobre la evaluación de las PAU en sus preguntas referidas a la Transición³³⁰; así como las reflexiones publicadas a partir de las entrevistas y encuestas piloto que se realizaron en un primer momento³³¹.

1.1. Los objetivos.

Tal como explicamos en la presentación y justificación de la investigación, y como quedó también explícito en las preguntas iniciales, el ámbito de la realidad al que pretendemos acceder se refiere a los conocimientos y pensamientos de los docentes de historia en torno al periodo histórico de la Transición, desde un punto de vista disciplinar, y a las concepciones y teorías sobre su enseñanza-aprendizaje. Dada la complejidad señalada, tanto del periodo histórico como del pensamiento docente en todas sus dimensiones, los objetivos serán la guía que nos permita delimitar nuestros intereses y motivaciones, acotando y desbriznando el escenario social al que nos enfrentamos.

Objetivo general:

³²⁷ KVALE, Steinar (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata, p.64

³²⁸ ACEITUNO et al (2011) Op. Cit.

³²⁹ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo. (2011) Op. Cit.

³³⁰ CONEJO CARRASCO, F; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R.; LÓPEZ FACAL, R. (2011). Op. Cit.

³³¹ GONZÁLEZ GALLEGU et al (2011). Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de “la transición” en España. En LÓPEZ FACAL, VELASCO MARTÍNEZ, SANTIDRÁN ARIAS, ARMAS CASTRO (Ed.) *Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Universidad de Santiago de Compostela

Nuestro objetivo general tiene el propósito de delimitar el problema de estudio dentro de nuestras finalidades de indagación. Se refiere, evidentemente, al profesorado, protagonista de esta investigación, y delimita las dimensiones fundamentales de su estudio: los conocimientos (disciplinares y didácticos) y las teorías y representaciones sociales que les acompañan. Además, por lo que respecta a la complejidad señalada en torno a la transición dictadura-democracia en España, se hace mención también a los tres factores que la caracterizan y que pueden interferir con más fuerza en el conocimiento docente: la memoria, los usos públicos de la historia y la conexión del periodo con el presente.

Nuestro objetivo general es:

Comprender la manera en que los profesores abordan un tema de historia reciente como el de la transición dictadura-democracia, sus conocimientos, representaciones y teorías, así como su aprovechamiento en el desarrollo de competencias y valores ciudadanos; atendiendo al peso de las memorias individuales y colectivas, de los usos públicos de la historia y de los entramados políticos y sociales del presente.

Objetivos específicos:

Para poder abordar el objetivo señalado anteriormente en todas sus dimensiones, es necesario que nos planteemos de manera específica cada una de los propósitos con los que iremos profundizando en dicha parte de la realidad.

Cabe señalar que, siendo el profesor el protagonista de nuestra investigación (por considerar que su análisis nos permitirá conocer mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia), los objetivos quedan clasificados naturalmente en las diferentes dimensiones del conocimiento del profesor que nos ha interesado estudiar.

De esta manera, dividimos los objetivos específicos entre aquellos referidos al conocimiento disciplinar de los docentes en torno a la transición dictadura-democracia y su conexión con la actualidad (1 y 2), y aquellos que se centran en el conocimiento didáctico (3, 4, 5 y 6), aunque siempre en relación a la temática histórica.

1. *Describir los conocimientos, valoraciones y representaciones que el profesorado tiene sobre el tema de la transición-dictadura en España y sus posibles repercusiones didácticas.*
2. *Analizar la injerencia que el entramado de memorias (individual, colectiva e institucional) y el uso público de la historia puede ejercer en el conocimiento del docente y en la enseñanza de un tema de historia del presente como el de la transición.*
3. *Analizar el currículum de Historia para la ESO y Bachillerato en torno a la temática de estudio, poniéndolo en relación con las valoraciones del profesorado sobre sus contenidos, tiempos y desarrollo práctico.*
4. *Indagar en las opciones metodológicas declaradas por los profesores, así como en los recursos y materiales empleados, atendiendo a las teorías y concepciones didácticas que les acompañan.*
5. *Detectar las diferentes concepciones ciudadanas del profesorado y su repercusión en la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España.*
6. *Describir y analizar las finalidades que el profesor destaca de la enseñanza-aprendizaje del periodo de estudio.*

De cada uno de los objetivos presentados irán surgiendo las partes fundamentales de este trabajo.

1.2. Las hipótesis.

Como se pregunta Olabuénaga, si ya sabemos lo que queremos investigar, ¿qué necesidad hay de expresarlo en forma de hipótesis? Lo que hace de la formulación de una hipótesis un momento clave de toda investigación, es que será esta suposición, esta sospecha inicial, la que nos permitirá trabajar con precisión, como una sistematización de nuestro trabajo que nos orienta, en primer lugar, sobre los datos que tenemos que recoger.

“La investigación consistirá, precisamente, —señala el mismo autor— en un trabajo largo para descubrir si lo que nosotros pensábamos, si nuestras suposiciones (hipótesis

de trabajo) eran ciertas o estaban equivocadas³³². Sin embargo, dado el carácter flexible e inductivo de la investigación cualitativa, las hipótesis deben ser entendidas como pistas iniciales de investigación, no como modelos preestablecidos a evaluar³³³.

Hipótesis general:

La hipótesis general que mostramos a continuación contiene nuestra percepción inicial del problema de estudio, desde nuestro conocimiento bibliográfico y práctico de la realidad a estudiar. En ella nos referimos a las dificultades que los docentes pueden encontrar a la hora de trabajar un periodo de la historia del *presente* con las características ya apuntadas (su memoria viva y su conexión con la actualidad), apuntando las consecuencias formativas que dicha problemática puede generar de cara a la formación histórica y ciudadana de los alumnos.

Nuestra hipótesis general es:

Los profesores de historia de 4º de la ESO y Bachillerato encuentran dificultades en la enseñanza de temas de historia del presente como el de la transición dictadura-democracia, donde el conocimiento historiográfico se mezcla con el entramado de memorias y usos públicos de la historia, no aprovechando suficientemente el estudio de este proceso histórico, ni para un adecuado conocimiento de la realidad actual, ni para la formación en valores democráticos, ni para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes.

Son estas posibles dificultades del profesorado a la hora de enfrentarse a una temática que, por nuestra parte, consideramos fundamental y rica en su desarrollo didáctico, las que nos motivan en la búsqueda de soluciones y propuestas curriculares (como uno de los objetivos del Proyecto TRADDEC) que pasan necesariamente por el conocimiento del pensamiento docente. Como se puede apreciar desde la segunda mitad de la formulación de la hipótesis general, hacemos un especial hincapié en las finalidades que

³³² RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2012b). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, p. 23

³³³ TAYLOR S. J. y BOGDAN R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, pp. 20-21

de forma ideal consideramos que debieran ser intencionadas y explotadas desde la enseñanza-aprendizaje de nuestra temática de estudio: el conocimiento y la comprensión crítica (descodificación) de nuestra realidad presente conectada a ese pasado, y el desarrollo de competencias ciudadanas que, unidas a la anterior finalidad, deberían conducir a generar una serie de actitudes y valores de responsabilidad democrática.

Hipótesis específicas:

La primera de nuestras hipótesis específicas se centra en el conocimiento disciplinar de los docentes sobre la temática de estudio. De ahí que nos hayamos preocupado no sólo de su dominio de la materia, sino también de las fuentes que han podido intervenir en la construcción de ese conocimiento histórico (fuentes historiográficas, audiovisuales, memorias...), de forma que podamos acceder de la forma más completa posible al entramado de conocimientos de los docentes, bajo la hipótesis de que dicha construcción afectaría, no sólo a sus valoraciones y representaciones del pasado, sino también a su tratamiento didáctico y a las finalidades de la enseñanza de la historia.

1. Los conocimientos y las representaciones que el profesorado tiene sobre el tema de la transición dictadura-democracia, determinan sus interpretaciones y valoraciones sobre el periodo, condicionando las oportunidades y finalidades formativas de su enseñanza en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

La segunda de nuestras hipótesis específicas continúa el hilo de la anterior, pero centrando la atención en algunas de las características que hacen de la historia del *presente* una parte de la disciplina histórica muy particular, con problemáticas y oportunidades que han de ser tenidas en cuenta desde el punto de vista educativo. Entendemos como hipótesis de partida que estas particularidades, explicadas en la justificación y marco teórico (las memorias colectivas vivas, la memoria histórica o la conexión directa con problemáticas del presente), lejos de ser aprovechadas desde un punto de vista didáctico, suponen una dificultad añadida al trabajo del docente de historia, mejor formado y más acostumbrado a trabajar con periodos históricos más alejados en el tiempo y percibidos como menos problemáticos.

2. La condición de historia del presente de nuestro periodo de estudio, de la que forman parte la memoria viva del profesorado y las diferentes memorias y representaciones colectivas del pasado, además de su posible conexión directa con problemáticas de la actualidad (el sistema autonómico, la Constitución, la monarquía, la crisis económica...), dificultan el adecuado aprovechamiento histórico y didáctico de la temática.

A partir de la tercera hipótesis específica nos adentramos en el otro gran campo de conocimientos del docente, el referido a la didáctica y la práctica del aula. En este sentido, una primera hipótesis específica sobre el conocimiento didáctico se centra en el conocimiento curricular, partiendo de la idea de que la organización que los diferentes currículos hacen de los contenidos (como explicaremos en el Capítulo VI) no favorece el trabajo en el aula del periodo de la Transición, aun cuando sus contenidos aparezcan repetidos en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

3. La forma en que el currículo organiza y sitúa el tema de la transición dictadura-democracia, obstaculiza el aprovechamiento de la temática durante la etapa de educación obligatoria, siendo 2º de Bachillerato, fuera ya de la educación obligatoria, la única oportunidad real para trabajarla.

En cuarto lugar, los estudios precedentes sobre el predominio del manual escolar en las aulas³³⁴ y nuestras propias investigaciones respecto al tratamiento que sobre la Transición se hace en los textos³³⁵, nos llevan a señalar de partida su importancia desde la hipótesis de que el uso abusivo de los textos escolares (generalmente con un tratamiento muy limitado del tema de estudio) entorpece el aprovechamiento didáctico de un periodo sobre el que, sin embargo, contamos con numerosas y variadas fuentes.

4. A pesar de que existan una gran cantidad de fuentes disponibles para la enseñanza de la historia reciente, y particularmente para en caso de la Transición (historiográficas, audiovisuales, periodísticas...), el mal uso de los recursos y el

³³⁴ VALLS, Rafael. (2008) Op. Cit.; PAGÈS, Joan (2008) Op. Cit.; MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999) Op. Cit.

³³⁵ ACEITUNO SILVA et al (2011) Op. Cit.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo (2011) Op. Cit.

predominio del manual como guía metodológica, limitan el adecuado desarrollo de competencias históricas y ciudadanas.

Siendo la formación ciudadana desde la historia de la Transición una de las líneas de trabajo del proyecto TRADDEC, algunos de nuestros trabajos precedentes sobre ciudadanía nos llevan a plantearnos una última hipótesis específica desde la que consideramos que los docentes tienen una concepción de la ciudadanía muy limitante, condicionada por su formación histórica y ligada al conocimiento de la política y las instituciones democráticas³³⁶.

5. Los profesores tienen una concepción minimalista de la ciudadanía y la participación democrática que repercute en sus objetivos formativos con respecto al periodo de estudio, desarrollando una formación ciudadana pasiva, centrada en el conocimiento de lo político y la norma constitucional.

Dicha concepción limitante, unida a las anteriores hipótesis sobre el conocimiento disciplinar y didáctico de la materia, condicionaría el alcance de las finalidades que los docentes encuentran en la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España, desaprovechándose, como decimos, el adecuado aprovechamiento didáctico de este periodo histórico y, por extensión, de otras temáticas de la *historia del presente* con características similares.

1.3. Categorías de análisis en relación a objetivos e hipótesis.

Aunque a lo largo del capítulo iremos explicando las categorías de análisis asociadas al guión de la entrevista y aportaremos los códigos teóricos y emergentes³³⁷ que han sido

³³⁶ BORGHI, Beatrice; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo; MATOZZI, Ivo. (2012) Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En De ALBA F., Nicolás; GARCÍA P., Francisco; SANTISTEBAN F., Antoni. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen II. Sevilla: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales; y MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo. (2011) Op. Cit.;

³³⁷ Como explicaremos en el Apartado 5.3 del presente capítulo, los códigos emergentes son aquellos que no fueron planificados junto a las categorías iniciales de análisis que presentamos en este apartado, sino que fueron surgiendo a lo largo del trabajo, como es habitual en la investigación cualitativa.

analizados, resumimos aquí las categorías en relación a los objetivos y las hipótesis expuestas.

Hemos trabajado cinco categorías de análisis directamente relacionadas con los objetivos y las hipótesis. Éstas se refieren a las diversas formas del conocimiento docente que hemos podido abordar desde nuestro estudio, y para su conceptualización se ha tenido en cuenta la clasificación que Shulman hace de las dimensiones del pensamiento de los profesores³³⁸. De cada una de estas categorías se desprenden diversas subcategorías y variables que, finalmente, aportaron una serie de códigos empleados para el análisis con el programa ATLAS.ti, como veremos más adelante.

A saber:

El conocimiento disciplinar o conocimiento del contenido. Se refiere a aquellos conocimientos que el profesor tiene sobre nuestro periodo de estudio, la Transición. Para su análisis se han tenido en cuenta, por un lado, las diversas fuentes implícitas o explícitas desde las que los profesores construyen su conocimiento histórico, y, por otro lado, las valoraciones e interpretaciones que el docente hace sobre el periodo, atendiendo a diversos ítems como la cronología, la violencia o el consenso durante la transición a la democracia, entre otros.

Objetivo ³³⁹	Hipótesis	Categoría	Subcategoría	Código teórico
Objetivo 1	Hipótesis 1	Conocimiento disciplinar	Fuentes del conocimiento histórico	Formación disciplinar inicial
				Fuentes historiográficas
				Otras fuentes escritas
				Fuentes audiovisuales
				Fuentes de memoria
			Interpretación y valoración de la Transición	Cronología de la Transición
				Acontecimientos destacados
				Factores destacados
				Violencia
				Pactos y consensos
				Participación ciudadana

³³⁸ SHULMAN, Lee S. (2005) Op. Cit.

³³⁹ Tanto para los objetivos como para las hipótesis nos referimos a la numeración con la que hemos ordenado ambas categorías en el apartado anterior.

El conocimiento disciplinar: memoria y presente. Dentro del conocimiento del contenido hemos separado aquellos aspectos referidos a la memoria y las influencias del presente en la construcción del pasado. Aunque se trate de dos aspectos que están íntimamente ligados al conocimiento disciplinar, dada su importancia los hemos agrupado en una categoría particular. Se trata, en primer lugar, de identificar aquellas memorias individuales y colectivas que puedan ser significativas para la construcción del conocimiento docente sobre nuestro periodo de estudio, pero también, y en segundo lugar, de detectar y comprender las conexiones que el profesor hace entre el periodo de la transición y nuestro presente, atendiendo a temáticas conflictivas como puede ser la gestión de la memoria histórica.

Objetivo	Hipótesis	Categoría	Subcategoría	Código teórico
Objetivo 2	Hipótesis 2	Conocimiento disciplinar: memoria y presente	Memorias sueltas y colectivas	Memorias personales
				Memorias generacionales
				Memorias no vividas
			Memoria y presente	Memoria histórica
				Justicia transicional
			Temas pendientes	

El conocimiento del currículo. Bajo esta categoría agrupamos el pensamiento de los docentes de historia sobre el currículo legal y su aplicación práctica en relación al periodo de la Transición. Nos interesan las opiniones y propuestas que el docente pueda dar sobre el currículo de historia, así como las decisiones que finalmente toma en relación a los contenidos, su selección y secuenciación en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Se trata de un aspecto fundamental para poder comprender la importancia y el valor que nuestra temática de estudio tiene para el profesorado y determinar el lugar que ocupa en las clases de historia.

Objetivo	Hipótesis	Categoría	Subcategoría	Código teórico
Objetivo 3	Hipótesis 3	Conocimiento del currículo	Currículo de historia	Selección general de contenidos
				Secuenciación y organización
				Propuestas curriculares
			Transición y currículo	Tiempos dedicados
				Relevancia del tema
			Selección de contenidos	

El conocimiento didáctico de la materia. En esta cuarta categoría de análisis nos centramos en el conocimiento didáctico de carácter metodológico. Cobra especial relevancia el análisis de los diversos recursos y materiales que el profesor emplea para la enseñanza de la Transición, cómo los emplea y qué estrategias metodológicas les acompañan.

Objetivo	Hipótesis	Categoría	Subcategoría	Código teórico
Objetivo 4	Hipótesis 4	Conocimiento didáctico de la materia	Metodología	Formación didáctica inicial
				Actividades
				Gestión de la memoria
				Secuencias de aula
			Materiales y recursos	Selección del manual
				Uso del manual
				Importancia del manual
				Fuentes primarias
				Fuentes secundarias

El conocimiento de las finalidades de enseñanza. Por último, y continuando en el ámbito del conocimiento didáctico, indagamos en los objetivos, finalidades y valores educativos que el profesor asocia a la enseñanza de la historia y, particularmente, de la historia de la Transición. Es en esta categoría donde situamos el pensamiento de los docentes sobre la ciudadanía y la formación ciudadana (elementos destacados de nuestro proyecto de investigación) para entender su lugar en la enseñanza de la historia.

Objetivo	Hipótesis	Categoría	Subcategoría	Código teórico
Objetivos 5 y 6	Hipótesis 5	Conocimiento de las finalidades de enseñanza	Ciudadanía	Concepciones teóricas de ciudadanía
				Ciudadanía desde la práctica
			Finalidades y Transición	Ciudadanía y transición
				Problematización del pasado
				Transición y presente

Expuestos los propósitos de la investigación, en los próximos apartados continuamos con el diseño de la investigación desde sus opciones metodológicas.

2. Investigación cualitativa y pensamiento del profesorado.

Cuando uno abre un manual, clásico o reciente, para abordar el tema de las metodologías de investigación, es habitual encontrarse el debate siempre irresuelto en torno al método científico desde sus planteamientos filosóficos, particularmente cuando el ámbito de investigación es el de las ciencias sociales. Pero como señala Miguel Beltrán, tal método, “único y universalmente aceptado”, no existe, o al menos no más allá de algunos principios básicos generalmente aceptados por la comunidad científica³⁴⁰. Ni tampoco, nos recuerda el mismo autor, deben mirarse las ciencias sociales en el espejo de las físico-naturales, siendo nuestro campo de estudio, como tantas veces se ha recordado, muy particular tanto por la subjetividad y variabilidad del “objeto” de estudio, como por la implicación inevitable del propio investigador. El método, pues, no es uno sino varios, y ha de ser considerado en función de los objetivos y el objeto de investigación.

2.1. Aspectos generales de la investigación cualitativa.

Entre los métodos de las ciencias sociales se generó en el pasado una especial discusión (en todos los campos de investigación, incluido el de las ciencias de la Educación), entre paradigmas cualitativos y cuantitativos. Aunque no consideramos necesario profundizar en este debate, sí nos detendremos en explicar la idoneidad del método cualitativo para este trabajo. Así, nos referiremos brevemente a algunas de las características generales que se suelen identificar con la investigación cualitativa, para seguidamente delimitar las líneas teóricas adoptadas y, finalmente, justificar su opción en el marco de esta investigación sobre el profesorado.

Ante los defensores de la tradición positivista, que suele presentarse como la generadora del “verdadero” método científico, la investigación cualitativa ha recorrido ya un largo camino de consolidación cada vez más independiente, hasta el punto de que sus seguidores suelen defender sus métodos como más adecuados para el conocimiento de las realidades sociales, por cuanto aquellos positivistas se fundamentan en un

³⁴⁰ BELTRÁN, Miguel. (1996) Cinco vías de acceso a la realidad social. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, p.20

formulismo rígido e inservible que les aleja de la cambiante realidad social³⁴¹. En realidad, como apunta Beltrán, no hay razón para pensar que se trate de métodos excluyentes, sino que cada uno de ellos es necesario en su propio ámbito y hasta pueden ser complementarios, siendo el objeto de conocimiento el que los justifica³⁴².

Si toda investigación es un proceso para obtener soluciones a problemas planteados, la diferencia entre ambos modelos estará en el camino que se siga para dicho fin. En un conocido artículo sobre la validez de la investigación naturalista³⁴³, Guba señalaba en 1981 tres principios generales de este tipo de investigaciones que las separan del paradigma racionalista: a) *la naturaleza de la realidad*, esto es, entender que no existe una única realidad susceptible de medición y manipulación, sino múltiples realidades interrelacionadas, de modo que el estudio de una parte interfiere en el de las demás; b) *la naturaleza de la relación investigador-objeto*, de manera que ambas partes están interrelacionadas y, aunque se busque la distancia, esta nunca llegará a la independencia en la que se basan los científicos racionalistas; c) *la naturaleza de los enunciados legales*, es decir, que no son posibles las generalizaciones basadas en similitudes entre objetos, sino que se debe aspirar a hipótesis referidas a contextos particulares, donde las diferencias entre los objetos son tan importantes como las similitudes³⁴⁴. Para el mismo autor, otros aspectos que diferencian a las investigaciones cualitativas de las cuantitativas son sus métodos, diseños, criterios de validez o instrumentos; elementos a los que nos iremos refiriendo más adelante.

Para Iapuzua y Olabuénaga, hablar de método cualitativo es hablar de un estilo de investigación que se basa en una recogida esmerada de datos, en una reflexión analítica lenta y permanente, donde se destaca el diálogo que se establece entre el observador y lo observado, y donde se permite una modificación reflexiva paralela de las fuentes, de los instrumentos y de las líneas de interpretación. Para estos autores, la razón de ser de la investigación cualitativa consiste en responder a cuestiones como: “¿Qué sucede en este marco concreto? ¿Qué significan estas acciones para los actores en el momento que

³⁴¹ Sobre este debate entre lo cualitativo y lo cuantitativo ver RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; ISPUZUA, M^a A. (1989) Op. Cit.

³⁴² BELTRÁN, Miguel (1996). Op. Cit., p.44

³⁴³ La investigación cualitativa se suele basar en el paradigma naturalista (también denominado fenomenológico o antropológico), que trata de explicar los fenómenos sociales desde la interpretación subjetiva de las personas.

³⁴⁴ GUBA, E. G. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. En *ERIC/ECTJ Anual*, 29 (2), pp. 75-91.

acaecen? ¿Cómo se organizan culturalmente los actores? ¿Cómo están presentes unos y otros? ¿Cómo se relacionan estos sucesos, como un todo, con niveles culturales y sociales más amplios? ¿Cómo se compara la vida cotidiana de este caso con el de otros?”³⁴⁵.

De lo dicho se deduce que, aunque el uso de métodos cualitativos no impide que el investigador se pueda apoyar en algún momento en la lógica del empirismo científico, lo normal es que se sirva de una lógica basada en la fenomenología, entendiendo el fenómeno social particular, subjetivo y ambiguo, no susceptible de réplica.

En realidad, apunta Valles, ni en el terreno cuantitativo ni en el cualitativo se ha alcanzado un panorama compacto en su construcción científica, siendo diversas las líneas de investigación desarrolladas en uno y otro ámbito, diversos los *paradigmas* (los más generales, positivista y naturalista), diversas las *perspectivas* de investigación (etnografía, interaccionismo simbólico, etc.), y, cómo no, diversos los *métodos*³⁴⁶. Como señala el mismo autor, las decisiones que tomamos en torno al diseño de la investigación (desde la temática de estudio hasta las técnicas metodológicas) nos colocan en un contexto sociohistórico específico y serán asociables a posturas y perspectivas determinadas³⁴⁷.

Para Vasilachis de Gialdino, si bien está claro que la reflexión epistemológica (los paradigmas teóricos) acompañan y orientan las decisiones a lo largo de la investigación, hay que tener en cuenta que no se trata de disciplinas cerradas, sino que hoy en día está clara la coexistencia de paradigmas en las Ciencias Sociales³⁴⁸.

Siguiendo a Taylor y Bogdan, y realizando un ejercicio necesario de simplificación y concreción, uno de los grandes paradigmas teóricos en ciencias sociales es la *fenomenología*. Ésta trata de entender los fenómenos sociales partiendo de la perspectiva del actor, de forma que lo importante sea precisamente lo que las personas perciben como importante; alejándose así de aquel positivista que busca los hechos y causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los

³⁴⁵ RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; ISPUZUA, M^a A (1989). Op. Cit., p.22

³⁴⁶ VALLES MARTÍNEZ, Miguel S. (2009) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, p. 34-36

³⁴⁷ VALLES MARTÍNEZ, Miguel S (2009). Op. Cit, pp.74-75

³⁴⁸ VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa, p.57

sujetos, es decir, desde lo exterior al individuo³⁴⁹. Sus metodologías, por lo tanto, serán también diferentes. Mientras que los segundos utilizan métodos adaptados de las ciencias naturales como las encuestas, inventarios, etc., que producen datos estadísticos, los fenomenólogos utilizan métodos cualitativos, tales como la observación participante o las entrevistas, que generan datos descriptivos³⁵⁰.

En nuestro caso, el enfoque fenomenológico nos permite explotar el significado que, a través de su experiencia vivida, el profesor pueda dar a determinados conceptos o fenómenos. Para Sandín, el objetivo de la fenomenología es el de descubrir las estructuras que subyacen a la forma en que las personas describen su experiencia³⁵¹.

Un enfoque fenomenológico tiene como objeto de estudio el sujeto, de manera que sea posible esclarecer el significado de una experiencia o fenómeno a partir de la experiencia de quienes lo han vivido o practicado. Es decir, cobran más importancia los significados atribuidos por los actores particulares sobre realidades o fenómenos concretos, que la propia realidad de esos mismos hechos.

No cabe duda, entonces, de la base fenomenológica de una investigación que pretende acercarse a las concepciones, creencias y significados que el profesor ha desarrollado a partir de su experiencia sobre un tema particular, como es la transición a la democracia, y su enseñanza en las clases de historia.

Sin embargo, el sujeto ha de ser entendido, más allá de su individualidad, en un contexto social; aspecto muy a tener en cuenta dado el carácter de imbricación social que adquieren algunos de los objetivos de esta investigación, como comprender de qué modo afectan las diferentes memorias colectivas en la construcción del conocimiento y el discurso docente del profesor de historia.

³⁴⁹ En realidad, más allá de teoría de la ciencia, la fenomenología se encuadra en un movimiento filosófico iniciado por Edmund Husserl (1859-1938) que trata de describir la experiencia desde su esencia, tal y como se encuentra en la conciencia, y que ha tenido una enorme repercusión en las más variadas disciplinas (teología, sociología, psicología, psiquiatría, etc.)

³⁵⁰ TAYLOR S. J. y BOGDAN R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, pp.15-16

³⁵¹ SANDÍN, M^a PAZ (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill, p.151

2.2. La opción cualitativa en una investigación sobre el profesorado.

Como ya señaláramos en el Apartado 4.1 del Capítulo II, las investigaciones en torno al pensamiento del profesorado han abarcado diferentes tendencias y objetivos. Destacábamos entonces aquellas encaminadas a indagar en el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico del profesor, donde nos deteníamos en la clasificación de Shulman y hacíamos un repaso de algunas de las investigaciones al respecto desde la psicología y desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Desde que se empezara a dejar de lado el paradigma proceso-producto (interesado en relacionar la actuación del profesor y los resultados del alumno) y Jackson publicara su obra *La vida en las aulas*, se iniciaron toda una serie de investigaciones tendentes a comprender el pensamiento del profesor, sus reflexiones y creencias, para llegar a entender la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, como señalan Jimeno Sacristán y Ángel Pérez, las propuestas de Jackson se ahogaron en su ámbito positivista y se fue imponiendo la idea de que, aunque ciertamente la actuación del profesor está condicionada por su pensamiento, éste no es un reflejo objetivo de la complejidad real. “Por el contrario –señalan los autores— es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio”³⁵².

De aquí se derivaron los enfoques *cognitivo* (representado por Clark y Peterson) y *alternativo*, siendo este último desde el cual se desarrollaron las metodologías cualitativas. Y es que desde que el objeto de la investigación ya no eran los hechos y manifestaciones observables de la conducta, sino las interpretaciones subjetivas que hacen los profesores de los conocimientos del aula, se necesitaron procedimientos metodológicos alternativos. Las dos principales perspectivas de esta tendencia fueron la *fenomenológica* y la *biográfica*, destacándose en cualquier caso la importancia de comparar lo que el profesor declaraba con lo que realmente hacía en el aula³⁵³.

Trabajos precedentes al nuestro desde el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales sobre el pensamiento del profesor, señalados también en el apartado 4.1 del Capítulo II,

³⁵² GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1988). Op. Cit., p. 38

³⁵³ *Ibidem*, p. 51

optaron en la mayoría de las ocasiones por *estudios de caso*, en los que se combinaron encuestas y entrevistas con predominio de metodologías cualitativas, y, en algunas ocasiones, se integraron prácticas etnográficas.

En nuestro caso, donde se ha optado por una muestra variada y amplia de contextos educativos y territoriales, no hemos tenido acceso a la práctica del aula sino que nos hemos centrado en el análisis del pensamiento del profesor desde su declaración reflexiva por medio de entrevistas. De manera que conviene que subrayemos la concepción *alternativa* presentada anteriormente, desde la cual se entiende que el conocimiento pedagógico del profesor se nutre de todo un sustrato de ideas, actitudes y valores, una trama ideológica y subjetiva de teorías y creencias con las que el docente da sentido al mundo que le rodea y a su práctica profesional. De ahí que, aunque nos ocupemos de toda la variedad de saberes que el profesor pueda declarar, consciente o inconscientemente, en su discurso, nos interesen fundamentalmente aquellos referidos a las *representaciones sociales* y a las *teorías implícitas*; dos aspectos que se complementan y forman una base fundamental de esta investigación.

a) *Un apunte desde la teoría de las representaciones sociales.*

La teoría de las *representaciones sociales* ha dado origen a numerosas líneas de investigación sobre cómo el sujeto construye la realidad y cuál es el papel de la sociedad en la construcción del conocimiento. No nos vamos a detener en una explicación de dichas teorías (que parten de la reconstrucción de Moscovichi del concepto de representaciones colectivas de Durkheim), sino que extraeremos algunos principios que se ha tenido en cuenta en esta investigación.

Desde el ámbito de la Psicología, Moñivas señala que “las representaciones sociales son los conocimientos que una sociedad tiene y que funcionan a modo de teorías de sentido común sobre todos los aspectos de la vida y la sociedad”³⁵⁴. Entre las características de las representaciones sociales destaca la de ser compartidas por muchos individuos, como una forma de conocimiento social que interviene a través de un contexto concreto

³⁵⁴ MOÑIVAS, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Federación Española de Asociaciones de Psicología. 47 (4), p.411

en el que se sitúan esos individuos³⁵⁵ (escuela, comunidad, región...). El mismo autor señala la importancia del estudio de las representaciones sociales para el conocimiento de la realidad social, dado su papel en los procesos cognitivos y en las interacciones sociales.

Uno de los campos de estudio tratados desde la teoría de las representaciones sociales, y que puede servir como ejemplo sobre la importancia de estas en la construcción del conocimiento del profesorado, es el que se ha ocupado de las relaciones entre medios de comunicación y construcción de representaciones sociales. También en esta línea entrarían los estudios sobre la generación de representaciones sociales en torno al pasado, desde la historia y la memoria, aspecto que ya tratamos ampliamente en el Apartado 2 del Capítulo II, y donde el profesor no sólo es un sujeto más, inmerso en un contexto de representaciones sociales, sino que ejerce un papel como generador y trasmisor de éstas desde su tarea docente.

Evidentemente, nuestro objetivo de estudio se aleja de llegar a poder determinar y clasificar las representaciones sociales del profesorado de historia sobre el pasado reciente, pero es importante que tengamos muy en cuenta su presencia a la hora de indagar en los discursos del docente en torno a un tema complejo como el de la transición dictadura-democracia, pudiendo establecer marcos comparativos determinados por diferentes realidades sociales, culturales y territoriales. Sin embargo, desde la investigación educativa en torno al profesorado de historia, no han sido especialmente abordadas las representaciones sociales desde esta perspectiva, siendo estudiadas fundamentalmente las representaciones sociales en torno a la profesión docente y sobre la identidad del profesor.

b) Los saberes del profesor y las teorías implícitas.

Más centradas en el campo educativo, los estudios sobre teorías implícitas han tratado de indagar en las creencias y representaciones que el profesor desarrolla particularmente desde su ámbito profesional. Comenzaremos por hacernos eco, por su carácter sintético

³⁵⁵ *Ibídem*

y clarificador, de la clasificación en cuatro saberes del conocimiento profesional docente que hacen Porlán, Rivero y Martín. A saber³⁵⁶:

1.- *Los saberes académicos*, tanto aquellos referentes a la disciplina de referencia (la historia en nuestro caso), como aquellos que puedan tener referidos a las ciencias de la educación (Psicología, Pedagogía o Didáctica), e incluso aquellos relativos a la epistemología.

2.- *Los saberes basados en la experiencia*, como conjunto de ideas que los profesores desarrollamos durante la práctica de la profesión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como puede ser el aprendizaje de los alumnos, la metodología, el papel del currículo y la programación, la evaluación, etc. Para los autores se trata de creencias “explícitas” que se generan también de la discusión con otros profesores, y que suelen aparecer fundamentalmente en los momentos de programación, evaluación y diagnóstico de problemas y conflictos en el aula.

3.- *Las rutinas y guiones de acción*. “Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos”. Es decir, aquellos comportamientos que realizamos de manera rutinaria como defensa ante lo inesperado, ayudándonos a resolver sin el estrés de la novedad buena parte de nuestra acciones diarias. Se producen únicamente en el contexto profesional del aula.

4.- *Las teorías implícitas*. Teorías “que pueden explicar los porqués de las creencias y de las acciones de los profesores atendiendo a categorías externas”, sin que ellos mismos sepan de su existencia. Por ejemplo, cuando un profesor adopta una determinada estrategia de enseñanza, puede que no sepa que dicha forma de actuar supone toda una teoría sobre el aprendizaje. De manera que sólo puede emerger con el contacto con otras personas, pues ni son teorizaciones propias del profesor ni responden a conocimientos académicos. La mayoría de las veces se trata de “estereotipos sociales hegemónicos”, generados por la tradición o el “sentido común”, que sobreviven sin necesidad de una argumentación.

³⁵⁶ PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; y MARTÍN DEL POZO, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), pp. 155-171. Recuperado el 13 de septiembre de 2012 en <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>

Aunque se trate de una clasificación que parte de una opción de investigación integradora de pensamiento y práctica docente, nos resulta muy útil a la hora de interpretar de una forma lo más amplia posible los saberes implícitos o explícitos en el discurso del profesorado. Sin embargo, como adelantábamos más arriba, nuestro modelo de investigación resultará más efectivo en relación al último de estos cuatro saberes, las teorías implícitas, dado que éstas, posicionadas en el inconsciente y no susceptibles de manipulación consciente por parte del profesor, emergen de manera más pura del análisis cualitativo de los discursos.

Marrero Acosta señala la importancia que cobra en la actualidad el estudio de las teorías implícitas, en un contexto marcado por una *segunda modernidad* que se caracteriza por la confluencia de aspectos tan poderosos como el acceso a las nuevas tecnologías y las redes de información, la subjetividad del consumo y la publicidad, la despolitización y desigualdad de la economía de mercado y, finalmente, la redefinición del papel de la educación³⁵⁷. De manera que el profesorado se encuentra más que nunca inmerso en un entramado de mensajes implícitos, de exigencias y nuevas necesidades. Algo que en nuestro caso conecta con el panorama presentado en el segundo capítulo en torno al estudio de la transición dictadura-democracia, de la historia del presente y la memoria histórica.

Para el mismo autor, “las teorías implícitas son unidades organizativas del conocimiento social. [...] Se denominan «teorías» porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, aunque su grado de organización y coherencia interna distan mucho de parecerse a las teorías científicas. Son «implícitas» porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia”³⁵⁸.

Se diferenciarían de las *representaciones sociales*, presentadas en el apartado anterior, además de por su formulación teórica como representaciones dentro del ámbito educativo, porque su contenido no es siempre producto de una influencia sociocultural. Sin embargo, Marrero añade: “En cuanto al contenido, aunque las teorías tienen un

³⁵⁷ MARRERO ACOSTA, Javier (2010) Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En MARRERO ACOSTA, Javier (Ed.) *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro. pp.9-21

³⁵⁸ *Ibidem*, p.35

marcado carácter biográfico e individual, en realidad tienen bastante de colectivas, al menos dentro de determinados grupos sociales”³⁵⁹.

Las teorías implícitas juegan un papel fundamental en la práctica docente, agrupando toda una serie de saberes prácticos sobre el currículum, la materia, la enseñanza o los alumnos, pero también pueden funcionar como obstáculos insalvables para la adquisición de nuevos aprendizajes profesionales³⁶⁰. Determinar cuáles son y hacer al profesor partícipe de esa experiencia supondría una importante base de mejora sobre la práctica educativa.

3. La entrevista *semiestructurada/focalizada* como instrumento de recogida de la información.

En la realidad social, nos encontramos tanto con *hechos* como con *discursos*. “Los discursos entrañan –señala Ortí– la existencia de las significaciones culturales de la comunicación simbólica, estructurada por un sistema de signos intersubjetivo o lenguaje, y atravesada por el sentido subjetivo (consciente o no consciente) del actor hablante. [...] Tan radical diferencia de sustancia y de forma como fenómenos sociales de los hechos y los discursos determina, a su vez, una radical diferenciación de sus enfoques epistemológicos y de sus aproximaciones metodológicas respectivas”³⁶¹.

Esta condición discursiva de nuestra investigación, cuyos objetivos van encaminados tanto a las interpretaciones del sujeto (profesor/a) sobre la realidad, como a sus saberes implícitos (representaciones sociales y teorías implícitas), han determinado nuestra elección de la entrevista como el instrumento más adecuado. Y es que “cuando pasamos de las cuestiones *fácticas* –continúa Ortí– (que apuntan a los hechos) a las cuestiones *ideológicas* (que entrañan una posición o proyección valorativa –consciente o preconsciente– por parte del sujeto entrevistado)”, es cuando se hace evidente la inutilidad de la encuesta estadística, siendo necesario el discurso espontáneo y libre del

³⁵⁹ *Ibidem*, p. 36

³⁶⁰ RODRÍGUEZ LÓPEZ, José María (1999) Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia. En *XXI, Revista de Educación*, No 1, p.136

³⁶¹ ORTÍ, Alfonso (1996). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, p.190

sujeto. Las técnicas han de permitir la libre manifestación por los sujetos “de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas), y deseos (motivaciones internas conscientes e inconscientes)”³⁶².

Una vez comprendida la necesidad de utilizar entrevistas, se plantearon otra serie de interrogantes metodológicos en relación a los objetivos. Dada la amplitud temática y territorial de la muestra, y teniendo en cuenta el carácter cualitativo del análisis, el objetivo no era el de utilizar las entrevistas únicamente como forma de analizar comportamientos y rasgos individuales, sino más bien el de poder acceder a la comprensión de un espacio de la realidad social y educativa.

Los fenómenos sociales, como señala García Ferrando, no son aprehensibles en su individualidad, sino que se manifiestan en la interacción de dos o más personas³⁶³. El objetivo, entonces, no era un caso personal, sino la comparación de cada uno con los demás, lo que forzaba a una construcción previa suficientemente estable (guión) para que la entrevista no se convierta en una serie de conversaciones desconectadas de escaso interés a la investigación. Esto no implicó en ningún caso que la entrevista se viera reducida a un mero guión preestablecido, sino que se mantuvo el objetivo metodológico de que en todas las entrevistas se pudiera entablar una conversación suficientemente abierta, que ofreciera al entrevistado la oportunidad de relajarse y profundizar en cada uno de los temas.

Para Olabuénaga, la entrevista en profundidad se divide en diversas categorías determinadas por el número de personas que intervienen (individual o en grupo) y el grado de dirección del entrevistador. Desde aquellas en las que el entrevistado lleva la iniciativa de la conversación hasta otras en las que se sigue un esquema de preguntas. La no estructuración, señala el mismo autor, no significa que no exista un control del entrevistador, ni que se nutra sólo de preguntas abiertas, sino que se sobrepasa el simple interrogatorio para situarse en los parámetros de una conversación. Se trata de considerar al entrevistado (profesor) como una persona que no se limita a repetir lo aprendido en un marco sociocultural, sino que construye sentidos y significados con los

³⁶² ORTÍ, Alfonso (1996). Op. Cit., p.193-213

³⁶³ GARCÍA FERRANDO, Manuel (1996) La encuesta. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, p.157

que “entiende, interpreta y maneja la realidad a través de un marco complejo de creencias y valores”³⁶⁴. Un postulado que enlaza con la idea defendida anteriormente en torno al pensamiento del profesorado, como profesional capaz de tomar decisiones, gestionar y reflexionar su actividad profesional.

Flick’s distingue entre un amplio repertorio de entrevistas *semiestructuradas* (focalizadas, semiestandarizadas, a expertos, etnográfica, etc.), pero todas ellas parten de la lógica de que será más probable que los entrevistados expresen sus puntos de vista en una entrevista diseñada de forma relativamente abierta antes que en una estandarizada o en un cuestionario.

Para el caso de las entrevistas *semiestructuradas focalizadas* que han servido de modelo en esta investigación el autor hace las siguientes precisiones metodológicas³⁶⁵:

1.- *Ausencia de dirección*. Supone contar con tres tipos de preguntas a realizar desde lo general a lo concreto: preguntas no estructuradas que inician la conversación, preguntas semiestructuradas, que van focalizando la atención en algún punto, y preguntas estructuradas.

2.- *Especificidad*. La entrevista debe sacar a la luz aquellos elementos que generan un significado para el entrevistado, de forma que no se quede en el nivel de la simple generalización (por ejemplo, si un profesor hace una reflexión general sobre lo conflictivo que resulta tratar determinados temas de historia, se le pide que especifique, que se sirva de algún ejemplo, etc.).

3.- *Amplitud*. Asegurarse de que todos los temas relevantes para la investigación se mencionan durante la entrevista. Es decir, cubrir el abanico temático sin cerrar la posibilidad de que el entrevistado genere nuevos temas por su propia iniciativa.

4.- *Profundidad y contexto personal* del entrevistado. Supone asegurarse de que las respuestas emocionales quedan claras y van más allá de valoraciones simples como “agradable” o “desagradable”. De manera que el entrevistador deber jugar un papel de profundización en determinados temas que despiertan la emoción de los entrevistados.

³⁶⁴ RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; ISPUZUA, M^a A (1989). Op. Cit., pp.127-128

³⁶⁵ FLICK’S, Uwe. (2007). Op. Cit., p.89-91

La ventaja que el autor señala para este tipo de entrevistas y que nos resulta interesante destacar, “es que el uso uniforme de una guía de entrevista aumenta la capacidad de los datos para la comparación”³⁶⁶ entre unos y otros sujetos entrevistados, un asunto no menor, como decíamos, en una investigación con una muestra amplia y variada.

La principal diferencia entre la entrevista totalmente abierta y la “enfocada” o *semiestructurada*, es que no se trata de una entrevista holística, sino que va dirigida a un individuo en concreto, caracterizado y señalado previamente por participar de la realidad social que nos interesa estudiar. No es una reconstrucción de una experiencia personal, sino que está “enfocada” a la respuesta de preguntas concretas de indagación. Se basa en “una guía de entrevista en la que señala los puntos de mayor interés para la investigación y las hipótesis que confieren mayor relevancia a los datos que se van a recoger”. Sin que se evite en ningún momento que las respuestas del entrevistado den pie a nuevas interpretaciones y objetivos³⁶⁷.

La técnica de realización no varía de aquella de las entrevistas en profundidad, más allá de en un mayor control por parte del investigador para abordar todos los temas a tratar. Existe una abundante bibliografía que trata la técnica de la entrevista cualitativa³⁶⁸. Pautas, recomendaciones y actitudes para que la conversación pueda desarrollarse de la manera adecuada, teniendo siempre como base el que se haga fluir la información evitando coartar o influir en la misma; especialmente cuando se conversan temas con un trasfondo conflictivo o perturbador, como puede ser el caso de la gestión de la memoria histórica en España.

Para Pérez Serrano, consiste en preguntar de forma que no se influya en la respuesta del entrevistado. El entrevistador controla su actitud y sus opiniones, se dedica a facilitar la respuesta del entrevistado, profundizando en sus discursos, bien asintiendo, sonriendo y aprobando, o incluso utilizando un silencio absoluto; sin enjuiciar, ni discutir, ni moralizar, con una auténtica intención de comprender al otro³⁶⁹.

³⁶⁶ FLICK, Uwe (2007). Op. Cit., p.108

³⁶⁷ RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; ISPUZUA, M^a A (1989). Op. Cit, pp.153-154

³⁶⁸ Entre otros: GONZÁLEZ REY, Fernando (2007), Op. Cit.; PÉREZ SERRANO, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.; VALLES S. (2009), Op. Cit.; o TAYLOR S. J. y BOGDAN R (1986). Op. Cit.

³⁶⁹ PÉREZ SERRANO, Gloria. (1994). p.42

3.1. La construcción de la entrevista: etapas y modificaciones.

La construcción de la entrevista fue un proceso largo y complejo compuesto por tres momentos fundamentales a lo largo de casi dos años de investigación. El marco de un gran proyecto como TRADDEC permitió este devenir lento pero seguro, con un intercambio continuo de ideas entre profesionales de los equipos de España y Chile, además de dos estancias de investigación, una en la Universidad de Concepción (Chile) y otra en la Universidad de Bolonia (Italia), así como un contexto de experimentación y de investigaciones paralelas siempre conectadas a nuestra temática.

a) *La exploración: entrevista piloto en Valladolid.*

De la formulación inicial del problema de investigación desde el proyecto TRADDEC, que como explicáramos en el Capítulo III contaba con hipótesis y objetivos de partida, y en paralelo al proceso de indagación teórica y bibliográfica, se elaboró un primer guión de entrevista. Qué duda cabe de que en aquellas primeras preguntas, muy generales y básicas, exploratorias, dominaban las concepciones y conocimientos previos del investigador por sobre la realidad del objeto de estudio, la intuición por encima de la experiencia.

Tabla 2. *Entrevista exploratoria en Valladolid.*

1. ¿Hasta dónde llegaron en la explicación del programa de 4º de la ESO? ¿Por qué?
2. ¿Realizaría algún cambio en el programa? ¿Cuál? ¿Por qué?
3. ¿Consideras importante que se hable del franquismo, la Transición y la democracia a los alumnos en clase? ¿Por qué?
4. ¿Qué valores crees que tienen estos contenidos para que se enseñen en el aula?
5. ¿Se enseña la transición como un proceso complejo de reformas, consensos, etc.? ¿Cómo debería enseñarse? ¿Por qué? ¿Crees que puede servir para enseñar a los alumnos a vivir en democracia?

Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar en la Tabla 2, se trató de apenas cinco preguntas específicas, poco elaboradas, pero que sirvieron para registrar las primeras conversaciones con profesores de historia. Las preguntas 1 y 2 están orientadas a conocimientos y opiniones

sobre el currículo de historia, la 3 se refiere a los contenidos de historia reciente, y la preguntas 4 y 5 se concentran en el desarrollo de valores transversales al tema de estudio.

Se realizaron tres entrevistas en tres centros inmersos en el núcleo urbano de Valladolid, atendiendo a su dependencia administrativa y al nivel socio-económico: un instituto *público del extrarradio*, un instituto *público tradicional* del centro de Valladolid y un *concertado* de renombre también del centro urbano. La variedad de contextos, necesidades y prioridades de cada uno de los centros, nos permitió valorar algunas diferencias bien marcadas entre unos y otros profesores, incorporando entonces esta variable al conjunto de la muestra.

No nos detendremos en abordar todas las dimensiones del problema que se nos abrieron con esta entrevista exploratoria (sobre la que existe una publicación grupal)³⁷⁰, pero nos detendremos en dos aspectos que resultaron cruciales para la elaboración de futuras entrevistas:

a) El periodo de la transición dictadura-democracia en España no siempre llegaba a trabajarse en las clases de 4º de la ESO. Aunque era una idea que podíamos intuir, dada su posición cronológica al final de la programación curricular de 4º, las declaraciones de los profesores en este sentido (aunque no siempre reconocieran que no llegaban a abordarlo) nos hicieron reflexionar sobre la posibilidad de que esto pudiera ocurrir en otros centros del territorio nacional. Más allá de la importancia de esta realidad que era necesario seguir comprobando, poco sentido tendría realizar entrevistas en torno a la enseñanza de un periodo histórico que pocas veces se trabajaba en clase o, si se hacía, se hacía con el tiempo justo. De ahí que en el diseño final de la muestra se decidiera incluir a profesores de 2º de Bachillerato (donde por cuestiones de preparación de las PAU sí si llegaba obligatoriamente a esa parte del temario) o, preferiblemente, a profesores que hubieran impartido clases tanto en 4º de la ESO como en 2º de Bachillerato, de forma que se pudiera trabajar en la entrevista sobre estos dos niveles.

b) Los profesores parecían tener toda una construcción discursiva sobre el periodo de estudio, atravesada por creencias y opiniones, y en algunos casos emociones, que

³⁷⁰ GONZÁLEZ G., MUÑOZ L., SÁNCHEZ A., LÓPEZ F., VÁSQUEZ L., ARAYA L., ARAYA P., ACEITUNO S., VÁSQUEZ L., MARTÍNEZ R. (2011) Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de “la transición” en España. En LÓPEZ FACAL, VELASCO MARTÍNEZ, SANTIDRÁN ARIAS, ARMAS CASTRO (Ed.) *Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

conectaban con la realidad del presente. Se pudo comprobar que uno de los pilares en lo que se hacía necesario profundizar era en tratar de desenmarañar conocimientos y opiniones en torno a los contenidos, así como en la memoria de aquellos profesores que hubieran vivido el periodo. Elementos que tomaron cuerpo en las entrevistas sucesivas.

Como señala González Rey, la relación entre el investigador y el objeto de estudio “está comprometida siempre con representaciones teóricas, valores e intuiciones del investigador, pero a su vez está abierta al momento empírico de su trabajo, así como a las nuevas ideas que en este momento van apareciendo, algunas de las cuales pueden ser totalmente inéditas”³⁷¹. Los resultados obtenidos de esta primera inmersión en el campo servirían como base a nuestras reflexiones, mostrando nuevos caminos de prospección bibliográfica y sentando algunas bases de gran importancia.

b) Reunión de Valparaíso y entrevista definitiva en Chile.

Después de esta primera exploración en España, los esfuerzos del equipo TRADDEC en la recogida de información se concentraron en Chile. Allí, después de otro pilotaje referido a la realidad chilena, se realizó una reunión en Valparaíso de ambos equipos (chileno y español) y se concretó la estructura de la entrevista, que resultaría definitiva para el levantamiento en Chile. Dado que de esta experiencia surgió la estructura de la entrevista en sus bloques fundamentales (aunque con claras modificaciones que explicaremos posteriormente) la iremos presentando por partes.

Tabla 3. *Primera parte de la entrevista de Valparaíso: Identificación.*

PREGUNTA
a. Nombre de IES en el que estás trabajando actualmente:
b. Tipo:
c. Localidad:
d. Sexo: Mujer / Hombre
e. Año de nacimiento:
f. Situación administrativa: Funcionario, interino, jornada completa, medio tiempo, horas.
g. Formación académica: Licenciado, Máster, Doctor, otros estudios.
h. Años que lleva como docente. ¿Cuántos en este centro?
i. ¿Ha tenido experiencia profesional en otros niveles educativos? Señala en cuáles: Educación básica/ adultos / otros

³⁷¹ GONZÁLEZ REY, Fernando (2007). Op. Cit., p.86

j. ¿Ha tenido alguna militancia sindical o política en el pasado? ¿Y en la actualidad?
K. ¿Realiza o ha realizado algún tipo de actividad social o voluntariado?
l. ¿Ha colaborado en grupos y proyectos de innovación/investigación educativa? ¿Y en la actualidad, está vinculado a algún colectivo o grupo de trabajo? No/Sí - ¿Cuál?
m. Con qué situación profesional se identificaría más: Estoy intentando promocionar; Estoy estabilizado en mi profesión; Estoy experimentando nuevas estrategias.; La profesión es muy dura e ingrata; Me gustaría jubilarme.
n. ¿Considera que ha tenido una adecuada formación en historia de España Contemporánea? ¿Y como profesor de historia contemporánea? Si. ¿Por qué? ¿Podría explicar de qué tipo? No ¿Qué ha echado de menos?

Fuente: Elaboración propia

El primer bloque se compuso de una batería de preguntas cerradas con el objeto de manejar diversas variables de identificación del profesorado. Dado su carácter formal y cerrado se incluyen al principio, antes de iniciada la conversación, de forma que luego no interrumpen el transcurso de la misma.

La última pregunta (n), sin embargo, es totalmente abierta y supone un cambio de ritmo y el inicio propiamente de la entrevista conversada. Se trata, además, de una pregunta muy general, sencilla y cómoda, sobre la que cualquier profesor tiene información de sobra. Taylor y Bogdan recomiendan iniciar la entrevista con alguna pregunta general, sin entrar en la materia más interesante directamente, de forma que luego los diversos temas vayan surgiendo de manera menos direccionada³⁷².

Tabla 4. Segunda parte de la entrevista de Valparaíso.

PREGUNTA
Como ciudadano, ¿le interesa el tema de la transición dictadura-democracia en España?
¿Qué opina acerca de la forma en que se produjo el paso de la dictadura a la democracia en España?
¿Piensa usted que quedó algún tema pendiente para cerrar de manera definitiva el proceso de transición en España? ¿Cuáles?
¿Piensa usted que el estudio de la transición puede servir para explicar los problemas del presente? ¿Cuáles?
¿Piensa Ud. que el estudio de la transición de una dictadura a una democracia posee algún valor formativo para sus estudiantes?
Si - ¿Qué tipo de aprendizajes destacaría? ¿Por qué? ¿Cómo? No ¿Por qué?

³⁷² TAYLOR S. J. y BOGDAN R (1986). Op. Cit., p.115

Como veremos más adelante, el segundo bloque temático fue el que más modificaciones sufriría posteriormente, llegando a convertirse en el más extenso y profundo. Esto fue así, además de por el interés que fue despertando por todas las implicaciones y dimensiones que iban apareciendo en torno al problema de estudio, como por la dificultad evidente que suponía tratar determinados temas en la entrevista, sobre los que las preguntas muy generales no siempre resultaban efectivas.

Tabla 5. *Tercera parte de la entrevista de Valparaíso.*

PREGUNTA
Presentando una serie de temas habituales seleccionados previamente. ¿Considera que se deben estudiar en clase estos temas de la transición? ¿Cuáles sí y cuáles no?
¿De dónde extrae sus conocimientos sobre el tema de la Transición a la Democracia (libros, medios, artículos, etc.) ¿Ha tenido posibilidad de profundizar en el tema de estudio? ¿Cómo?
¿Ha trabajado en sus clases el tema de la transición de una dictadura a una democracia? ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo le dedica habitualmente?
¿Qué le parece a Ud. la forma en que el currículo plantea el cuarto curso de Historia para la ESO? [Extensión, tiempos, temas que se traten en exceso o que no figuren, etc.] ¿Y en particular el tema de la transición a la democracia? ¿Haría algún cambio?
¿Qué valores extrae o destaca en sus clases a la hora de tratar el tema de la transición? ¿Cómo hace para desarrollar esos valores?
¿Qué tipo de recursos y materiales ha utilizado en sus clases cuando ha tenido que afrontar el tema de la transición de una dictadura a una democracia?
¿Qué competencias ciudadanas encuentras que se pueden extraer de un tema como el de la transición a la democracia? ¿Cómo consigue desarrollarlas y evidenciarlas?

Fuente: elaboración propia

Este tercer bloque de contenidos desarrollado en las reuniones de Valparaíso también sufriría una importante modificación en la entrevista definitiva, dividiéndose la parte de currículum de aquellas preguntas relacionadas con valores y formación ciudadana.

Se decidirá, además, que la parte de currículum, con la que el profesor se siente cómodo y sobre la que suele tener formado todo un discurso explícito, se coloque al principio de la entrevista antes de entrar en temas más complejos y controvertidos como el de las cosmovisiones.

Tabla 6. *Cuarta parte de la entrevista de Valparaíso.*

PREGUNTA
¿Ha utilizado el manual escolar al momento de enfrentar el estudio de la transición de una dictadura a una democracia? No-¿Por qué? Si- ¿Cómo lo ha utilizado? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué editorial utiliza? ¿Qué criterios se han seguido para su elección?
¿Específicamente qué parte del manual ha utilizado al momento de enfrentar el estudio de una transición de una dictadura a una democracia? (contenido, imágenes, actividades y evaluaciones) ¿Por qué ha utilizado esas partes y no otras?
¿Qué otros materiales utiliza para trabajar el tema de la transición? (pedir materiales)
Imagine una actividad con la que pudiera trabajar en clase el tema la Constitución de 1978

Fuente: elaboración propia

Sin duda el último bloque, dado su carácter más sencillo y formal, fue el que menos modificación sufrió posteriormente en la entrevista final.

Las reuniones de Valparaíso supusieron una importante puesta en común entre diferentes especialistas (*juicio de expertos*) de las áreas de la Didáctica de las ciencias Sociales, la Educación y la Historia, de cuyas recomendaciones y sugerencias surgió el guión presentado hasta el momento. Pero lo más importante de la experiencia en Chile fue la oportunidad de poner por primera vez en práctica la entrevista. La entrevista chilena, con algunas modificaciones temáticas y prácticas a la presentada en este apartado, fue realizada a veintisiete profesores de historia chilenos. Con sus resultados, David Aceituno completó una muy interesante tesis doctoral³⁷³ que ha supuesto el primer resultado importante del proyecto TRADDEC. Aunque todas las entrevistas de dicho estudio fueron levantadas por el autor de la tesis (condición necesaria en investigación cualitativa), pudimos compartir la experiencia, identificando los problemas e inconvenientes suscitados en el trabajo de campo, lo que supuso una importante base práctica para nuestro posterior levantamiento en España.

c) Entrevistas en Bolonia. Una práctica de campo sobre el levantamiento de entrevistas cualitativas.

Entre el trabajo en Chile y la puesta en práctica en España, tuvimos la oportunidad de realizar una estancia de investigación en la Universidad de Bolonia. El objetivo, además

³⁷³ ACEITUNO, David (2012). Op. Cit.

de contrastar opiniones y experiencias en torno a la entrevista con expertos del área de la Didáctica de la Historia y la memoria histórica, fue el de realizar una entrevista paralela a la nuestra a profesores de historia de liceos de dicha ciudad. Dado que la historia del paso de una dictadura a una democracia en Italia distaba considerablemente de lo que había sido la experiencia española o chilena, la entrevista fue modificada ampliamente, por lo que no la reproduciremos en estas páginas.

Sin embargo, como ya expusieramos en los apartados 2.3 y 2.4 del Capítulo II, en Italia (al igual que en otros países del área) se viene desarrollando un debate muy parecido al español en torno a los contenidos y las *batallas* por la historia. La construcción de la identidad nacional italiana desde un pasado traumático ha tenido y sigue teniendo repercusiones en el presente político y social, con incidencias evidentes en el ámbito de la enseñanza de la historia. Una de las polémicas recientes también ha girado en torno a una asignatura de Constitución y formación cívica, con tintes parecidos al español, lo que supuso también un interesante tema de reflexión con los profesores, en un momento en el que paralelamente se producían las manifestaciones del 15-M en España.

En torno a esta temática de la enseñanza de la historia reciente y la formación ciudadana, se levantaron catorce entrevistas a profesores de la escuela superior (con alumnos de 15 y 19 años) y de la escuela media (alumnos de 11 y 14 años), que se ocupaban en aquél momento de la materia de historia contemporánea. Los resultados del análisis de esta experiencia italiana tuvieron también una influencia clara sobre la construcción final de la entrevista en España. Destacamos dos aspectos fundamentales:

a) La didáctica de la historia reciente y la memoria histórica. Las entrevistas en Bolonia demostraron una caracterización muy particular de lo que es la historia reciente-presente por parte del profesorado. Esta entidad viene configurada por una conexión muy directa con el presente político, que hace de la enseñanza de la historia reciente un ámbito controvertido, desde el cual el profesor expresa sus temores, desconfianzas y opiniones sobre la situación política y social. Dado que la realidad española no parecía distar mucho de aquella italiana, se decidió que la entrevista debía incluir preguntas más concretas sobre la didáctica de la historia reciente en una dimensión general no sólo referida al tema de la Transición, pero siempre en relación a

éste (valoración de la historia reciente como ámbito de estudio en la escuela, posibles conflictividades de su práctica, posibilidades, etc.).

b) La formación ciudadana. Otro ámbito temático que tenía una presencia diluida en la entrevista y que requería de una mayor precisión, fue el de la formación ciudadana. Las entrevistas en Bolonia demostraron que no sólo existía una conexión transversal entre la formación ciudadana y la enseñanza de la historia, tal como establecen los currículos, sino que ésta podía ser muy diferente en función de las concepciones previas y personales que el profesorado de historia tuviera sobre lo que es la ciudadanía; de manera que resultaba clave a la hora de tratar este tema el indagar de forma específica en las concepciones ciudadanas del profesor. Sobre este tema particular se elaboró una comunicación que fue presentada en el XXIII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales³⁷⁴.

Otro asunto no menor del trabajo en Bolonia fue el poder practicar la técnica de la entrevista cualitativa. Como señala González Rey, dada la importancia que tiene la comunicación y el diálogo en la investigación cualitativa (más aún con entrevistas) es necesario que los investigadores tengan un proceso de preparación, entre otras cosas porque la lógica general del estímulo respuesta lleva generalmente a esperar una expresión inmediatamente válida sobre el tema; cuando, sin embargo, la participación real del otro no es siempre inmediata sino gradual a la dinámica comunicativa³⁷⁵. Más allá de la preparación teórica, la técnica de la conversación “enfocada” sólo puede aprenderse de la misma práctica, del mismo diálogo y de la transcripción y análisis posterior, donde se ven los errores, las oportunidades perdidas y los nuevos posibles enfoques.

3.2. La entrevista final *semiestructurada/enfocada*.

Como resultado de los tres pasos anteriormente descritos, de las reuniones y juicios de expertos y de la experiencia acumulada, se concluyó el guión que presentamos a

³⁷⁴ BORGHI, Beatrice; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo; MATOZZI, Ivo. (2012) Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En De ALBA F., Nicolás; GARCÍA P., Francisco; SANTISTEBAN F., Antoni. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Volumen II. Sevilla: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.

³⁷⁵ GONZÁLEZ REY, Fernando (2007). Op. Cit., pp.68-69

continuación. No se trata, recordemos, de un esquema fijo de preguntas predeterminado e invariable, sino de un conjunto de bloques temáticos con propuestas de preguntas cuya formulación en las diferentes entrevistas pudo ser, o no, de la manera indicada.

La primera parte de la entrevista, aquella compuesta por preguntas cerradas de identificación del profesor, no sufrió ninguna modificación de cómo la hemos presentado en el punto b) del apartado anterior. Repasaremos entonces cómo se concluyó el guión de los seis bloques finales de la entrevista propiamente. Como se podrá comprobar, los bloques de preguntas coinciden ampliamente con las grandes categorías de análisis presentadas en el Apartado 1.3 de este capítulo.

No se trata, sin embargo, de compartimentos estanco, sino que la mayoría de las preguntas tienen implicaciones en más de una categoría; lo que explica, por otro lado, que en cada entrevista el orden de las preguntas y su formulación no fuera siempre el mismo, dado que un tema puede llevar a otro de forma natural (por ejemplo, que una conversación sobre contenidos curriculares lleve a una discusión historiográfica, como ocurrió en alguna ocasión).

Tabla 7. *Entrevista definitiva: Conocimiento del currículo.*

PREGUNTA
1.- ¿Qué le parece a Ud. la forma en que el currículo plantea el cuarto curso de Historia para la ESO? [Bachillerato] [Extensión, tiempos, temas que se traten en exceso o que no figuren, etc.] ¿Y en particular el tema de la transición a la democracia? ¿Haría algún cambio?
2.- Según su experiencia docente, ¿cuál de los siguientes temas de los últimos cien años de la historia de España destacaría por su valor formativo? [TARJETA] ¿Y el segundo? ¿A cuál dedica más tiempo en sus clases? ¿Por qué?
3.- ¿Ha trabajado en sus clases el tema de la transición de una dictadura a una democracia? ¿Por qué? ¿Cuánto tiempo le dedica habitualmente?
4.- De los siguientes acontecimientos [TARJETA], o cualquier otro que quiera destacar, ¿cuáles considera imprescindibles para que un alumno pueda entender la transición a la democracia en España? ¿Por qué?
5.- ¿Qué factor de los señalados a continuación [TARJETA], o cualquier otro que quiera destacar, considera más importante para que un alumno pueda comprender el proceso histórico de la transición a la democracia? [cual caracterizaría mejor el periodo] ¿Y en segundo lugar? ¿Por qué?

Como ya hemos mencionado anteriormente, se decidió que la primera parte de la entrevista estuviera dedicada a *currículum y contenidos*, dos temas relacionados con los

que el profesor suele sentirse cómodo, ya que se trata de elementos con los que trabaja explícita y conscientemente en el día a día, curso tras curso, y sobre los que tiene una opinión previa. Además, dado el carácter formal de los objetivos asociados a estas primeras preguntas (conocer la opinión explícita y las sugerencias que el profesor pudiera dar desde su experiencia), algunas se acompañan de tarjetas³⁷⁶ con información sugerente pero no cerrada, elemento que sólo se vuelve a repetir en otras dos ocasiones a lo largo de la entrevista.

Las preguntas 1 y 2 buscan una valoración del currículo por parte del profesor, se refieren a estructura, tiempos y contenidos, y dan pie a la crítica constructiva, a plantear nuevas ideas y a cómo planifica sus clases. La primera pregunta es muy general y cumple el papel de “lanzadera”³⁷⁷ para comenzar la conversación, mientras que la 2, aunque mantiene el carácter abierto, se centra mucho más en una valoración particular. La pregunta 3 coloca ya la conversación en el tema de la Transición, y las preguntas 4 y 5 se refieren a los contenidos generalmente presentes en los manuales escolares en torno al tema de estudio, de forma que se puedan comparar con las preferencias del profesor. Aunque se centran en los contenidos escolares, ambas preguntas conectan con el conocimiento historiográfico en una dimensión didáctica. Particularmente la quinta pregunta, referida a factores que no suelen aparecer de manera tan explícita en manuales y programaciones como los acontecimientos, y que, por lo tanto, requieren de una interpretación del periodo que está en relación con algunos de los debates historiográficos presentados en el Capítulo II.

Tabla 8. *Entrevista definitiva: Conocimiento didáctico del contenido.*

PREGUNTA
6.- ¿Piensa Ud. que el estudio de la transición de una dictadura a una democracia posee algún valor formativo para sus estudiantes? Si - ¿Qué tipo de aprendizajes destacaría? ¿Por qué? ¿Cómo? No ¿Por qué?
7.- Según su experiencia docente, ¿suele despertar el tema de la transición a la democracia debates o posiciones enfrentadas en el aula? ¿Qué temas de la historia de España suelen despertar más a menudo este tipo de conflictos? ¿Por qué? ¿De qué manera aborda estas situaciones en el aula?

³⁷⁶ Ver CD de Anexos, Carpeta C.

³⁷⁷ RUÍZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, p.180

8.- ¿Qué tipo de actividades ha realizado en sus clases cuando ha tenido que afrontar el tema de la transición de una dictadura a una democracia?

9.- Imagine una actividad con la que pudiera trabajar en clase el consenso (tema opcional) durante la transición a la democracia. [describir brevemente la secuencia de clase, contenidos, materiales y actividades]

Construido a partir de las preguntas de carácter metodológico descritas en el apartado anterior, esta segunda parte se centra en el *conocimiento didáctico* del profesor de historia en relación al periodo de la transición y a la historia reciente de España en general. Existe una conexión clara con preguntas posteriores del bloque de *conocimiento disciplinar y ciudadanía*, con relaciones implícitas y de control de respuestas.

La primera pregunta parte por una valoración de los objetivos deseables de aprendizaje, de forma que después puedan ser controlados con las preguntas 8 y 9. La pregunta 7 utiliza una formulación muy directa pero abierta, sin concretar si se refiere a política, memoria, debate histórico, o cualquier otro elemento que pueda ser declarado por el profesor en ese momento. El objetivo es llegar a conversar sobre el manejo didáctico del profesor ante cuestiones controvertidas de la historia reciente, si es que llega a reconocerlas o admitirlas, si tiene alguna estrategia explícita o implícita, etc.

Después de los discursos más generales de las preguntas anteriores, la 8 y la 9 cumplen una función de control al pedir ejemplos concretos.

Tabla 9. *Entrevista definitiva: Conocimiento del contenido.*

PREGUNTA
10.- Sobre el tema de la Transición existe mucha información en diferentes partes. ¿De dónde extrae sus conocimientos sobre el tema? (libros, prensa, artículos, revistas especializadas, etc.) ¿Ha tenido la posibilidad de profundizar en el tema? ¿Cómo? ¿Qué autores ha manejado?
11.- En su opinión, ¿qué acontecimiento histórico señalaría mejor el comienzo de la transición a la democracia en España? ¿Y el final?
12.- Existen diferentes posturas historiográficas frente al tema de la transición, de las que podemos destacar estas cuatro [TARJETA E]. ¿Con cuál de ellas se identificaría más desde un punto de vista disciplinar? ¿Por qué?

El tercer bloque se centra ya en el conocimiento historiográfico, en las fuentes del conocimiento histórico y en la amalgama de implicaciones políticas y sociales en torno a este conocimiento. Está, por lo tanto, en relación directa con la siguiente parte referida

a las *memorias* y los debates del *presente*, formando un gran grupo referido al *conocimiento disciplinar* del profesorado. La primera pregunta pone a prueba la actualización del conocimiento y suele abrir una conversación en torno a las fuentes; aspecto que está también en relación con el último de los bloques referido a materiales. La pregunta 11, sin embargo, se refiere directamente a uno de los debates historiográficos con más implicaciones, aquel de la delimitación cronológica del periodo, presentado en el apartado 1.3 del Capítulo II. Mientras que la 12 se mete de lleno en el debate historiográfico más general en torno a las corrientes de interpretación mejor delimitadas, desde las concepciones clásicas o *míticas* del periodo a aquellas más críticas³⁷⁸.

Tabla 10. *Entrevista definitiva: Conocimiento del contenido. Memoria y presente.*

PREGUNTA
13.- ¿Me podría destacar algún recuerdo del periodo de transición a la democracia en España? (recuerdo personal, familiar, social)
14.- ¿Cómo vivió usted ese periodo? (si es joven preguntar por alguna historia cercana, familiar, etc.) ¿Tuvo alguna participación activa en el proceso de transición? (militancia política, acción social, etc.)
15.- ¿Qué opina acerca de la forma en que se produjo el paso de la dictadura a la democracia en nuestro país? 15b.- [CIS Memoria Histórica] ¿Cree Ud. que la forma en que se llevó a cabo la transición a la democracia en España constituye un motivo de orgullo para los españoles? ¿Por qué?
16.- ¿Piensa usted que el estudio de la Transición puede servir para explicar y comprender los problemas del presente? ¿Cuáles? [pedir un ejemplo que conecte la actualidad con el periodo histórico]
17.- ¿Piensa usted que quedó algún tema pendiente para cerrar de manera definitiva el proceso de transición? No - ¿Por qué? Sí - ¿Cuál? ¿Por qué? 17b.- En España, existen autores que se han referido a la Transición española como una transición incompleta, y plantean la necesidad de una segunda transición. ¿Qué opina sobre este tipo de tesis?

³⁷⁸ Ver Tarjeta E en CD de Anexos, Carpeta C.

18.- [CIS Memoria Histórica] ¿Sabía Ud. que en el 2007 el Parlamento español aprobó una ley de reconocimiento y reparación de las víctimas de la Guerra Civil y del franquismo, más conocida como las “Ley de memoria histórica”? En términos generales, ¿qué le parece a Ud. esta ley?

19.- En el 2008 el CIS realizaba una encuesta sobre “Memorias de la Guerra Civil y el Franquismo” en la que realizaba, entre otras, la siguiente pregunta: ¿Cuál cree Ud. que es la razón principal por la que los responsables de haber violado derechos humanos durante el franquismo no han sido juzgados en España? [TARJETA F] ¿Por qué?

La cuarta partes es sin duda la más compleja y amplia, de ahí que se sitúe en la parte central de la entrevista. Comienza con dos preguntas referidas a la memoria individual y colectiva del docente, ya sean recuerdos personales, familiares o de carácter social. De ahí que pueda ser contestada por profesores que vivieron o no directamente el periodo. Se trata del momento más emocional de la entrevista y permite establecer conexiones tanto con la parte historiográfica como con la posterior visión sobre la gestión institucional de la memoria y la crítica del presente.

Las preguntas 15 y 16 sitúan la conversación en el presente desde el análisis del pasado, resultan fundamentales para conocer la opinión más subjetiva y sirven de introducción al tema de la memoria. Las preguntas 17, 18 y 19 circulan por los campos de la memoria histórica y la gestión institucional de la memoria en España, y conectan con el debate social y mediático de la actualidad planteado en el marco teórico.

Se trata de preguntas que despertaron muy diferentes reacciones en el profesorado, a veces con ánimo de esquivar el tema, por lo que se decidió preparar un buen número de preguntas, a veces con segundas partes opcionales (15b y 17b) a formular en función del grado de participación del docente. Las preguntas 15b, 18 y 19 fueron extraídas literalmente del la encuesta que en el 2008 realizó el CIS sobre memoria histórica³⁷⁹; ofreciendo una excelente oportunidad de análisis.

Tabla 11. *Entrevista definitiva: Conocimiento de las finalidades de enseñanza.*

PREGUNTA
20.- Según su opinión como ciudadano y como profesor, ¿cuál sería una definición adecuada de ciudadanía?
21.- [CIS Ciudadanía y Participación] A la hora de considerar a alguien como un buen ciudadano, ¿qué importancia le da Ud. a cada uno de las siguientes actitudes y

³⁷⁹

Disponible en http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Marginales/2760_2779/2760/Cru2760_enlace.html

<http://www.cis.es/cis/opencms/->

comportamientos? [TARJETA G]

22.- En su opinión, ¿qué puede aportar un tema como el de la Transición a la formación ciudadana de sus alumnos?

Como señaláramos anteriormente, llegar a conectar la formación ciudadana con el tema de la Transición requería de una aproximación previa a las concepciones sobre ciudadanía del profesor o la profesora, de forma que la pregunta 22 no se quedara en el plano de un discurso general de poco valor. De ahí que las cuestiones 20 y 21 estén encaminadas a este objetivo, primero desde el discurso general (20) y después desde el plano de lo concreto (21). La pregunta 21 fue también extraída de una encuesta del CIS sobre ciudadanía en 2006³⁸⁰, y en ella se ofrece al docente la posibilidad de elegir y comentar entre diferentes actitudes y comportamientos de nuestra vida cotidiana.

Tabla 12. *Entrevista definitiva: Conocimiento didáctico del contenido.*

PREGUNTA
23.- ¿Qué tipo de recursos y materiales ha utilizado en sus clases cuando ha tenido que afrontar el tema de la transición de una dictadura a una democracia?
24.- ¿Ha utilizado el manual escolar al momento de enfrentar el estudio de la transición de una dictadura a una democracia? No-¿Por qué? Si- ¿Cómo lo ha utilizado? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué editorial utiliza? ¿Qué criterios ha seguido para su elección?
25.- ¿Específicamente qué parte del manual ha utilizado al momento de enfrentar el estudio de una transición de una dictadura a una democracia? (contenido, imágenes, actividades y evaluaciones) ¿Por qué ha utilizado esas partes y no otras?
26.- ¿Piensa Ud. que el manual proporciona contenidos, recursos y actividades suficientes como para trabajar el tema de la transición de una dictadura a una democracia con sus estudiantes? ¿Por qué? (desde la Historia y desde la Formación Ciudadana)

La última parte de la entrevista, al igual que en los modelos de pilotaje, queda reservada a recursos y materiales. Se trata, al igual que el primero, de un tema también cómodo y sencillo para el profesor, que cumple una función de cierre en un momento en el que los profesores pueden estar ya cansados. La primera se refiere a recursos en general, mientras que las tres últimas se centran en el manual escolar, valoraciones y usos. Está por lo tanto, en plena conexión con el *conocimiento didáctico* y con el *conocimiento disciplinar*, pues, como se suele señalar señalado, los manuales son la principal fuente

380

Disponible en http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=5577&cuestionario=6230&muestra=10723

de conocimientos, metodologías y materiales, lo que los convierte en la principal herramienta para la enseñanza de la historia³⁸¹.

Consideraciones finales:

La existencia de este guión previo como base a la entrevista, en forma de posibles preguntas en torno a las temáticas de indagación, no significó que las preguntas fueran siempre formuladas de esa misma manera, ni que el orden fuera siempre el mismo. En la mayoría de las ocasiones el devenir de la conversación instaba a modificar el orden y la formulación. Como señala Valles, el discurso puede cambiar tanto de un entrevistado a otro que conviene poder cambiar la formulación de las preguntas y su orden; fundamentalmente cuando se trata de entrevistas en las que surgen barreras de comunicación difíciles de superar³⁸².

Sin embargo, este guión-base resultó imprescindible para que tuviéramos siempre presente todos los campos de interés para la investigación, así como de ayuda sobre la formulación de preguntas en aquellos casos donde la conversación fue más difícil de establecer.

4. La muestra: tipología y selección de informantes.

La selección de la muestra, es decir, la selección de los contextos y los sujetos sobre los que serán aplicadas las técnicas de recogida de información, suponen un momento fundamental de cualquier investigación. Se suele apuntar que, mientras que para la investigación cuantitativa la muestra debe de ser necesariamente una representación lo más completa posible del colectivo que se pretende estudiar, en investigación cualitativa el objetivo es el individuo, unos pocos individuos o unas reducidas situaciones. En palabras de Ispuzua y Olabuénaga, “mientras que el estudio cuantitativo pretende generalizar algún aspecto, aunque sea este marginal, el cualitativo pretende más bien

³⁸¹ RÜSEN, Jörn. (1997). El libro de texto ideal. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. nº 12, pp. 79-93. Barcelona: Graó, p.79

³⁸² S. VALLES, Miguel. (2002). Entrevistas cualitativas. *Cuadernos metodológicos*. Nº 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), p.85

profundizar en este mismo aspecto”³⁸³. Y aunque la selección de muestras representativas no desaparece, adquiere una importancia menor. En realidad, incluso en investigación cuantitativa se viene cuestionando la idea de la representación con respecto a una población, por cuanto ignora a los sujetos en su condición diferenciada y su capacidad de tomar decisiones; de manera que, por grande que sea la muestra, los resultados difícilmente serán generalizables cuando se trata de aspectos “subjetivo-valorativos de una población”³⁸⁴.

Sin embargo, esto no significa que las decisiones en torno a la muestra carezcan de valor en investigación cualitativa. Una vez más, la decisión viene condicionada por los objetivos de estudio. En nuestro caso, definida la investigación desde su carácter cualitativo, pero referida a un colectivo amplio como es el profesorado de Historia, y, dada la oportunidad que brindaba el proyecto TRADDEC de extender el estudio a diferentes partes del mapa autonómico español, los objetivos de investigación requerían de un muestreo suficientemente preciso.

Bien es cierto que el carácter emergente de la investigación cualitativa, que ya hemos señalado en apartados anteriores, se refiere también al diseño de la muestra; por cuanto las necesidades y experiencias de la investigación irían determinando las decisiones sobre la muestra, como señalan Martín-Crespo y Salamanca³⁸⁵. Pero, como hemos podido comprobar en el apartado anterior, en nuestro estudio la construcción de la entrevista consistió en un largo proceso de experimentación que sin duda nos fue configurando las características que debía adoptar la muestra final. Además de que ésta debía responder a unos objetivos e hipótesis prediseñados como base del proyecto de investigación.

En todo caso, cuando el objetivo de la investigación cualitativa supera la mera descripción para obtener resultados dirigidos a la exploración y contrastación de hipótesis, las técnicas cualitativas también se enfrentan a la dificultad de determinar hasta qué punto serán generalizables sus resultados. Se hace necesario, entonces, dejar

³⁸³ RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; ISPUZUA, M^a A (1989). Op. Cit., p. 65

³⁸⁴ GONZÁLEZ REY, Fernando Luís (2007). Op. Cit., pp.79-80

³⁸⁵ MARTÍN-CRESPO BLANCO, M^a Cristina; SALAMANCA CASTRO, Ana Belén (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, No 27. Recuperado el 18 de septiembre de 2012 en http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologic_a_27.pdf

claros los criterios desde los que puedan establecerse equivalencias entre la muestra y la población, de forma que queden delimitados los límites de una posible generalización³⁸⁶. En las próximas páginas iremos desgranando y justificando las decisiones adoptadas en torno a la muestra en esta investigación.

a) *Tipo de muestra y número de informantes.*

La pregunta de cuántos sujetos hay que entrevistar, señala Kvale, tiene una respuesta sencilla a primera vista: “cuantos sea preciso para averiguar lo que necesitas saber”. Si el número es demasiado pequeño, continúa el autor, no permitirá “generalizar” ni comprobar las hipótesis; pero si es muy grande tampoco será posible profundizar en el análisis³⁸⁷. De ahí que, cuando el objetivo no es la caracterización estadística de poblaciones, pero sí se supera el ámbito de lo biográfico para internarse en el estudio de un colectivo relativamente complejo (un colectivo con características comunes que les distingue del resto de la población, pero también con elementos diferenciados), la muestra se sitúa en un lugar intermedio que necesita de reflexiones previas.

Se suele hablar de muestras *aleatorias* o probabilísticas (propias de la investigación cuantitativa) y muestras *intencionales*. Las muestras intencionales, establecidas a priori en base a una serie de criterios (sin perjuicio de que puedan sufrir modificaciones a lo largo de la investigación), son más habituales en la investigación cualitativa por medio de entrevistas. Para Uwe Flick’s, estos criterios son abstractos y parten de una idea previa de “la tipicidad y la distribución del objeto investigado”³⁸⁸. De esta manera, en un muestreo sobre grupos sociales definidos de antemano (como también es nuestro caso), el autor ejemplifica este tipo de muestra atendiendo a dimensiones como las profesiones de los entrevistados, experiencia, sexo, ambientes culturales, etc.

En esta investigación se completó una muestra de treinta y nueve profesores, cuya lógica iremos explicando en las próximas páginas.

³⁸⁶ LÓPEZ, Jorge S.; BLANCO, Florentino; SCANDROGLIO, Bárbara; RASSKIN, Irina (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en Psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 131-142. Recuperado el 18 de septiembre de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150862>

³⁸⁷ KVALE, Steinar (2011) Op. Cit., p.70

³⁸⁸ FLICK’S, Uwe (2007). Op. Cit., p. 76

Tabla 13. *Número de profesores entrevistados*

Ciudad	Nº
Bilbao	5
Madrid	6
Barcelona	5
Valladolid	4+3 ³⁸⁹
Murcia	6
Santiago de Compostela	5
Huelva	5
Total	39

Fuente: Elaboración propia

b) Contextos: justificación geográfica de la muestra.

Estudiar un problema como el de la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España, definido en el Capítulo II por su complejidad historiográfica, socio-cultural y educativa, suponía tomar una serie de decisiones importantes de cara a poder acceder al mayor número de realidades sociales y educativas, de forma que nuestra aproximación y explicaciones sobre el problema no esquivara precisamente ese laberinto. Esto suponía resolver sobre la selección de informantes, pero también y primeramente, sobre los escenarios y los contextos a los que se podía acceder.

No será necesario que nos remontemos a los orígenes históricos de la diversidad territorial y cultural de la que se compone el reino de España, ni a la posterior germinación de nacionalismos y regionalismos, para significar la existencia de diversas realidades sociales desde el punto de vista regional. Baste recordar la dificultad que entrañó la “cuestión autonómica” durante la Transición y en el momento de la redacción de la actual Constitución de 1978 (desde la que se articularon 17 comunidades autónomas), o simplemente atender a la actualidad política y mediática, para entender la implicaciones de dicha diversidad.

La articulación desde un proyecto como TRADDEC permitió acceder a una amplia representación de esas realidades, aunque evidentemente, por cuestiones de logística resultaba extremadamente complejo, y aún incongruente, levantar información en las 17 regiones españolas. Se decidió entonces seleccionar aquellas más significativas

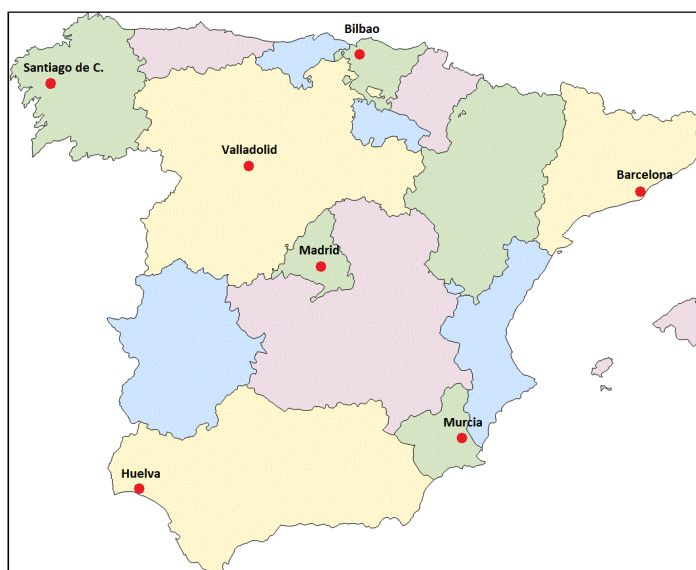
³⁸⁹ En el caso de Valladolid a los cinco centros establecidos en la muestra final hay que agregar los 3 de la experiencia piloto, donde comenzó el análisis cualitativo y que forman igualmente parte del estudio.

entendiendo parámetros socioculturales y logísticos. Como se puede apreciar en la Imagen 1, quedaron incluidas en la muestra siete ciudades, representantes de siete comunidades autónomas diferentes: Barcelona (Cataluña), Bilbao (País Vasco), Santiago de Compostela (Galicia), Huelva (Andalucía), Murcia (Murcia), Madrid (Madrid) y Valladolid (Castilla y León).

Dada la conocida ambigüedad del Título VIII de la Constitución de 1978, que reconoce la existencia de nacionalidades y regiones sin definir las ni enumerarlas³⁹⁰, se ha venido considerando como comunidades históricas aquellas que accedieron a la autonomía desde la vía rápida del artículo 151. Estas fueron Cataluña, el País Vasco, Galicia y Andalucía.

Sin entrar en un debate sobre cuáles de ellas han mantenido una mayor idiosincrasia histórica y cultural, todas fueron incluidas en el estudio con el objetivo referido de abordar la mayor amplitud sociocultural, pero también política e ideológica. Desde este sentido, Murcia y Castilla y León, y, evidentemente, Madrid, aun cuando dotadas igualmente de particularidades socioculturales, representarían más una opción centralista, por cuanto los movimientos regionalistas no han llegado a tener un peso importante en su devenir político y cultural.

Imagen 1. *Distribución geográfica de la muestra*



Fuente: Elaboración propia

³⁹⁰ Al respecto, consultar el Apartado 1.10 del Capítulo II de esta investigación.

Qué duda cabe, por otro lado, que las diferentes circunstancias históricas en las que se desarrolló el periodo de estudio, la Transición, generaron también particularidades muy marcadas entre unas y otras regiones y ciudades. La fuerza de los ya tradicionales movimientos nacionalistas en Cataluña y el País Vasco pudieron hacer de la transición a la democracia una vivencia política y social diferente en estas regiones a como pudo serlo, por ejemplo, en Murcia o Valladolid. Con cotas, por ejemplo, de manifestaciones y violencia distantes unas de otras³⁹¹.

Más aún, tampoco conviene perder de vista el devenir particular de cada una de las comunidades autónomas seleccionadas desde la transición hasta nuestros días, con diferentes desarrollos de sus competencias a nivel económico, político y social. Esta particularidad autonómica ha tenido incidencias en asuntos tan variados como pueden ser las políticas sociales y culturales, las políticas de recuperación de la memoria, selección de efemérides, subvenciones, etc. Un desarrollo autonómico que, en nuestro caso, también guarda una especial conexión con el desarrollo de las competencias educativas, generándose diversidades presupuestarias, organizativas y, cómo no, curriculares, que también han sido tenidas en cuenta.

Tabla 14. Contextos geográficos, económicos y educativos

C. Autónoma	Población total	Tasa de paro	PIB per Cápita euros	% Enseñanza pública	% de población adulta que completa estudios postobligatorios	Gasto público por alumno público y concertado euros	Abandono educativo ³⁹²
País Vasco	2.178.339	10,5	31.314	50,1	66,6	5.864	12,6
Madrid	6.458.684	16,1	29.963	54,0	67,8	4.062	22,3
Cataluña	7.512.381	17,8	27.053	64,0	52,8	4.030	29,0
C. y L.	2.559.515	15,8	22.974	67,2	53,4	4.547	23,3
Murcia	1.461.979	23,3	18.654	72,3	44,3	3.504	35,5
Galicia	2.797.653	15,4	20.343	72,6	49,2	4.614	23,1
Andalucía	8.370.975	28,0	17.405	75,1	44,5	3.537	34,7

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Las cifras de la educación. Curso 2009-2010 (Edición 2012)

³⁹¹ Al respecto, consultar el Apartado 1.5 del Capítulo II de esta investigación.

³⁹² *Abandono educativo temprano*: población de 18 a 24 años que no ha completado el nivel de E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de educación-formación.

En la Tabla 14 se pueden apreciar algunas de las diferencias poblacionales, económicas (PIB, Paro) y educativas (niveles de formación y presupuestos) entre las comunidades seleccionadas. Pero estos datos deben ser entendidos como un indicio de caracterización de las diversas realidades (de los ambientes sociales) que se han tenido en cuenta en la concreción cualitativa de la muestra, no como un reflejo de las particularidades poblacionales de la misma, ya que ésta no responde a criterios estadísticos.

Por otro lado, en lo que se refiere a la selección de las ciudades en concreto dentro de cada una de las regiones, ésta respondió más a necesidades logísticas, como el poder contar con la ayuda de contactos que nos pusieran en relación con los centros educativos; asunto que explicaremos a continuación. Sin embargo, cabe señalar que en la mayoría de los casos la ciudad de intervención coincidió con la capitalidad, de manera que el predominio de lo urbano sobre el medio rural se hace evidente en la muestra, aún cuando en algunos casos fueron necesarios los desplazamientos a poblaciones circundantes.

c) *Enlaces o “porteros”.*

Antes de introducirnos en la selección de informantes conviene que nos detengamos en una figura poco conocida, pero no menos importante en el proceso de muestreo. En sociología se suele hablar de *porteros* para referirse a aquellas personas que sirven como puente o enlace entre el investigador y los diferentes contextos y objetos de investigación. En otras palabras, son los que permiten la “entrada” del investigador a los escenarios³⁹³. Su función, además de facilitar la organización y logística de la recogida de información, es la de conseguir el permiso para acceder al campo de forma que el investigador no suponga una amenaza.

En nuestro caso, dada la amplitud geográfica de la muestra, jugaron un papel muy destacado, sin el cual habría sido realmente difícil completar los objetivos. Hubo dos niveles de enlace, las universidades y los responsables de los centros educativos.

El trabajo con personal docente del área de Educación en universidades de las ciudades señaladas, supuso en primer nivel de contacto y organización. A través de ellos, se

³⁹³ GALEANO M., M^a Eumelia (2004). Op. Cit., p.36

fueron organizando las citas para realizar las entrevistas; en función siempre de las exigencias de la muestra en lo referente a las características de los informantes, como veremos a continuación. De estas tareas se ocuparon profesores participantes del proyecto TRADDEC de la Universidad de Murcia, Universidad de Santiago de Compostela, Universidad de Huelva, Universidad del País Vasco, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad de Valladolid. En el caso de Madrid, los contactos se realizaron desde la misma Universidad de Valladolid.

Un segundo nivel logístico fue el proporcionado por directores, jefes de estudio o profesores de los centros, con los que, gracias a los enlaces anteriores, entrábamos en contacto directo antes de localizar al profesor objeto de estudio. Su trabajo fue de gran valor para romper barreras de desconfianza, facilitar los espacios y tiempos necesarios o, incluso, para romper el hielo entre el profesor y el entrevistador en conversaciones previas informales alrededor de un café.

d) Selección de informantes: centros y profesores.

Llegamos así a la parte central del proceso de muestreo, referente a los informantes, su número y características. Como ya se ha señalado, los entrevistados se deben seleccionar en función de los objetivos de la investigación y atendiendo a las variables y su contexto. Partiendo de lo general a lo particular, las decisiones se centraron en tres aspectos: la *tipología administrativa* (público – concertado), el *nivel educativo* (4º de la ESO y 2º de Bachillerato) y las *características personales* (género y edad).

Dependencia administrativa.

Los dos niveles de dependencia administrativa de los centros existentes en España son el *público* (aquellos de titularidad pública, financiados íntegramente por el Estado) y el *privado* (aquellos de titularidad privada, divididos a su vez entre aquellos de financiación íntegra privada y aquellos con concierto de fondos públicos: *concertados*). Así quedan divididos en los estudios estadísticos de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, tal y como los presentamos en la Tabla 14, donde aparecen puestos en relación con el PIB de cada comunidad autónoma.

Tabla 15. *Relación de centros públicos y privados*

Comunidad Autónoma	Total centros Rég. General no Universitarios PÚBLICOS	Total centros Rég. General no Universitarios PRIVADOS	PIB per Cápita euros	% Enseñanza pública
País Vasco	727	364	31.314	50,1
Madrid	1.573	1.611	29.963	54,0
Cataluña	3.109	1.380	27.053	64,0
Castilla y L.	988	315	22.974	67,2
Murcia	577	204	18.654	72,3
Galicia	1.416	348	20.343	72,6
Andalucía	3.588	1.622	17.405	75,1

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Cifras de la educación. Curso 2009-2010 (Edición 2012)

Más interesante que la cifra total de centros públicos o privados, para nuestro análisis, es la del porcentaje de educación pública, que, como se puede apreciar en la Tabla 15, está directamente relacionado con el PIB de cada región, denotando diversas realidades educativas. En resumen, las cifras de la educación pública se mueven entre el 50 y el 70%. Donde hay que destacar, no obstante, que en su gran mayoría los centros privados están compuestos por aquellos que tienen algún tipo de concierto económico con el Estado, es decir, *concertados*, al menos durante la Educación Secundaria Obligatoria.

Pero más allá de esta distribución por dependencia administrativa, fue la experiencia piloto en Valladolid la que nos hizo prestar especial interés a esta diferencia entre centros públicos y privados, como ya explicáramos en el apartado 2.1.1. Se advirtieron en aquel momento diferencias entre los profesores de uno y otro tipo de centro, tanto en sus concepciones de la historia de la Transición como sobre el currículum y el sistema educativo, que podían tener un valor destacado para nuestra investigación. Esto no debería de extrañar por cuanto el sistema de selección de personal es muy diferente y, por otro lado, existen otros condicionantes (laborales, religiosos, etc.) en la organización de la mayoría de los centros privados-concertados.

Todo esto nos hizo decidimos por una muestra compuesta por un 60% de profesores de centros *públicos* y un 40% de centros *concertados*. Esto a pesar de que el acceso a centros privados suponía un reto mayor, por cuanto disponen de estructuras organizativas más rígidas y tienen muy en cuenta su privacidad y la imagen que puedan dar hacia el exterior.

Tabla 16. *Número de centros públicos y privados en la muestra*

Ciudad	Nº de centros públicos	Nº de centros privados	Total
Bilbao	3	2	5
Madrid	4	2	6
Barcelona	3	2	5
Valladolid	2+2	2+1	4+3 ³⁹⁴
Murcia	4	2	6
Santiago de Compostela	3	2	5
Huelva	3	2	5
		Total	39

Fuente: elaboración propia

Nivel educativo.

Un segundo aspecto a decidir era el del nivel educativo en el que nos interesaba que desarrollaran su actividad los profesores a entrevistar. Éste, evidentemente, venía determinado desde el currículo por aquellos cursos en los que aparecía dentro del temario de Historia nuestra temática de estudio, la transición dictadura-democracia. Contenidos presentes en la actual estructura curricular en los cursos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, para las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia e Historia de España respectivamente, donde el periodo de la Transición adquiere un cuerpo temático propio; sin perjuicio de que pueda ser tratado en otros cursos o niveles.

En principio, nuestro objetivo desde el proyecto TRADDEC fue el de acceder únicamente a la realidad de la Educación Secundaria Obligatoria. Pero era este un propósito que venía más determinado por la parte del proyecto referida a los estudiantes, ya que existe en ese caso una clara barrera entre aquellos estudiantes que cursan estudios obligatorios y aquellos otros que ya han decidido continuar su formación hacia el Bachillerato. En el caso del profesorado, sin embargo, no existía tal barrera, siendo generalmente los mismos profesores de historia los que dan en uno u otro nivel educativo.

Por otro lado, también en este punto la experiencia piloto jugó un papel fundamental. Nuestros temores de que el periodo histórico en estudio pudiera no ser trabajado en clase, dada su posición final en la programación curricular de 4º de la ESO, se manifestaron con la suficiente claridad en las declaraciones de aquellos primeros

³⁹⁴ En el caso de Valladolid se realizaron cuatro entrevistas en lugar de cinco, sumándoseles las tres de la experiencia piloto, donde comenzó el análisis cualitativo y que forman igualmente parte del estudio.

profesores entrevistados. Se decidió entonces, como ya explicamos, que los profesores de 2º de Bachillerato debían entrar en la muestra y que, a ser posible, se buscarían profesores que impartieran o hubieran impartido clases recientemente en los dos niveles.

Tabla 17. *Relación de profesores por nivel educativo.*

Ciudad	Nº profesores sólo en 4º de la ESO	Nº profesores sólo en 2º de Bachillerato	Nº profesores en ambos niveles
Bilbao	1	-	4
Madrid	-	-	6
Barcelona	1	-	4
Valladolid	3+3	-	1
Murcia	2		4
Santiago de Compostela	1	1	3
Huelva	3	-	2
Total sobre 39	14	1	24

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la tabla precedente, predominaron aquellos profesores que impartían clase en ambos niveles. Exceptuando los casos de Valladolid y Huelva, donde el número de profesores de 4º de la ESO supera al de 2º de Bachillerato, en el resto de casos existe un equilibrio. Hay que apuntar que en algunas ocasiones se dio una dificultad práctica evidente para encontrar profesores en ambos niveles. En los casos en los que hubo que elegir, se prefirió al profesor de 4º de la ESO, tal como estaba previsto en los objetivos iniciales.

Características personales.

Por lo que respecta a las características personales de los informantes seleccionados, si bien la gama de posibilidades podría ser muy amplia (género, preferencias políticas, formación, etc.), hay que tener en cuenta que controlar este tipo de variables con una muestra relativamente numerosa y, sobre todo, geográficamente amplia, habría supuesto un trabajo logístico difícil de llevar a cabo. Sí nos propusimos, sin embargo, controlar en la medida de lo posible un factor que nos parecía determinante: la edad. Dado que la temática de estudio se introduce en los campos de la memoria, y que uno de los objetivos de nuestro estudio era el de llegar a establecer relaciones entre las memorias personales y colectivas y la construcción del conocimiento docente en historia, nos

pareció importante contar con una muestra variada de edades que incluyera a profesores con recuerdos directos del periodo de la transición y a profesores más jóvenes sin tales experiencias. La línea se estableció en los 45 años, y aunque no resultó fácil controlar este factor personal (dado que en torno al 30% del profesorado de secundaria supera los cincuenta años de edad)³⁹⁵ el resultado de profesores jóvenes fue suficientemente amplio (22/más de 54 y 14/menos de 45). Por lo que respecta a los porcentajes en función del género, no controlados de manera estricta, las cifras obtenidas de 19 hombres y 17 mujeres se acercan al porcentaje general de la educación secundaria en torno al 50%³⁹⁶. Otro aspecto no menor, pero de muy difícil caracterización, es el de la militancia política o sindical del profesorado en el presente o en el pasado. Tan solo 9 de 34 profesores declararon haber tenido militancia.

Tabla 18. *Variables personales de los informantes.*

Comunidad Autónoma	Más de 45 años	Menos de 45 años	Hombre	Mujer	Militancia política/sindical
Bilbao	3	2	1	4	2
Madrid	4	2	5	1	2
Barcelona	2	3	3	2	1
Valladolid	2	2	2	2	-
Murcia	4	2	3	3	1
Santiago de C.	4	1	3	2	2
Huelva	3	2	2	3	1
Total sobre 36³⁹⁷	22	14	19	17	9

Fuente: elaboración propia

5. El análisis de la información y sus instrumentos.

Se suele distinguir en la investigación en ciencias sociales entre datos primarios y secundarios, o entre análisis primario y secundario, estando la distinción en el papel que juega el investigador en la recogida de los datos. Los secundarios, entonces, serán aquellos datos ya existentes u obtenidos por una persona diferente al investigador que

³⁹⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Las cifras de la educación en España. Curso 2009-2010 (Edición 2012). Recuperado el 20 de septiembre de 2012 en <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>

³⁹⁶ *Ibidem.*

³⁹⁷ En las tres primeras entrevistas exploratorias no se tuvieron en cuenta aún estas variables, por lo que el número a tener en cuenta en este caso es de 36 profesores en vez del total de 39.

realiza el análisis, mientras que en aquellos primarios coincide el investigador con la persona que recopila los datos, siendo ya esto un momento clave de la investigación cualitativa, con ventajas evidentes frente al uso de datos secundarios³⁹⁸. De forma tal que, como ya se ha señalado, en la lógica constructiva de la investigación cualitativa el análisis de la información no se realiza únicamente en un momento concreto de la investigación. Para Valles, la tarea analítica comienza en las primeras etapas de planificación (*análisis proyectado*) y continúan con el trabajo de campo (*análisis preliminar*), para concluir con un trabajo intelectual de “análisis intensivo final”³⁹⁹.

Es en este momento final, recopilada y transcrita la información, en el que se concentra el grueso del análisis. Dicho análisis, como nos recuerda Ortí, no se sirve de una formalización y cuantificación sobre el discurso de las entrevistas (como sería el caso de métodos cuantitativos), sino que la profundización necesaria sólo es posible a través de la interpretación del investigador; una interpretación que si bien no puede eliminar su subjetividad, debe situarse siempre desde el conocimiento del problema, desde los contextos sociales, relacionando las orientaciones discursivas con su génesis social, de manera que se alcance una visión global de la situación⁴⁰⁰.

Siguiendo a Kvale, éste distingue entre modos de *análisis centrados en el lenguaje* (análisis lingüísticos, de discurso, etc.) y *análisis centrados en el significado*; aún cuando el significado y el lenguaje estén siempre entrelazados. En los análisis centrados en el significado, donde se sitúa esta investigación, el autor destaca tres fórmulas principales, que también pueden ser entendidas como tres niveles de análisis⁴⁰¹:

- La *codificación del significado*. Codificar supone asignar palabras clave a secciones del texto para su posterior identificación y categorización. Se trata de un elemento clave para el análisis asistido por ordenador, sobre el que nos referiremos próximamente.
- La *condensación del significado*. Implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados, convirtiéndolos en formulaciones breves y

³⁹⁸ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Benjamín (1996). La utilización de los datos disponibles. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial

³⁹⁹ VALLES, Miguel S. (2002) Op. Cit., p.135

⁴⁰⁰ ORTÍ, Alfonso (1996). Op. Cit., p.202

⁴⁰¹ KVALE, Steinar (2011). Op., Cit., pp.136-143

manejables. También en este caso el análisis asistido por ordenador permite y facilita este ejercicio analítico.

- La *interpretación del significado*. Supone ir más allá de la estructuración de los contenidos, realizando interpretaciones más profundas y críticas que no son apreciables a primera vista en el texto. Se trata de un proceso hermenéutico que parte de un significado previo del texto y se va construyendo de lecturas y relecturas hasta alcanzar un significado final coherente.

En todo momento, como se puede apreciar, el papel del investigador resulta crucial. Hasta el punto de que, como señala el mismo Kvale, “la calidad del análisis descansa en su oficio, su conocimiento del tema de investigación, su sensibilidad para el medio con el que está trabajando –el lenguaje– y su dominio de las herramientas analíticas disponibles para alcanzar los significados expresados en éste”⁴⁰². En los próximos apartados nos referimos a tres momentos fundamentales: la transcripción, la codificación y el análisis asistido por ordenador.

5.1. La transcripción.

Tanto las entrevistas como la transcripción de las mismas fueron realizadas por el mismo investigador, autor de estas páginas. Nos parece un aspecto a destacar, tanto por la ya mencionada cualidad constructiva del análisis a lo largo de los diferentes momentos de la investigación como por el peligro que puede suponer delegar el trabajo de la transcripción, proceso durante el cual se puede perder información importante que a vista del transcriptor resulte insignificante, llegándose incluso a malinterpretar palabras y significados⁴⁰³. Para Valles, hay que tener claro que transcribir siempre supone alterar un tipo de lenguaje (el oral) para transformarlo en otro (el escrito) con reglas diferentes, de manera que la transcripción siempre tenderá a ser una forma de interpretación⁴⁰⁴.

⁴⁰² *Ibidem*, p.137

⁴⁰³ FARÍAS, Levy.; MONTERO, Maritza. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (1), p.8 Recuperado el 3 de octubre de 2012 en http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf

⁴⁰⁴ VALLES S., Miguel (2002). *Op. Cit.*, p.136

Aunque no existe un conjunto de normas homogéneo para la transcripción, sí que existe un acuerdo sobre la importancia que ésta tiene en función de los objetivos de la investigación; es decir, que la cantidad y la exactitud de la transcripción dependerá del tipo de preguntas de investigación que nos hayamos formulado⁴⁰⁵. Al respecto, señala Flick's que si bien en los análisis de lenguaje es necesaria la máxima exactitud en la transcripción, para los estudios que parten de preguntas más psicológicas o sociológicas, como es nuestro caso, no está justificado un estándar exagerado de exactitud en la transcripción⁴⁰⁶. En la Tabla 19 exponemos las normas que se han utilizado en esta investigación, extraídas entre algunas de las recomendaciones de este mismo autor.

Tabla 19. Normas de transcripción

(0,2)	Pausas: dentro y entre turnos de palabra, por segundos de duración.
fishi	un guión indica que una palabra/sonido está interrumpido
hhhh	Las aspiraciones audibles se transcriben como 'hhhh' (el número de haches es proporcional a la duración de la aspiración)
(palabra)	Los paréntesis encierran transcripciones que no son seguras, incluyendo la "suposición más probable" de quien transcribe
PALABRA	El aumento de amplitud se muestra por letras mayúsculas

Fuente: FLICK, U. Op. Cit., p.190

En total, se transcribieron más de 28 horas de grabación, con un monto de cerca de 290 páginas de texto.

5.2. El instrumento de análisis de la información: ATLAS.ti.

Desde mediados de los años ochenta se han venido desarrollando toda una serie de software para el análisis cualitativo de datos, de forma que el soporte informático ha llegado a sustituir los métodos artesanales de investigación cualitativa. Estos programas informáticos, conocidos como CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software), facilitan las tareas de codificación y condensación de la información, ayudando en su organización y análisis.

⁴⁰⁵ SÁNCHEZ GÓMEZ, M. Cruz; REVUELTA DOMÍNGUEZ, Francisco I. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. En *Enseñanza*, No 23, p. 370

⁴⁰⁶ FLICK, Uwe (2007). Op. Cit., p. 189

La extensión y profusión de estos programas ha sido tal que, en algunos casos, se ha llegado a advertir del peligro de que el programa condicione o incluso sustituya al método. Recordándose así que el software no es un método en sí mismo, sino solamente un instrumento.

La pregunta que surge entonces, si se trata únicamente de una herramienta de análisis, es la de cuáles son las ventajas de su uso. Para Carvajal, este tipo de programas no son buenos o malos por sí solos, el resultado dependerá siempre del investigador, pero, eso sí, “facilitan el proceso de segmentación, categorización, anotación, recuperación y búsqueda entre y a través de los documentos y categorías”. Todo esto almacenando grandes cantidades de textos de manera rápida y sencilla, sin necesidad de fragmentar los documentos originales⁴⁰⁷.

Del ya extenso grupo de programas que han aparecido, algunos centrados en la *recuperación de texto* (búsqueda de palabras, frases y conexiones) o en la *codificación* (identificar y categorizar por medio de palabras clave), los más útiles al investigador cualitativo son aquellos que facilitan la *construcción teórica*, realizando ambas tareas de recuperación y codificación, pero también otras que tradicionalmente se hacía de forma artesanal, como comparar, unir o pegar, etc.⁴⁰⁸ De entre estos (Aquad, HyperResearch, MaxQDA o Kwalitan), hemos seleccionado para nuestro trabajo el ATLAS.ti, cuyas funciones básicas explicamos a continuación.

El uso del ATLAS.ti.

Como nos recuerdan Muñoz y Shagún, la elección de una herramienta para la asistencia informática del análisis cualitativo debe responder a las características y objetivos de la investigación, seleccionando entonces la herramienta en función de sus posibilidades⁴⁰⁹. En nuestro caso, primaba la necesidad de poder manejar una gran cantidad de texto,

⁴⁰⁷ CARVAJAL, Diógenes (2002) Las herramientas de la artesana. Aspectos críticos en la enseñanza y aprendizaje de los CAQDAS. *Forum: Qualitative Social Research*. 3 (20) Art. 14. Recuperado el 4 de octubre de 2012 en http://uniandes.academia.edu/DiogenesCarvajal/Papers/260048/Las_Herramientas_De_La_Artesana._Aspectos_Criticos_En_La_Ensenanza_Y_Aprendizaje_De_Los_CAQDAS

⁴⁰⁸ CARO GONZÁLEZ, F.J.; DÍEZ DE CASTRO, E.P. (2005) Investigación cualitativa asistida por ordenador en economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*. 11 (2) Recuperado el 5 de octubre de 2012 en <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v11/112045.pdf>

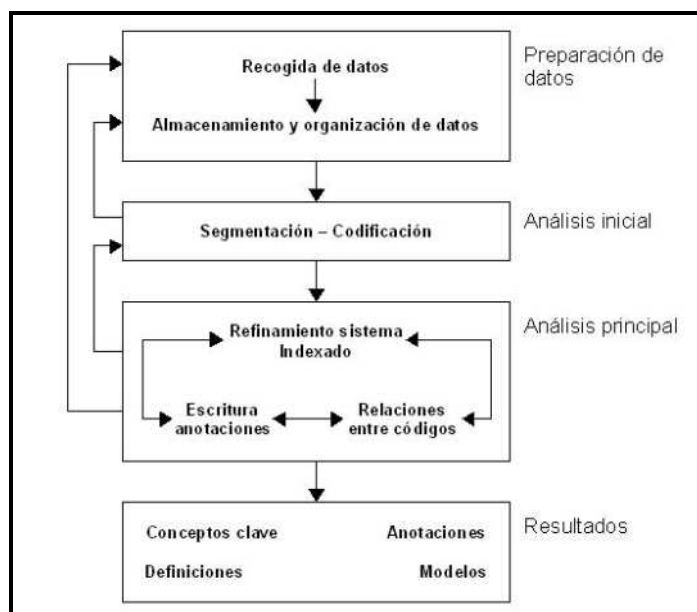
⁴⁰⁹ MUÑOZ JUSTICIA, Juan; SAHAGÚN, Miguel ángel (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En IZQUIERDO, C.; PERINAT, A. (Eds.) *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas*. Barcelona: Amentia, p.303

facilitando su comparación y reducción, pudiendo además integrar otras fuentes de información como notas de análisis y fichas bibliográficas. A partir de aquí, otras características del programa fueron incrementando las posibilidades de análisis.

Algunas de las características que podemos destacar del uso del software son: la ya mencionada de poder gestionar grandes volúmenes de datos; almacenar y organizar la información que vamos elaborando; cortar, codificar y manejar fragmentos significativos; elaborar distintos niveles de anotaciones y resultados; y, finalmente, la posibilidad de visualizar la información de manera sencilla y estimulante, permitiendo establecer relaciones entre categorías, de forma que ayude a la formulación de modelos y teorías⁴¹⁰.

Al fin y al cabo, se trata de facilitar el proceso habitual del análisis cualitativo, como reducción y búsqueda de significados hasta la elaboración de modelos teóricos que respondan a las preguntas de investigación. Un proceso que pasa por la segmentación y codificación de los datos para poder ponerlos en relación unos con otros, realizando anotaciones y reflexiones; tal y como se muestra en la Imagen 2.

Imagen 2. Diagrama de flujo de un proceso típico de análisis cualitativo (adaptado de Pidgeon y Henwood, 1996, p. 88)



Fuente: MUÑOZ JUSTICIA, Juan; SAHAGÚN, Miguel ángel.
Op. Cit., p.306

⁴¹⁰ MUÑOZ JUSTICIA, Juan; SAHAGÚN, Miguel ángel. Op. Cit., p.306

El programa ATLAS.ti, desarrollado por Thomas Muhr entre 1989 y 1992, fue lanzado en 1996 de forma comercial y desde 2006 se encuentra disponible la versión 6 que hemos utilizamos. Su composición en estructuras “jerarquizadas” o figuras de análisis permite un desarrollo sencillo de todas las características apuntadas anteriormente. De manera que, a partir de su nivel de organización más amplio, la Unidad Hermenéutica, se pueden ir construyendo escalones y categorías de análisis. Estos componentes son:

1.- La *Unidad Hermenéutica*. Archivo principal que va conteniendo todo nuestro trabajo, es decir, todos los documentos primarios y sus modificaciones posteriores.

2.- Los *Documentos Primarios*. Son los datos “en bruto”. En nuestro caso, un documento primario será cada una de las entrevistas que hemos transcrito previamente.

3.- *Códigos (Codes)*. Los códigos son las categorías básicas sobre las que se sustenta el análisis. Son conceptualizaciones establecidas bien previamente (a partir de las hipótesis y objetivos) o durante el trabajo de análisis. Sobre ellos se van agrupando las citas y anotaciones.

4.- Las *Citas (Quotatios)*. Son aquellos fragmentos del documento primario que vamos seleccionando por su significado. Son el primer nivel de reducción de los documentos primarios.

5.- Las *Anotaciones (Memos)*. Se trata de comentarios que el investigador va produciendo durante el análisis. Pueden ser desde recordatorios o explicaciones de las relaciones encontradas hasta nuevas hipótesis o conclusiones preliminares.

6.- *Familias (Family)*. Consisten en la agrupación de documentos primarios, códigos o anotaciones en conjuntos con alguna característica en común.

7.- *Networks*. Una de las características de ATLAS.ti es que permite establecer relaciones entre los elementos señalados anteriormente y representarlas gráficamente. De manera que se pueden construir mapas complejos del análisis y sus resultados.

5.3. Codificación teórica y emergente.

Aunque al principio del capítulo ya expusimos las categorías de análisis y los códigos formales asociados, terminamos este capítulo de planificación dejando constancia

conjunta tanto de aquellas unidades de significado (códigos) desde las que partimos el análisis de las entrevistas como de aquellas otras que se fueron sumando de manera emergente, es decir, no planificadas desde un principio, como es habitual en investigación cualitativa.

Toda observación realizada por un investigador, si quiere ser conservada, compartida e intercambiada, debe traducirse a símbolos que la hagan comprensible. En el caso de la investigación cualitativa, donde los números tienen una incidencia menor, es a través del lenguaje que marcamos una serie de códigos y significados que nos permitan finalmente manejar el enorme volumen de información⁴¹¹. La codificación es por lo tanto una parte fundamental del proceso de reducción de datos, reuniendo aquellas ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones que nos sirvan en la consecución de nuestros objetivos de análisis⁴¹².

La codificación puede ser teórica o desde arriba (conocida como *Top-down*), es decir, decidida desde la planificación inicial del trabajo, o bien desde abajo (*Bottom-up*), emergiendo ya de la lectura de las entrevistas.

En la Tabla 20 exponemos los códigos de carácter teórico; aquellos que desde la planificación inicial de hipótesis y objetivos establecimos como elementos de análisis a localizar e interpretar en las entrevistas.

Tabla 20. Codificación teórica (*Top-down*)

Familia	Código	Descripción
Conocimiento del contenido	Formación disciplinar inicial	Percepciones sobre la formación inicial del profesora a nivel disciplinar
	Fuentes historiográficas	Fuentes historiográficas del conocimiento docente
	Otras fuentes escritas	Fuentes escritas no historiográficas (prensa, literatura) del conocimiento docente.
	Fuentes audiovisuales	Fuentes audiovisuales (películas, series, documentales) del conocimiento docente
	Fuentes de memoria	Referencias a la experiencia personal como fuente
	Cronología de la Transición	Delimitación cronológica del periodo transicional

⁴¹¹ RUÍZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2012a) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 66-67

⁴¹² CHACÓN, Edixon (2004). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. *I Jornadas Universitarias JUTEDU2004: Competencias socio-profesionales de las titulaciones de educación*. Madrid: UNED. Retrieved from: www.uned.es/jutedu/ChaconEdixon-IJUTE-Comunicacion.PDF

	Acontecimientos destacados	Acontecimientos destacados del proceso de transición (Ficha C)
	Factores destacados	Factores destacados del proceso de transición (Ficha D)
	Violencia	Valoraciones e interpretaciones de la violencia durante los años de transición
	Pactos y consensos	Valoraciones e interpretaciones de pactos y consensos durante el periodo de transición
	Participación ciudadana	Valoraciones e interpretaciones sobre participación ciudadana durante la Transición.
Memoria y presente	Memorias personales	Recuerdos y experiencias personales durante el periodo de transición
	Memorias generacionales	Memorias generacionales o colectivas detectadas
	Memorias no vividas	Memorias familiares o sociales entre el profesorado sin recuerdos directos
	Memoria histórica	Percepciones sobre la gestión pública de la memoria histórica en España
	Justicia transicional	Percepciones sobre el modelo de justicia transicional en España
	Temas pendientes	Conexiones directas entre nuestra actualidad y el periodo de la transición
Conocimiento del currículo	Selección general de contenidos	Selección de contenidos de la Historia Contemporánea de España (Ficha B)
	Secuenciación y organización	Opciones de secuenciación y organización de los contenidos históricos
	Propuestas curriculares	Propuestas del profesorado para la organización ideal del currículo
	Tiempos dedicados	Tiempo que el profesor dedica a la Transición
	Relevancia del tema	Importancia que a nivel curricular y de organización el profesor otorga a la Transición
Conocimiento didáctico de la materia	Formación didáctica inicial	Percepciones sobre la formación inicial del profesora a nivel didáctico
	Actividades	Actividades desarrolladas por el profesorado en torno a la Transición
	Gestión de la memoria	Uso de la memoria personal para la enseñanza de la Transición
	Secuencias de clase	Programación y secuenciación de las clases de historia
	Selección del manual	Factores que el docente destaca en la selección del manual escolar
	Uso del manual	Metodología y uso del texto escolar para la enseñanza de la historia
	Importancia del manual	Peso del manual en las metodologías y secuencias de clase
	Recursos: fuentes primarias	Uso de fuentes primarias como recursos para la enseñanza de la Transición
	Recursos: fuentes secundarias	Uso de fuentes secundarias como recursos para la enseñanza de la Transición
Conocimiento de las finalidades	Concepciones ciudadanía	Concepciones de los docentes sobre el significado de la ciudadanía
	Ciudadanía práctica	Concepciones de los docentes sobre las características ideales del ciudadano
	Ciudadanía y transición	Relaciones entre la enseñanza de la Transición y la formación ciudadana
	Finalidades	Finalidades explícitas que el docente encuentra en la enseñanza del Transición

Por lo que respecta a la codificación emergente, aunque ésta no forma parte de la planificación, sino que se trata de aquellos códigos que el análisis de las entrevistas nos fue proporcionando, la exponemos también aquí, en la Tabla 21, para completara así toda la codificación del trabajo de investigación.

Como se puede observar fácilmente, se trata de unidades de análisis elaboradas ya desde la interpretación de las entrevistas, las más de las veces como coincidencia de significados entre en conjunto de datos (como pueden ser, por ejemplo, las diferentes visiones sobre la transición detectadas entre el profesorado) o por la importancia que determinados temas no previstos de forma explícita cobran en los discursos de los docentes.

Tabla 21. *Codificación emergente (Bottom-up)*

Familia	Código	Descripción
Conocimiento del contenido	Constitución	Interpretaciones y valoraciones sobre la Constitución de 1978
	Personajes de la Transición	Interpretaciones y valoraciones sobre personajes destacados del periodo de la Transición
	Visión modélica	Visión emblemática de la Transición como modelo ideal exportable a otras realidades
	Desencanto	Visión emblemática de la Transición como oportunidad perdida de alcanzar la democracia
	Visión crítica positiva	Visión de la Transición como modelo pacífico no exento de problemáticas y críticas
	Visión crítica negativa	Visión de la Transición como modelo incompleto y continuista
Memoria y presente	Estado Autonómico	Referencias al Estado Autonómico desde el presente
	Monarquía	Referencias a la Monarquía desde el presente
	Conexión con la actualidad	Conexiones directas de la Transición a problemáticas de actualidad
	Enfrentamiento político y mediático	Referencias al enfrentamiento político y mediático sobre memoria histórica
Currículo	Uso práctico del currículo	Aplicación real del currículo al aula por parte del profesorado
	Gestión de tiempos y contenidos	Referencias a la presión temporal y amplitud de contenidos
Metodologías y recursos	Historia oral y memoria histórica	Actividades y opciones metodológicas en torno a experiencias de historia oral y memoria histórica
	Oportunidades didácticas de historia reciente y presente	Referencias al valor de la historia más reciente y su conexión con el presente
	Objetividad/Subjetividad	Problemas en torno a la objetividad y subjetividad en la enseñanza de la historia reciente

Ciudadanía y finalidades	Críticas a la democracia actual	Críticas explícitas del profesorado al presente democrático y social
	Ideas sobre el alumno	Ideas sobre las capacidades de aprendizaje, comprensión y análisis histórico de los alumnos
	Conflictividad	Experiencias de conflictividad en el aula en torno a temas de la historia reciente
	Problematización	Finalidades formativas desde la problematización de la historia reciente
	Historia simplificada o ejemplar	Finalidades formativas desde el relato ejemplar de la historia reciente

Fuente: Elaboración propia.

Los códigos presentados en ambas tablas resultaron fundamentales para el trabajo con el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti presentado anteriormente.

6. La validez de la investigación.

Garantizar la validez del trabajo que se lleva a cabo es una tarea fundamental del diseño de cualquier investigación. Dos son las preocupaciones que suelen esgrimirse sobre la validez de la investigación cualitativa: la validez científica de sus métodos, y su capacidad para sobrepasar el ámbito de lo individual, coyuntural o anecdótico. Sin introducimos en la discusión, ya planteada anteriormente, sobre la validez de los métodos cualitativos desde la tradicional comparación con la investigación cuantitativa, sí es necesario partir por algunas de las características propias de este tipo de investigaciones que de alguna manera condicionan sus criterios de credibilidad.

En este sentido, se apunta al problema de la *interpretación* del investigador en investigación cualitativa, puesto que esa misma interpretación es en sí misma una de las bases de este tipo de investigaciones. Esto le confiere a la investigación cualitativa una especial complejidad ante la posibilidad de transformar la realidad en una serie de representaciones personales y sesgadas⁴¹³.

Hoy existe un acuerdo bastante generalizado en admitir que resultaría desalentador e incongruente el tratar de defender la validez de una investigación cualitativa en los parámetros de fiabilidad y objetividad propios de la ciencia positivista. En este camino

⁴¹³ MORAL SANTAELLA, Cristina (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), pp. 147-164. Recuperado el 8 de octubre de 2012 en <http://revistas.um.es/rie/article/view/97351>

de construcción teórica separada de la herencia positivista, Ispuzua y Olabuénaga (utilizando la misma terminología utilizada por Guba años atrás)⁴¹⁴ presentan las opciones de control de validez en términos de: *credibilidad* (en lugar de validez interna, se mira el valor de la verdad de la investigación a través de la contrastación de datos con otras fuentes y trabajos); *transferibilidad* (se busca la aplicabilidad de los resultados, tratando de maximizar la información recogida mediante el muestreo teórico/intencional); *dependencia* (en lugar de fiabilidad, se mira a la consistencia de los datos mediante procesos como la triangulación o la auditoría externa sobre el proceso de investigación) y *confirmabilidad* (en lugar de la objetividad, se atiende a la neutralidad de proceso de investigación, también a través de la triangulación o de las auditorías externas sobre las relaciones que se puedan establecer entre los datos brutos y las deducciones)⁴¹⁵.

Por nuestra parte, los parámetros que se han tenido en cuenta en esta investigación son los siguientes:

1.- Sobre la *credibilidad*. Aunque autores como Guba dieron una serie de criterios difíciles de asumir en una investigación como la nuestra (quizá por estar pensados para la investigación etnográfica, como el trabajo prolongado en un mismo lugar, la observación persistente o la comprobación con los participantes)⁴¹⁶, en nuestro caso hemos tratado de centrarnos en las posibles fuentes de contrastación con nuestro trabajo. Tanto en el diseño de la investigación como durante el análisis, se ha manejado no sólo una buena parte de la bibliografía existente, sino también otra serie de trabajos más técnicos como los sondeos que el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) ha realizado sobre temáticas paralelas a la nuestra, aunque siempre desde perspectivas diferentes.

2.- Sobre la *transferibilidad*. Como explicáramos en el apartado dedicado a la muestra, la amplitud geográfica y el número y característica de los informantes responde a una reflexión intencional en aras de lograr la máxima aplicabilidad de los resultados dentro de los límites de la realidad estudiada. De manera que las

⁴¹⁴ GUBA, Egon G. (1981). Op. Cit.

⁴¹⁵ RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; ISPUZUA, M^a A (1989). Op. Cit., pp.75-76.

⁴¹⁶ *Ibidem*.

posibilidades de transferibilidad o generalización de los datos han sido un motivo de preocupación desde los primeros momentos de la investigación.

3.- Sobre la *dependencia* y la *confirmabilidad*. Para nuestro trabajo, estos dos aspectos han sido abordados mediante la auditoría externa, tanto en la fase de diseño como en la construcción de resultados y conclusiones.

Otros autores, por otro lado, han tratado de desligarse de los criterios presentados anteriormente aludiendo razones sobre imposibilidad de establecer patrones concretos y estandarizados de validez en investigación cualitativa. Sin embargo, en un trabajo del año 2000, Sandín Esteban apuntaba que los criterios más utilizados para la credibilidad de la investigación cualitativa continuaban siendo aquellos heredados de las propuestas de Guba y Lincoln. A estos, sin embargo, se unía un criterio que nos parece importante destacar: la *reflexividad*. La reflexividad del investigador se refiere a su capacidad de practicar la conciencia y autocrítica sobre sus propias predisposiciones y sesgos, de forma que afecten lo menos posible al proceso de investigación y sus resultados⁴¹⁷.

En un artículo posterior, Morar Santaella señalaba este mismo criterio de la *reflexividad*, junto a otros novedosos que se vienen utilizando en los últimos años, y entre los que destacamos el de las *voces múltiples*. Este último criterio supone entender que en la investigación cualitativa no existe solamente la voz del investigador, que narra los hechos de manera fría, sino que también existen las voces de los informantes. De manera que, a la hora de presentar el texto, el investigador debe de tener en cuenta la multiplicidad de voces y ofrecerles un lugar diferenciado⁴¹⁸. Ambos criterios, *reflexividad* y *multiplicidad de voces*, han sido considerados y practicados en esta investigación.

⁴¹⁷ SANDÍN ESTÉBAN, M. Paz (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 223-242. Recuperado en internet el 8 de octubre de 2012 en <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561>

⁴¹⁸ MORAL SANTAELLA, Cristina (2006). Op. Cit., p.154

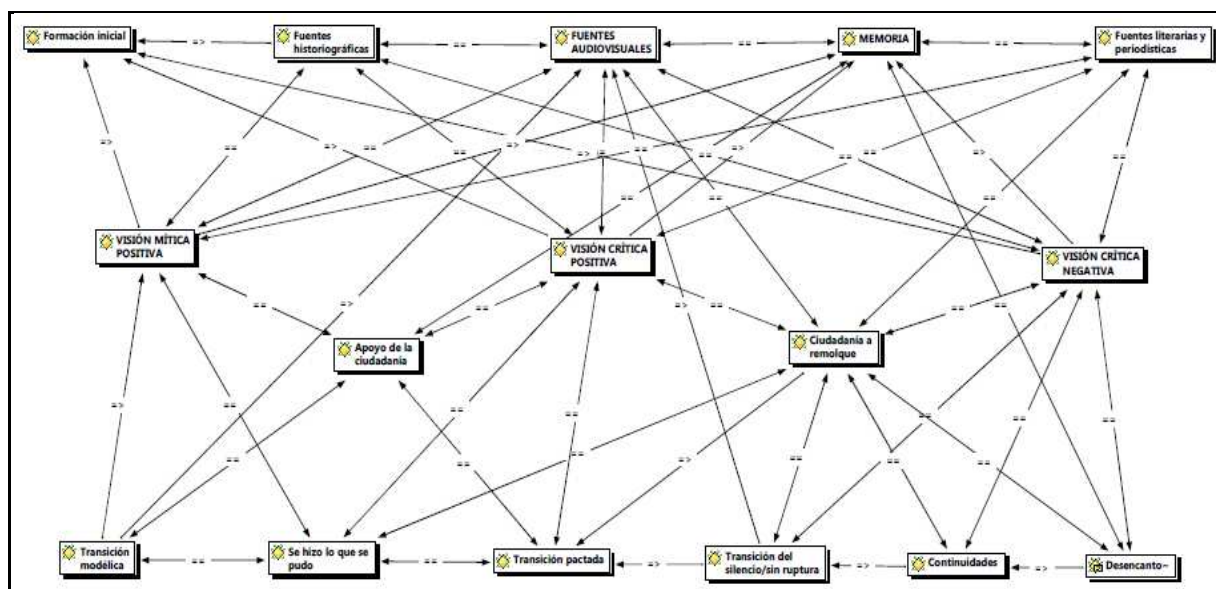
CAPÍTULO IV: LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO HISTÓRICO DE LA TRANSICIÓN. PROFESORES Y DEBATE HISTORIOGRÁFICO Y SOCIAL.

Nos introducimos ahora en el primer capítulo de análisis de las entrevistas recogidas, dedicado a los conocimientos, valoraciones e interpretaciones, que los profesores demostraron tener sobre nuestro periodo de estudio. Además de advertir el dominio disciplinar de los docentes en torno a la transición dictadura-democracia, nos preocupamos, fundamentalmente, de indagar en las raíces del mismo, en las fuentes, influencias y representaciones sociales que pudieran deducirse sobre su construcción.

Partimos por hacer una caracterización general del profesorado entrevistado desde el punto de vista de su formación académica en historia reciente, como una primera fuente de su conocimiento disciplinar, para luego tratar de desenredar todo el entramado de influencias sociales, mediáticas o literarias que sin duda forman también parte la misma y de su valoraciones personales. Con esta base, nos centraremos después en algunos de los debates historiográficos ya planteados en el marco teórico (el consenso, el papel de la sociedad civil y la cronología del periodo), vistos ahora desde el pensamiento de los docentes. Hasta que, finalmente, podamos hacer una clasificación razonada de sus puntos de vista, valoraciones y representaciones sociales más habituales; tratando así de comprender el entramado historiográfico y sociocultural que manejan los profesores de historia entrevistados. Un entramado, entendemos, que sin duda determina en buena parte su labor docente y que nos dará paso, más avanzada la investigación, para indagar en sus opciones metodológicas.

Como se puede apreciar en el Network que presentamos a continuación, elaborado con el programa Atlas.ti como representación conceptual del capítulo, han sido amplias las variables de codificación empleadas. En la línea superior hemos situado las diversas fuentes del conocimiento docente detectadas, destacando en mayúsculas las que más peso han tenido en las entrevistas: las referencias audiovisuales y la memoria. En una segunda línea de nudos situamos nuestra categorización en tres grupos de las valoraciones del profesorado (positiva mítica, positiva crítica y negativa crítica); y, finalmente, en la tercera y cuarta línea aparecen las variables más importantes que nos han servido para construir dicha sistematización de opiniones.

NETWORK N° 1: CONOCIMIENTOS Y VALORACIONES



Fuente: Elaboración propia (Network View Atlas.ti)

1. Las fuentes para la construcción del conocimiento histórico docente.

Partimos por preguntarnos, antes de adentrarnos en las interpretaciones y valoraciones sobre el periodo de la transición, desde dónde van construyendo los docentes su propio conocimiento histórico; es decir, cuáles son las fuentes que conforma en conocimiento disciplinar sobre nuestro periodo de estudio. Desde un plano ideal, debiera ser el propio profesor de historia el que, después de su formación inicial, continuara durante su carrera profesional formándose a través de las investigaciones y las novedades

historiográficas. No nos cabe duda, como iremos viendo, de que algunos lo hacen; pero muy pocos. Hay que tener también en cuenta que el profesor de la ESO y el Bachillerato debe abarcar en sus conocimientos toda la historia universal y de España, y que sus tareas formativas y profesionales comprenden, cuando existe ese interés formativo, otros muchos campos que van desde la didáctica específica o general hasta las tareas de tutoría o de resolución de conflictos, pasando también por conocer y poner en práctica los diferentes cambios legislativos y curriculares⁴¹⁹.

Se ha señalado también, desde las investigaciones sobre el profesorado, las dificultades del docente, no solo de historia, a la hora de apropiarse de todas las tareas profesionales que conlleva su trabajo. La identidad docente, su profesionalización, ha pasado históricamente por diferentes etapas hasta situarse actualmente, además, en un contexto de retos marcados por la generalización de la enseñanza y la aparición de problemáticas sociales con repercusiones directas en el ámbito educativo⁴²⁰.

No cabe duda, por otro lado, que la formación disciplinar, en historia, es sólo una de las responsabilidades del profesor. El adecuado desarrollo didáctico de la materia en el aula dista mucho de ser solamente una cuestión de conocimientos, como veremos en los próximos capítulos cuando nos centremos en las metodologías y recursos. Sin embargo, tampoco cabe duda de que estos saberes disciplinares, de los que nos ocupamos en el presente capítulo, son una base necesaria y condicionante de la enseñanza-aprendizaje desde el mismo momento en el que marcan valoraciones sobre el pasado, sentidos y conexiones de ese pasado con nuestro presente y, por lo tanto, objetivos de aprendizaje para con los alumnos. Más aún cuando, atendiendo a investigaciones precedentes, el profesor de historia tiende a realizar una escasa transposición didáctica de esos saberes, convirtiendo directamente los contenidos de las disciplinas en contenidos curriculares⁴²¹.

Se ha hablado también en muchas ocasiones del enorme peso que ejercen los manuales escolares en la construcción del conocimiento disciplinar y didáctico de los docentes.

⁴¹⁹ "En estos momentos, junto a las demandas cognoscitivas, la sociedad reclama de los profesores que presten atención a otros aspectos del desarrollo personal de sus alumnos y que incorporen a su práctica, además, otras responsabilidades". En MONTERO, Lourdes (2001). Op. Cit, p.107

⁴²⁰ Sobre los retos más generales de la profesionalización docente puede consultarse LAWN, Martín y OZGA, Jenny. (2006). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Pomares.

⁴²¹ TORRES BRAVO, Pablo Antonio (1998). Op. Cit, p.47

Los textos seleccionan e interpretan los contenidos históricos, ofreciendo al profesor una herramienta práctica con aquello que tiene que saber y enseñar ante la inmensidad del currículum. Sin embargo, aún cuando como veremos en el capítulo de metodologías y materiales esta importancia de los manuales se confirma, son pocos los profesores que interrogados sobre sus fuentes de información histórica admiten acudir al texto escolar (admitiéndolo algunas veces con reparos y cierta vergüenza); no teniendo, en cambio, problemas en citar otro conjunto de fuentes de información tan heterogéneas como los documentales, las películas o la prensa. Esto nos hace pensar que el fuerte debate en torno a los manuales de historia, tanto por su contenido (recordemos el famoso debate de las humanidades) como por el uso y abuso como directriz de la enseñanza en el aula, ha llegado también a los profesores.

En este sentido, y centrándonos ya en el tema de la Transición, de las entrevistas registradas se desprende una fuerte ambigüedad cuando se trata de concretar conocimientos históricos sobre la historia más actual. Además, aunque es difícil determinar el origen de esos conocimientos, resulta más que evidente la mescolanza de informaciones y fuentes. Y aunque el guión de apoyo de la entrevista contenía una pregunta directa sobre de dónde extrae el profesor conscientemente sus conocimientos históricos, sobre qué fuentes suele utilizar para informarse y prepararse los contenidos, de buenas a primeras las respuestas en este sentido solían ser escasas y confusas; sobre todo en aquellos casos en los que era evidente una falta de actualización o de interés por el tema de estudio.

Sobre la transición no. Es un tema que no... Sí suelo leer cosas así, o cuando salen cosas pues..., un poco que tienden a ir hacia atrás y revisar lo que ha pasado. Pero claro, aquí lo que se hizo fue pues borrón y cuenta nueva, ¿no? Pero yo... Además, sobre todo en el País Vasco, pues la gente que perdió en la Guerra Civil, pues ahí..., no sé. Entonces, sí suelo con este tipo de cosas... Pero no tengo..., y tampoco tengo mucho tiempo libre. Pero sí me gusta leer cosas referentes a ese periodo. Me parece que fue un periodo muy interesante de..., de la historia.

Bilbao/Concertado/Mujer/-45 años **P.29 (55:55)**

A pesar de esta ambigüedad inicial de algunas de las respuestas, conforme avanzaba la entrevista era habitual que la información terminara por emanar de manera más o menos

explícita. Está claro que la Transición es sólo un tema más dentro de los extensos temarios, y en muchas ocasiones quedaba claro que, en lo referente a lecturas y puesta al día de los conocimientos, los gustos personales primaban ante tantas opciones de formación. Al fin y al cabo, el docente de enseñanza secundaria tiene que abarcar toda la historia universal.

Aún así, en todos los casos, aún cuando la transición a la democracia no entrara entre las preferencias del docente, la actualidad de la temática terminaba por aflorar de algún modo. Siendo, esta sí, una particularidad de la historia reciente que la hace diferente a cualquier otro periodo de estudio.

Los libros de historia que leo son de los borbones, sobre la aparición de los borbones..., o sea... [risas] Me gusta mucho porque después sabes anécdotas y se las cuentas a ellos; de Fernando VII, de Isabel II... Entonces por lo menos, aunque sea que se queden con lo anecdótico, ¿no? Y vi la serie esa de..., la del 23F, que la dieron hace poco, ¿no?

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (62:62)**

Tampoco está de más que advirtamos, antes de lanzarnos al análisis particularizado y sistematizado de todos estos conocimientos en los próximos apartados, que en esta miscelánea de fuentes del conocimiento los límites entre uno y otro tipo (historiográficas, periodísticas, literarias...) no siempre estaban claros. Muchas veces el profesor trataba de empezar con algún dato historiográfico y terminaba hablando de otras fuentes más accesibles. No significa esto, ni mucho menos, que el profesor no sepa distinguir entre unas y otras formas de información, sino que a falta de aquellas más “serias” (esta suele ser una idea básica del profesor formado en Historia) para un tema tan específico, terminaban por emanar otras más cotidianas.

Sobre todo de libros y documentales. Fíjate, curiosamente mira lo que me pasa, que en las..., que yo esto de ‘Cuéntame’ o tal no suelo verlo. Y es que a veces me preguntan, ¿no? Un día tuve unas palabritas así con una: ‘jobar, tu de historia y no...’. Pero no tiene que ver ‘carai’, no por eso siempre vemos casi todo. [...] Pero sí, sí, me gustan así los documentales. Y bueno de leer. Y de conversaciones también, a veces..., lo que sea debatir cosas, siempre hay gente que te parece más o menos entendida, ¿no?

Santiago/Concertado/Mujer/+45 años **P.9 (50:50)**

Ha sido, por lo tanto, tarea nuestra la de clasificar y sistematizar en los próximos subapartados las diferentes declaraciones de los profesores con respecto a sus fuentes de información, con el objetivo de poder abordarlas con más precisión y advertir así el mayor peso de unas y otras. En esta empresa, sin embargo, hemos podido comprobar que no siempre resulta fácil la criba o separación entre las fuentes historiográficas y el resto; más aún para un tema de actualidad como el de la transición a la democracia que, como ya advirtiéramos en el marco teórico, supera claramente el monopolio que la producción científica ostenta para otros periodos más alejados en el tiempo. La Transición sigue siendo objeto de producción periodística, audiovisual y literaria, y, muchas veces, son los mismos historiadores los que participan de ese uso público de la historia como columnistas, asesores o escritores.

1.1. La formación inicial en historia Contemporánea y Reciente. Percepciones del profesorado.

Dada la diversidad de edades comprendidas en la muestra (entre 32 y 62 años), la variedad en cuanto a las formaciones recibidas es también muy amplia, así como también es muy diferente el tiempo transcurrido desde entonces en unos y otros casos. Sin embargo, conviene que nos ocupemos de esta diversidad y pongamos algunos puntos en común y otros diferenciadores, siendo la formación universitaria un momento fundamental en la construcción del conocimiento histórico.

Tabla 22. *Formación universitaria del profesorado entrevistado*

Licenciatura	Nº
Licenciado en Geografía e Historia	17
Licenciado en Historia	7
Licenciado en Filosofía y Letras	6
Licenciado en Historia del Arte	4
Licenciado en Geografía	1
Licenciado en Psicología	1
Con Máster/Curso de Doctorado	10
Con Doctorado	4
Con más de una titulación	8

Fuente: Elaboración propia

Como parece lógico y se puede apreciar en la Tabla 22, la gran mayoría del profesorado entrevistado recibió durante su etapa universitaria formación en historia. Además, un buen número continuó sus estudios, las más de las veces a través de los cursos de doctorado, con la intención de dedicarse a la investigación. Otros, sin embargo, prefirieron estudiar otras carreras (Historia del Arte, Filosofía, Ciencias Políticas...) o bien ya habían llegado a Historia desde otras titulaciones como la diplomatura de Magisterio.

En general, se puede decir atendiendo a los números que se trata de un conjunto de profesores académicamente bien formados en historia⁴²². Y aunque en nuestro caso no podamos generalizar la idea de que el docente de historia se siente muchas veces más historiador que profesor, como se ha llegado a señalar⁴²³, sí es cierto que en algunos de ellos se llegó a dar este tipo de insinuaciones. Algo que también concuerda con el elevado número de intentos por continuar en los cursos de doctorado tras la licenciatura. Por lo general, sin embargo, la mayoría de docentes declaraba estar cómodo con su trabajo.

Aún así, el punto de encuentro más común en las declaraciones de profesores tan diversos y de edades tan dispares parece ser una pobre valoración de la formación recibida durante aquellos años universitarios. De entre las quejas, destaca la idea de que la formación en historia era excesivamente formal y magistral, y que sólo con algunos profesores consiguieron aprender algo más que “materia”.

Yo tengo 59 años, entonces la formación que tuve...Ojo, había profesores de todo tipo. Yo aprendí a hacer comentarios de texto en la universidad, que tenía una profesora muy buena que era Victoria López Cordon, me acuerdo perfectamente de ella. O sea, yo tuve profesores muy buenos en la universidad y otros que eran menos buenos. Entonces, claro, bueno, como en todos sitios. De los profesores buenos pues aprendí no solamente materia y tal, sino enfoques, que es algo que me parece importante

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (26:26)**

⁴²² Nos estamos refiriendo aquí únicamente a la formación en historia. Será en el Capítulo VII cuando nos ocupemos de su formación didáctica al tratar el tema de las metodologías y recursos.

⁴²³ Para el profesor Merchán esto tiene que ver con su formación recibida exclusivamente en el campo de la Historia y no sobre su enseñanza, pero también al diferente status del que goza uno y otro saber a nivel social, la Historia y la Pedagogía. En MERCHÁN, F. Javier. (2005). Op. Cit., p.18

La valoración general suele ser mala y las excepciones muy personales, siempre sobre algunos profesores que les dejaron huella.

Anecdóticamente te puedo decir que los profesores de historia, digamos que..., digamos que tenían una erudición que de alguna manera tapaba sus deficiencias de... [risa], de enseñanza.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (24:24)**

Lo que pasa es que bueno, yo todavía pillé una facultad con mucha gente y con profesores a lo mejor... demasiado de clase magistral. Llamaban la atención pues estos profesores que decíamos que te intentaban involucrar más, ¿no?, y que te buscaban un poco las vueltas y tal. Yo me he encontrado, no quiero dar nombres, pero bueno, tú los conocerás, que eran auténticas locuras de decir: pero este hombre, ¿qué hago yo aquí sentado?, ¿para copiar lo que este hombre está diciendo?; que me parece súper interesante, pero esto está en los libros.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (23:23)**

En algunos casos, incluso, el recuerdo de cuándo empezó su interés por la historia lo retrasan más bien a su época del instituto, siendo incluso la llegada a la universidad, en algunos casos, decepcionante.

Yo hice historia por mi profesor del instituto, por mi profesor del instituto, por uno de mis profesores de historia que era de Salamanca, al que aún quiero mucho, ¿no? Me acuerdo de él, que fue el que me hizo hacer historia. Llegué aquí y nada, fue un bajón tremendo pasar del instituto a la universidad, encontrarme con eso, con una gente que estaban allí en un atril soltando un rollo para copiar.

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (23:23)**

Además de esta escasa valoración general de su formación en historia desde la universidad, cuando nos centramos en su formación en Historia Contemporánea de España la cosa se complica más. En este caso no solo depende del profesor que se haya tenido, sino que en muchas ocasiones ni tan siquiera llegaron a tener la oportunidad de estudiarla a nivel universitario.

La especialidad era 4º y 5º. Y bueno, yo recuerdo de Historia Contemporánea dedicar prácticamente un cuatrimestre a estudiar la Revolución Francesa, casi

*semana a semana. Al profesor se ve que le gustaba mucho o... [risa]. Sí. Y bueno con mucho detalle, semana a semana aquello iba pasando. [...]
De hecho, Historia de España Contemporánea es que no recuerdo haber dado nada en la carrera. Yo ahora, igual dimos alguna cosa, pero yo ahora no recuerdo.*

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (24:27)**

De manera que, cuando un profesor reconoce abiertamente haber tenido una buena formación en Historia Contemporánea, se refiere por lo general a su especialización.

Pues hombre justamente la Contemporánea sí. Pero bueno, es porque la especialidad de la Universidad Autónoma [...] es Historia Moderna y Contemporánea, las dos. Y yo bueno, luego cuando empecé a hacer el doctorado pues me especialicé en historia económica contemporánea de España. Entonces bueno, a lo mejor casualmente, pero sí.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (31:31)**

Mucho más escasa, por lo general inexistente exceptuando a algunos profesores más jóvenes, es la formación universitaria en Historia Reciente. De hecho, si la historiografía del *Tiempo Presente* no tuvo una presencia suficiente hasta los años sesenta y setenta del pasado siglo, más tardía fue aún su generalización en los programas de estudio; las más de las veces de la mano de materias como la de Historia del Mundo Actual, referida en la mayoría de universidades a la historia universal después de la II Guerra Mundial.

En la mayoría de los casos, para el tema de la transición dictadura-democracia en España y, en general, para toda la historia más reciente, no se dio una formación disciplinar directa. Esto resulta evidente para los profesores mayores de 45 años, pero coincide igualmente para muchos de los más jóvenes. Las más de las veces reconocen que debieron formarse de manera autodidacta.

No, en Historia Contemporánea de España no mucho, bastante floja. Porque yo hice la especialidad de historia moderna, entonces la de España la tuve que preparar por mi cuenta. Realmente la tuve que preparar cuando me tocó dar historia de España de II de Bachillerato. Porque la formación que tenía era escasa, supongo que por cómo estaban los estudios de historia antes.

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.8 (21:21)**

Son muchos, así, los profesores que reconocen haberse formado por su cuenta en la disciplina, en su etapa reciente y contemporánea, porque se vieron en la necesidad de trabajar esos temarios como profesores.

Yo me interesé por la Contemporánea cuando terminé la carrera y empecé a trabajar. Y bueno, en los primeros años no, pero luego se me dio la posibilidad de dar el COU, que era cuando la contemporánea estaba en el COU, y me centré en ella porque a mí, particularmente, no por mi formación en la Universidad, sino porque particularmente me interesaba, ¿no?

Huelva/Público/Mujer/+45 años **P.26 (24:24)**

Yo la historia contemporánea que conozco la he..., me la he construido yo, me la he ido..., he hecho una carrera paralela dando clase. Supongo que como le pasa a mucha gente.

Barcelona/Público/+45 años **P.36 (22:22)**

Por supuesto que la formación universitaria no se reduce, o no debiera reducirse, a un conjunto de conocimientos históricos, sino que debiera aportar las competencias necesarias para que el profesor-historiador pueda construirse de manera autónoma sus conocimientos sobre cualquier etapa histórica. Algo que, en cualquier caso, sería difícil de precisar, pero que a tenor de las críticas sobre su formación señaladas hasta el momento en este mismo sentido (excesiva erudición magistral) no parece ser uno de los campos mejor trabajados desde la universidad. Esto no quita, como iremos viendo, que algunos profesores demuestren un muy buen dominio autónomo de la materia y un importante trabajo de formación paralela a su labor docente.

¿Formación? Yo creo que no, yo creo que no. Yo creo que he aprendido muchísimo más preparando mis clases y mis actividades para los chavales dentro del aula que... el tiempo que estuve en la universidad; cogiendo apuntes, escuchando charlas y..., sí, leyendo muchos libros, porque la mayoría de los profesores lo dejaban por tu cuenta. Y libros que he leído posteriormente. Al principio me interesaba mucho sobre todo la historia Antigua y Medieval y luego, pues simplemente porque me he centrado en Bachillerato, sobre todo lo que es Historia Contemporánea, tanto de España como de Europa, y bueno, un poquito más de América y del mundo. Es lo que más me interesa ahora y es ya de lo que mejor estoy formado.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (22:22)**

No menos destacables son los casos en los que al hablar de historia reciente el profesor se refiere a su propia experiencia vivida como fuente de ese saber disciplinar.

Y de historia contemporánea, curiosamente, es aquello de lo que o te la fragmentan mucho y no global, o te especializas en España o en..., pero no ves un global de la historia contemporánea, y esto lo he encontrado siempre a faltar. Que es en definitiva lo que te dan los periódicos [...] Mi formación es poca, es más vivencia de la historia contemporánea que formación bien hecha.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años P.35 (21:21)

Te lo dan los periódicos, dice la profesora, y tu propia vivencia. Vendría a ser lo que Aróstegui denomina “historización de la experiencia”, como uno de los problemas a los que se refiere al ocuparse de las particularidades de la metodología de la *Historia del Presente*⁴²⁴, asunto sobre el que nos detendremos largamente en el próximo capítulo y que afecta particularmente a un periodo como el de la Transición a la democracia en España, vivo en la memoria de una mayoría de profesores. Hasta el punto de que, como veremos, en algunos casos no está nada clara esta línea divisoria entre la historia aprendida desde el trabajo formativo o desde la experiencia vivida.

Sin embargo, como veremos a continuación, las fuentes que pueden interferir en esta construcción del conocimiento disciplinar docente son mucho más variadas que la sola experiencia vivida, muchas veces enterrada ésta bajo influencias mediáticas y representaciones sociales mucho más potentes.

1.2. El conocimiento historiográfico en torno a la Transición.

Se ha señalado reiteradas veces la desconexión existente entre la investigación histórica y la enseñanza de la historia. Algo que, en principio, no tendría por qué ser totalmente negativo, puesto que no debe ser la investigación histórica la que estructure el currículo de historia y su enseñanza⁴²⁵. Sin embargo, aunque investigación histórica y enseñanza

⁴²⁴ ARÓSTEGUI, Julio. (2004) Op. Cit., pp.144-145

⁴²⁵ GARCÍA HERNANDEZ, M. L.; LLÀCER PÉREZ, V.; MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; (2008). Historiografía y diseño curricular de historia en Bachillerato. En ÁVILA RUIZ, R. M.; CRUZ RODRÍGUEZ, M. A.; DÍEZ BEDMAR, M^a C. *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación Del Profesorado*. Simposio Internacional De

de la historia circulen por caminos separados, no se puede negar la importancia que aquella tiene como productora de los saberes propiamente disciplinares, así como por su influencia en la generación de líneas de interpretación sobre el pasado.

Como ya hemos advertido, cuando el profesor se ve interrogado sobre el origen de la información que utiliza explícitamente, el primer intento es el de aportar una bibliografía lo más específica posible sobre el tema. Algo que, en la mayoría de los casos, resultó más que complicado y pocas veces se llegó a ofrecer algún dato bibliográfico concreto.

Sí, es que me he dejado los títulos de bibliografía, me los he dejado en la sala de profesores. Pero bueno. Sobre todo un libro que hay, que es bastante voluminoso, que es de una colección sobre... Bueno, de Menéndez Pidal, y que el último es de la Transición desde Juan Carlos I.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (78:78)**

En el caso de la profesora recién citada, su obra de referencia es la monumental Historia de España Menéndez Pidal, que obviamente no pudo cerrar el clásico historiador, sino que fue completada en su último tomo sobre la Transición y la democracia por Javier Tusell⁴²⁶. Y es que en las pocas ocasiones en que aparece el nombre de algún historiador, por lo general se trata de aquellos que durante los años 80 y 90 ocuparon la producción historiográfica para la historia contemporánea y reciente de España.

Tabla 23. *Historiadores mencionados por los docentes entrevistados en relación al tema de estudio.*

Historiador	Ciudades donde ha sido mencionado	Profesores que le mencionan
Tusell	Madrid, Huelva	2
Preston	Valladolid, Murcia	2
García de Cortázar	Murcia	1
Antonio Fernández García	Murcia	1
Menéndez Pidal (Tusell)	Murcia	1
Santos Juliá	Madrid	1

Fuente: Elaboración propia

Didáctica De Las Ciencias Sociales. Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones, p.414

⁴²⁶ Obra compuesta por 42 tomos, iniciada en 1935 por Ramón Menéndez Pidal (1869-1968) y dirigida desde 1975 por José María Jover Zamora. La parte referida a la *República y Guerra Civil* fue coordinada por Santos Juliá, *La época de Franco (1939-1975)* por Juan Pablo Fusi, y *La transición a la democracia y La España de Juan Carlos I*, por Javier Tusell.

Como se puede apreciar en la Tabla 23, se trata de historiadores de prestigio como Paul Preston o Javier Tusell. Cuyo trabajo ha sido de vital importancia y ha significado la punta de lanza de la investigación en historia reciente de España, pero que a nivel de perspectiva historiográfica, quizá por influencia de la politología, han venido representado una visión limitada, muy política, del proceso y sus protagonistas.

Unas líneas de investigación estas, además, que a pesar de la abundancia de sus resultados no se han caracterizado por adentrarse en los aspectos más turbios del proceso, ni por ahondar en aquellas problemáticas que pudieran debilitar el pacto social y de Estado al que, en principio, se habría llegado precisamente en aquel momento. Aspecto que viene siendo contraatacado por otras investigaciones, no necesariamente recientes, pero sí con un peso creciente en la actualidad, que prefieren acercarse al periodo de la transición con una mirada más crítica, menos complaciente con el proceso y el resultado, y hasta por momentos totalmente confrontada⁴²⁷.

Los representantes de esta última línea historiográfica (Muniesa, Margalef o Navarro, entre otros tantos), por el contrario, no aparecen nombrados en ningún momento dentro de los escasos datos historiográficos que aporta el profesorado. Por lo que, en cuanto historiografía se refiere, podemos concluir que la balanza se decanta decididamente por los trabajos de los historiadores clásicos.

Sin embargo, no son pocos, como iremos viendo, los profesores que se acercan a muchas de las tesis de estos últimos historiadores que podemos clasificar como *críticos* con el proceso de transición. ¿Cómo es posible? Las razones, veremos a continuación, parecen encontrarse más bien en los medios de comunicación audiovisuales y periodísticos, como divulgadores de unas y otras tesis, con una presencia cada vez más firme, aunque aún no mayoritaria, de estos historiadores *críticos*.

Pero no es esto, como decimos, lo que demuestran los datos historiográficos. Datos que generalmente rezuman solera y escasa precisión (aparecen nombres, pero nunca obras de referencia o títulos) y que, apartados como están la mayoría de profesores de la investigación y la producción histórica, resultan de difícil actualización.

⁴²⁷ Sobre la historiografía de la Transición de véase ORTIZ HERAS, Manuel. (2004) Op. Cit.

Bueno, más que nada lo que he hecho ahora, y en vista de que tengo que verlo con 2º de Bachillerato pronto, pues he hecho alguna relectura. Alguna cosa de Tusell, sobre el punto de partida... Pero vamos, bibliografía más reciente, en el curso este que he terminado nos la aportaron, algunas cosas que yo ni siquiera conocía, pero vamos que todavía no... no he tenido ocasión.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (64:64)**

No falta tampoco el profesor o la profesora que ni tan siquiera considera el periodo de la transición dictadura-democracia como susceptible de investigaciones serias. Formados desde una historia muy positivista, entienden la investigación histórica como un proceso cerrado y objetivizado, donde es la distancia temporal la que aporta la necesaria independencia con respecto al objeto de estudio. De manera que la Transición, o incluso toda la historia de los últimos cien años, no puede ser entendida aún en profundidad.

No es historia. Hasta que no pasen 50 o 60 años, se están publicando recientemente. Encima..., porque se están contradiciendo los datos. Y cuanto más sabes luego se publica otro que te demuestra que los datos no..., te completan los datos. A mí me ha pasado hace poco. Y no se puede investigar sobre esta etapa porque... Ni siquiera sobre la Guerra Civil española. Yo hasta hace muy poco leía datos que creía que eran muy seguros, y no son tan seguros. O sea que no..., no te puedes fiar de muchos datos. El franquismo [0,3] es muy difícil de investigar aún.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (148:148)**

No te puedes fiar de los datos, se contradicen aún, señala el docente. ¿Significa esto que los datos acerca de la Edad Media ya han logrado un acomodado inmovilismo o que los debates historiográficos han terminado en consenso? Esperemos que no. La idea del historiador como constructor de un pasado cerrado y fiable no deja de ser una imagen que entró en crisis hace ya algún tiempo. El método histórico no es, a nuestro entender, la herramienta para hacer del pasado un relato fiable y sellado, sino, todo lo contrario, para mantenerlo siempre en estado de interpretación y revisión. Y aunque ciertamente, como señala Aróstegui, la historia vivida o del presente es la más susceptible de entrar en colisión con la actualidad periodística y social, con el riesgo de rebajarse el rigor de

las investigaciones⁴²⁸, es también por eso mismo la más necesitada de múltiples y variados estudios.

Pero ¿y qué ocurre con los docentes más jóvenes? ¿Aportan referencias historiográficas más concisas o más actualizadas? No ha sido el caso de los profesores y las profesoras menores de 45 años entrevistados. Por lo general, aportan también muy pocos datos historiográficos y sus fuentes de información parecen estar aún más ligadas a las fuentes audiovisuales que abordaremos en el próximo apartado.

Hombre, he visto las series que han puesto. He leído..., he leído cosas sueltas. Hay cosas pendientes que me gustaría leer. Por ejemplo un libro que no me acuerdo exactamente de cómo se llama, sobre Adolfo Suárez.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (90:90)**

Claro está que el profesor conoce la importancia de una fuente historiográfica, pero éstas requieren de una intencionalidad formativa mientras que a las otras se puede acceder muchas veces de forma cotidiana (televisión, prensa, etc.). Por otro lado, incluso en el caso de aquellos profesores que específicamente más han trabajado sobre el tema o que sienten una especial predilección por estos años, las referencias suelen ser prolijas en documentales, películas y otras fuentes, pero nunca a ese nivel desde la historiografía.

Como ya advertiéramos al principio, sin embargo, esta carencia historiográfica no tiene por qué ser directamente entendida como una merma de la calidad de la enseñanza de la historia. Aunque, en lo que se refiere a la construcción de un conocimiento lo más amplio y variado posible del pasado, es la historiografía la que más opciones de calidad nos ofrece, es de la contrastación de estas y otras fuentes de donde el docente puede dar mejor sentido a sus objetivos de enseñanza-aprendizaje. No ha de ser entendida la producción del historiador, como tantas veces se supone, como el paradigma de la objetividad; como tampoco es la supuesta objetividad ni el medio ni el fin de la enseñanza de la historia.

En este sentido, el resto de las fuentes de información que iremos presentando a continuación no son la contrapartida de la historiografía, no son la representación de una

⁴²⁸ ARÓSTEGUI, Julio. (2004). Op. Cit, p.27

historia poco fiable, sino que la mayor parte de las veces no dejan de ser las expresiones más públicas y mediáticas de aquella; los medios más efectivos de un uso público de la historia y la historiografía. Como señala Jesús Izquierdo, el historiador —profesional o no— cumple con una función social emblemática “consistente en anclar en el pasado las nuevas identidades del presente”, y en el ejercicio de esta función “es reconocido como representante legítimo del pasado, razón por la cual es, en cierto sentido, esclavo de los representados y de sus representaciones”⁴²⁹.

1.3. Otras fuentes escritas: prensa, investigación periodística y literatura.

Además de las fuentes historiográficas de carácter bibliográfico, existen otro tipo de fuentes de información escrita sobre las que el profesor y el grueso de la población parecen tener más acceso. Como ya advirtiéramos en nuestro marco teórico, la transición dictadura-democracia ha sido objeto de estudio desde los mismos años en que se llevó a cabo. Politólogos, periodistas y escritores han tomado parte en la elaboración de trabajos de investigación más o menos serios, aprovechando el impacto de unos acontecimientos que desde el mismo momento en que se producían se sabía de su importancia histórica⁴³⁰.

A pesar del tirón comercial que el tema de estudio ha disfrutado durante todos estos años de democracia, las referencias de los docentes sobre autores o títulos concretos de literatura periodística o novelada siguen siendo escasas; pero, por lo menos, más precisas que en el caso de la historiografía. Nos encontramos así, por ejemplo, con uno de los títulos que más han sonado en los últimos años entre la literatura específica del periodo: *Anatomía de un instante*, de Javier Cercas. Una obra en formato de novela pero

⁴²⁹ IZQUIERDO MARTÍN, Jesús. (2006). Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado. In En CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Compiladores). *Enseñanza De La Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador, p.61

⁴³⁰ Hasta entrados los años noventa las referencias historiográficas son más bien escasas. Como señalaba Tusell en 1996, los estudios “han sido realizados fundamentalmente por politólogos y sociólogos, mientras que los historiadores apenas han realizado aportaciones siguiendo las pautas y peculiaridades metodológicas de su disciplina. [...] No se trata de ignorar o infravalorar la labor de politólogos, sociólogos, economistas o periodistas, que es innegable [...] el objetivo es clarificar el conocimiento de aquellos hechos, contradictorios en ocasiones, conflictivos de forma permanente y confusos en su desarrollo.” En TUSELL, Javier. (1994). La transición a la democracia en España como fenómeno de Historia política. En REDERO SAN ROMAN, M (ed.). *La Transición a La Democracia En España*. Ayer, No 15, p.56

basada en la investigación histórica y periodística, con abundante información, que se ocupa del intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981.

El carácter literario no debe hacernos pensar que estemos ante trabajos menores o de escasa rigurosidad. Puede ser el caso también del trabajo de investigación del periodista Mariano Sánchez Soler, *La transición sangrienta*, sobre el que ya hemos hecho algunas referencias y que, sin duda, se ha convertido en una cita obligada dentro de la bibliografía histórica sobre el periodo.

Sin embargo, el hecho de que los incluyamos en este apartado no tiene que ver tanto con la formación de su autor o la bondad de su trabajo sino con el carácter mediático o divulgativo, sensacionalista por momentos, de sus obras.

Tabla 24. *Obras de carácter no historiográfico citadas por los profesores entrevistados.*

Autor / Título	Ciudades donde ha sido mencionada	Nº total de profesores que la mencionan
Javier Cercas / Anatomía de un instante	Murcia, Madrid	3
Teresa Vilarós / <i>El mono del desencanto</i>	Santiago	1
Mariano Sánchez Soler / <i>La transición sangrienta</i>	Santiago	1
Arias Vega; Raimundo Castro / <i>Desatado y bien desatado</i>	Murcia	1
Eslava Galán / <i>Historia de España contada para escépticos</i>	Murcia	1

Fuente: Elaboración propia

Otro de los géneros que sorprende que no tenga más peso entre las declaraciones del profesorado es el biográfico. Especialmente para un tema como el de la Transición, muy identificado con sus actores políticos, y sobre el que han salido muy diversos trabajos tanto autobiográficos, como periodísticos, como también de la mano de historiadores. Las referencias en este sentido han surgido en algunas entrevistas, pero siempre de forma vaga o imprecisa.

Además de las publicaciones literarias y ensayos periodísticos, el tema de la transición a la democracia ha tenido una presencia bastante constante en la prensa diaria hasta nuestros días. De hecho, como ya señaláramos también en el Capítulo II, la prensa escrita, junto con la televisión, representó un papel decisivo en aquellos años y algunas

de las publicaciones que surgieron o se consolidaron entonces continúan hoy en primera línea de los medios de información.

La prensa constituye una excelente fuente para el análisis histórico de aquellos años, y algunos profesores reconocen utilizar los recortes de diarios contemporáneos a los hechos como fuente de información.

E: ¿De dónde has extraído tus conocimientos del tema?

P: Pues fundamentalmente de libros, de..., de lecturas de libros. Selección de textos de prensa, que hay algunos por ahí seleccionados, muy bien seleccionados para materiales...

E: No me refiero ya a materiales, sino para ti misma como...

P: Sí, sí, en la construcción del tema para poder darlo, ¿no? muchas veces materiales, hhh, de prensa, extraídos como materiales para 2º de Bachillerato, por ejemplo.

Valladolid/Público/Mujer/+ 45 años **P.4 (61:64)**

Las más de las veces, sin embargo, este tipo de materiales son utilizados como recursos de apoyo para el desarrollo de las clases o para la elaboración de actividades, como veremos en el Capítulo VII.

Aquí se trabaja mucho con prensa. Saco revistas de época, yo tengo mi propio archivo de revistas de la época, desde los anuncios hasta las noticias políticas, las económicas.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (170:170)**

En Transición he utilizado prensa. Hicieron una... Algunos periódicos de aquí hicieron reproducciones de portadas de época de la transición. El País también lo hizo.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (177:177)**

Podemos afirmar, por lo tanto, que la prensa ocupa un lugar destacado en el análisis de un periodo de la historia reciente, muy mediático, como es el de la transición a la democracia. Y no sólo la prensa histórica, también la prensa actual continúa siendo una fuente de información importante. Al ser la Transición un periodo de nuestra historia conectado como muchos de los temas de nuestra actualidad política, económica y social, las referencias han sido y siguen siendo continuadas en los medios.

E: Yo te quería preguntar si has leído, has sacado últimamente información de la transición, has visto alguna película, has leído algo... Cualquier cosa que me puedas decir.

P: Sobre todo a nivel de prensa, a nivel de prensa sí, a nivel de prensa sí, bastante. Pero a nivel de... libros, últimamente, yo no he leído nada, no he leído nada de... Del 23F, no... Películas tampoco

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (74:75)**

Se convierte así la prensa en un medio muy accesible desde el que nos llegan los debates sociales y políticos, incluso historiográficos, aun cuando no tengamos un especial interés formativo sobre el periodo histórico en cuestión. Esto confiere a la historia reciente una particularidad que la diferencia notablemente de otros periodos históricos, como decíamos, donde la información hay que buscarla intencionadamente.

P: No, no. La tele la veo muy poco. La prensa sí, la prensa sí...

E: También ha habido algún debate...

P: Sí, la prensa sí la sigo. Varios periódicos. Estudios ensayísticos no, no he leído porque no es mi tema de..., no es mi tema de investigación. Entonces la verdad es que dedico mi tiempo a lo que me interesa [risa], científicamente podríamos decir. Sí lo he seguido en la prensa, claro.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (74:76)**

Hombre, yo normalmente leo las revistas estas temáticas, revistas de historia donde sale algún artículo. Pero vamos, lo que salga en las revistas. Pero vamos, no..., nada así que me haya llamado la atención por novedoso. Hombre, todo lo de la memoria histórica, que es un proceso que..., que tiene que ver con esto también. Y son las referencias que pueden venir a nivel de medios de comunicación. O se muere Fraga y entonces salen referencias a todo el periodo de la Transición. O te hablan de la Pepa y paralelamente te la van comparando con la... Entonces hay referencias.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (58:58)**

Más aún en los últimos diez años, cuando el debate abierto sobre determinados temas como la memoria histórica, la Constitución o la Monarquía, en un contexto además de crisis económica, ha puesto sobre el tapete la revisión interpretativa de este y otros periodos de la historia reciente y contemporánea de España. De manera que es habitual el que nos encontremos con artículos de opinión (muchas veces de los mismos

historiadores)⁴³¹, y, en general, suele ser la prensa un campo de difusión de determinadas problemáticas, tanto a nivel de calle como en Internet.

E: ¿Recuerdas alguna discusión en prensa que hayas...? También me interesa, las voy analizando.

P: A ver, yo recuerdo, que todavía es actual, sobre le ley de memoria histórica.

E: Claro

P: Sí... El tema de Garzón, por ejemplo, claro. Esto es lo que he estado siguiendo en los últimos años, un poco lo más..., lo más actual. Que tiene bastante que ver con cómo se hizo la transición.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (80:83)**

Incluso los debates historiográficos más actuales, revisiones y polémicas en torno a la construcción de la historia reciente y contemporánea⁴³², dejan su reflejo en los medios.

En estos momentos..., sí, sé que el tema de la revisión sobre las causas de la Guerra Civil..., sobre la caverna mediática que está habiendo por todas partes..., ese tema... [0,4] Durante..., el tema del mismo franquismo, hay una revisión del franquismo. Intentos por parte de ciertos sectores culturales, intelectuales, de darle a esto pues un carácter..., pues intentar remover un poquito.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (62:62)**

Por lo que respecta a las variables territoriales o de edad, dada la tímida información, y sobre todo poco precisa, que los profesores nos han ido ofreciendo acerca de las fuentes historiográficas, bibliográficas o periodísticas, es difícil establecer diferencias significativas. En general, el profesorado de ninguna ciudad ha destacado por un mayor uso de unas u otras referencias, ni por el carácter de las mismas. Asunto que sí podremos abordar, sin embargo, cuando nos centremos a continuación en las fuentes audiovisuales, mucho más prolijas y precisas, con claras diferencias entre profesores de las distintas regiones.

⁴³¹ De la misma bibliografía de esta investigación se pueden extraer artículos periodísticos de historiadores tan dispares como Santos Juliá o Vicenç Navarro.

⁴³² REIG TAPIA, Alberto. (2012). La pervivencia de los mitos franquistas. En VIÑAS, Ángel (Ed.). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado y presente, p.908

1.4. De Victoria Prego a las nuevas producciones televisivas. Películas, series y documentales históricos sobre la Transición.

Sin lugar a dudas, las referencias más abundantes y precisas son las de origen audiovisual. Se trata de un conglomerado de datos que el profesor expone generalmente con mayor facilidad que en el caso de las referencias historiográficas o literarias. En la mayoría de los casos, surgen tras el primer intento de recordar alguno de los anteriores formatos.

De tal manera que los docentes, los mismos docentes que se han visto incapaces de recordar alguna referencia historiográfica, al final siempre rescatan algún dato de formato audiovisual; en algunos casos, incluso, llegando a demostrar un buen dominio de este tipo de fuentes. Claro está que, en estas ocasiones, el profesor a menudo se traslada al campo de los recursos de aula, de los materiales y actividades que utiliza con sus alumnos, y que no siempre considera directamente esa información como fuente de su conocimiento histórico. Pero, ¿dónde está la línea divisoria? El profesor busca recursos para el aula, pero no es de extrañar que este trabajo sirva al mismo tiempo para su propia formación. El medio audiovisual ofrece por lo general compendios y resúmenes útiles para el nivel de profundización que necesitan en niveles de la ESO y el Bachillerato y sobre la variedad de temas que tienen que abordar.

Yo últimamente lo que he utilizado ha sido la serie Memoria de España de Cortázar, en el capítulo de la Transición, que me parece muy didáctico porque toca todos los puntos y... bastante interesante. Luego ya los alumnos pues pueden ver series de la TV como Cuéntame; algunos te hacen alusión a esto, porque la ven y te comentan anécdotas. Yo la serie esa no la sigo porque la tele la veo poco. Y después no he..., no he leído... Había leído una cosa de Tusell sobre Juan Carlos y eso, pero hace unos años. Ya hace dos años o así que coincide que de la Transición no. Ahora estoy leyendo una cosa de Felipe II.

Huelva/Público/Hombre/-45 años P.24 (49:49)

En el caso anterior se puede apreciar con claridad cómo el profesor ofrece una información mezclada de las fuentes: lo que él utiliza en sus clases (el documental), lo que sus alumnos ven y aportan (la serie de televisión) y finalmente lo que él dice haber leído con intención formativa (un libro de Tusell).

Otras veces la separación es mucho más fina y ambigua.

E: ¿Tú últimamente has sacado información de algún sitio, has leído algo, has visto algo que me puedas...?

P: Hombre, he visto las series que han puesto. He leído..., he leído cosas sueltas. [...] Tengo una colección de DVD's, por ejemplo, de la Guerra Civil, que te..., te entronca con el franquismo, y te entronca con el final del franquismo y entonces sale un poquito la Transición. Creo que es de la Editorial Planeta, pero no..., no estoy muy segura, me la compré hace tiempo. Y suelo ponerla en clase, si me da tiempo.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (89:90)**

En cualquier caso, cine, series y documentales, fundamentalmente, parecen tener una presencia muy clara y directa tanto en los recuerdos formativos del profesor como en su tarea docente. Claro está que no es lo mismo una cosa que la otra; no es lo mismo que una película o un documental nos de la información histórica que necesitamos, directamente, a que un documental o película nos sirva o sirva a nuestros alumnos para construir esa información histórica. De su tratamiento como fuente dependerá el adecuado uso de la información. Como señalaba Marc Ferro hace ya algunos años, es posible utilizar el cine como fuente histórica, y no solo aquél cuya acción es contemporánea al rodaje sino también el cine de carácter histórico, pero siempre con un análisis más allá de la evidencia: "a través de la elección de los temas —señalaba el historiador—, los gustos de la época, las necesidades de la producción, la capacidad de escritura, los lapsus del autor: ahí radica la verdadera realidad histórica de esos films, y no en su representación de pasado"⁴³³.

Sin embargo, como veremos, no parece que las fuentes audiovisuales, como tampoco las periodísticas u orales, sufran ese proceso de historización crítica. El mejor ejemplo de que los recursos audiovisuales terminan por convertirse en fuente directa del conocimiento disciplinar lo encontramos en el peso de los documentales, dado que, al presentar éstos interpretaciones muy diversas del periodo, es más fácil detectar su posible influencia en los discursos del profesorado.

⁴³³ FERRO, Marc (1994). Op. Cit., p.66

1.4.1. El documental histórico como fuente del conocimiento docente.

El documental tiene una intencionalidad analítica mucho más evidente que el cine. Como señala Ramón Breu, por el documental se decantan determinados cineastas (podríamos añadir aquí también a periodistas), que quieren “informar y concienciar” a la sociedad sobre un determinado tema⁴³⁴. El documental es, por lo tanto, y particularmente el documental histórico, una forma de escritura intencionada de la historia que, por mostrar de manera directa una parte de sus fuentes de información en imágenes, entrevistas, etc., destaca por su capacidad de impacto frente a otras fuentes de carácter histórico.

Han sido varios y variados los documentales que se han producido sobre la transición a la democracia en España. Algunos de ellos casi contemporáneos a los sucesos, otros han ido apareciendo hasta nuestros días con considerable éxito de audiencia. Qué duda cabe de que, como cualquier otra producción audiovisual, el documental necesita para llegar al gran público del mecenazgo y la difusión de los medios de comunicación; fundamentalmente de las televisiones públicas, dado su carácter de escaso valor comercial. Aspecto que marcará en origen el tipo de documental que conoce la mayoría de los profesores entrevistados.

Así las cosas, si ha habido documentales alternativos, que por supuesto los ha habido, no son estos los que aparecen por lo general en el recuerdo de los docentes. Puede ser el caso, por ejemplo, del crítico documental *Después de...*, dirigido entre 1981 y 1983 por Cecilia Bartolomé, que sufrió por entonces una sutil forma de censura al retirarle la Administración las subvenciones oficiales, alegando un escaso valor artístico a pesar de haber recibido el premio a la mejor obra documental en el Festival de Cine de San Sebastián⁴³⁵. Censura que, como suele ocurrir, ha convertido a la obra en un referente para las miradas más reprobatorias del proceso de transición (más aún cuando su propia tesis era la de mostrar el desencanto de la sociedad española hacia la obra transicional)⁴³⁶, pero que logró el objetivo de que el documental tuviera entonces una

⁴³⁴ BREU, Ramón. (2010). *El documental como estrategia educativa*. Barcelona: Editorial Graó, p.13

⁴³⁵ Al respecto de la censura y sus razones se puede consultar la hemeroteca del diario EL País, que entonces se hacía eco de la noticia en su edición del viernes 7 de mayo de 1982. http://elpais.com/diario/1982/05/07/cultura/389570406_850215.html

⁴³⁶ El documental, fácil de localizar en la red, está compuesto por imágenes de la época y entrevistas tanto a personajes destacados como a gente de a pié. En una primera parte titulada *No se os puede dejar solos*

escasa repercusión mediática. En nuestras entrevistas, tan sólo uno de los docentes llegó a mencionarlo de pasada, al igual que ocurre con otros documentales de características parecidas.

La serie documental que, sin embargo, a nadie se le escapa es la realizada bajo patrocinio de Televisión Española en los años noventa, dirigida por Elías Andrés y narrada y escrita por Victoria Prego: *La Transición*. Una extensa obra que tardó seis años en realizarse y que no se estrenó hasta 1995, según se ha dicho por la desconfianza de la cadena sobre su éxito televisivo, pero que superó todas las expectativas con índices de audiencia record hasta entonces para una obra documental⁴³⁷. Y no sólo fue televisiva su difusión, sino que también apareció por fascículos a través del diario El País, con una amplísima tirada. Tan así, que no sería exagerado afirmar que son muchísimos los hogares, centros educativos e instituciones, que han contado y aún cuentan con este producto mediático.

Sobre su estilo narrativo y su modelo de interpretación histórica ya se han escrito interesantes artículos⁴³⁸. Baste señalar aquí que su marco temporal (1973-1977) desarrollado en trece capítulos, su modo de análisis centrado casi exclusivamente en las acciones políticas (con muy pocas referencias a la realidad social, económica o cultural), su selección de los actores políticos protagonistas del proceso, donde Adolfo Suárez y el Rey Don Juan Carlos van hilando los cabos de un plan magistral de reforma y donde el Partido Socialista acapara el papel de la oposición, sin apenas mención de las incertidumbres, errores o controversias, entre otras características del documental, posiblemente han contribuido más que en el caso de ninguna otra obra, historiográfica o no, a la difusión de una determinada interpretación del periodo histórico.

Tabla 25. Documentales sobre el periodo de la Transición mencionados por los profesores

Documental o serie documental	Ciudades donde ha sido mencionado	Profesores que lo mencionan
La Transición. TVE	Valladolid, Murcia, Madrid, Huelva	11

se centra en las diferentes tendencias ideológicas y políticas, mientras que en la segunda (*Atado y bien atado*) lo hace sobre diversos conflictos y quejas sociales de la época.

⁴³⁷ Dos millones de telespectadores, con una cuota de pantalla del 22%. En hemeroteca del país, 15 de octubre de 1995: http://elpais.com/diario/1995/10/15/radiotv/813711601_850215.html

⁴³⁸ QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael. (2009). Op. Cit, pp.15-19; GANGA GANGA, Rosa María. (2008). Op. Cit., pp.63-71.

España en Libertad (Memoria de España). TVE	Madrid, Huelva, Valladolid	5
Dies de transició. TV3	Barcelona	3
Transición y Democracia en Euskadi. EITB	Bilbao	1
Después de...	Madrid	1
Septiembre del 75	Santiago	1
Veinte años no es nada	Santiago	1
Informe General	Madrid	1

Fuente: Elaboración propia

Hasta once de los docentes entrevistados hicieron alguna referencia a la citada obra documental, bien al tratar de recordar fuentes de información sobre el tema de la Transición, bien al hablar de recursos para el aula. Una cifra sorprendente (cerca del 30%) si tenemos en cuenta que se trata de coincidencias espontáneas a la hora de recordar algún trabajo o material sobre el periodo; y más aún cuando estamos hablando de un producto televisado hace casi veinte años.

Suele ser, en muchas ocasiones, la referencia obligada de aquellos profesores con menor dominio informativo en torno al periodo. Y es que aunque no sea la Transición un tema sobre el que el docente haya buscado información particularmente, ¿quién no ha visto alguna vez esa serie documental?

He visto pues los típicos que pusieron de la transición en su momento y que después los han puesto otras veces. De la Victoria Prego, de... todos estos, ¿no?

Huelva/Público/Mujer/+45 años **P.26 (71:71)**

Uf, un libro... Últimamente, no. Alguna vez, alguna vez... Por ejemplo, a nivel de videos, alguna vez. Pero es que es demasiado... específico. Aquellos videos sobre la Transición española de Victoria Prego, que los habrás visto en algún momento. Un ciclo estupendo.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (69:69)**

Pero por muy impactante que pueda ser el peso que un documental de los años noventa sigue teniendo en el recuerdo de los docentes, no es el único caso digno de análisis. Tal como se puede apreciar en la Tabla 25, le siguen en importancia otros dos documentales sobre la transición a la democracia citados por los profesores entrevistados: *España en libertad* y *Dies de transició*. El primera de ellos es el capítulo referido a la Transición

(*España en Libertad*) perteneciente a la serie documental *Memoria de España*, producida también por TVE y emitida en 2004. Una producción millonaria de 26 capítulos que consiguió llamar la atención hasta acumular más de cuatro millones de espectadores, siendo una de las obras documentales más vistas de la historia de TVE. Por lo que tampoco es de extrañar su presencia en las entrevistas, e incluso cabría esperar un mayor número de referencias en relación a su éxito mediático. Bien es cierto, y quizá tenga algo que ver, que la obra desde un primer momento despertó recelos directamente relacionados con su coordinador histórico, Fernando García de Cortázar, historiador muy criticado desde las filas nacionalistas⁴³⁹.

Por nuestra parte, podemos situar el capítulo referido a la Transición de esta serie documental en una línea de interpretación similar a la de Victoria Prego años atrás, por cuanto el hilo conductor del proceso político sigue siendo la figura del Rey y su voluntad democrática. No obstante, se puede apreciar un intento más decidido por mostrar una mayor pluralidad de factores, con referencias más claras sobre la violencia e inestabilidad social, huelgas y manifestaciones. No hay, en todo caso, tratamiento alguno de los temas más conflictivos que suelen destacarse desde las voces críticas negativas, tales como la Ley de Amnistía y la memoria histórica, las continuidades políticas, judiciales o militares, o la organización territorial del Estado.

Más interesante es el caso de la serie documental *Dies de transició*, ya que aunque su peso numérico sea mucho menor, su mención únicamente entre los docentes de Barcelona hace de este producto televisivo la referencia con más presencia en este ámbito territorial, en tres de los cinco profesores entrevistados. Y es que en el análisis por ciudades encontramos algunos datos significativos: *La transición y España en Libertad*, los dos documentales de mirada más clásica, no aparecen mencionados ni en las entrevistas de Barcelona (donde toda la atención audiovisual parece acapararla *Dies de transició*) ni en Bilbao (donde además de existir un documental propio de la EITB los profesores demostraron un mayor dominio fílmico). Esta coincidencia podría explicarse simplemente por el mayor peso de las cadenas autonómicas, pero, teniendo en cuenta las diferentes visiones interpretativas que representan unos y otros documentales, y adelantando aquí que los profesores con valoraciones más

⁴³⁹ Algunos de estos recelos quedan reflejados en las páginas de El País del 3 de febrero de 2004: http://elpais.com/diario/2004/02/03/radiotv/1075762802_850215.html

reprobatorias del periodo se corresponden con estas ciudades, conviene que nos detengamos un poco más.

Dies de transició es una serie documental de 16 capítulos, producida y emitida por la televisión pública de Cataluña (TV3), y dirigida por el director de la cadena Francesc Escribano. Un trabajo periodístico, según se presenta, pero con clara vocación histórica e interpretativa, a nuestro entender, que no esconde su propósito de mostrar una mirada renovada de aquellos años.

No es tracta d'una sèrie d'anàlisi històrica ni política, sinó, essencialment, d'un conjunt de documentals fets des d'una perspectiva periodística. Cada capítol de "Dies de transició" es basa en el testimoni 'apassionat o escèptic, dramàtic, irònic o emotiu- de molts ciutadans individuals, la gent corrent que va protagonitzar l'autèntica transició. Es tracta, en definitiva, de recuperar la memòria col·lectiva d'uns anys i uns fets encara recents, però que han estat escassament explicats des de la llibertat i la perspectiva que dona el temps⁴⁴⁰.

Se trata, por lo tanto, más allá de la historia, de un decidido ejercicio de *memoria colectiva* que parte de la base de que la historia de la Transición aún no ha sido abordada con la suficiente libertad, y de que es necesaria una nueva perspectiva⁴⁴¹. Un planteamiento que entronca con aquellas líneas de investigación más críticas ya planteadas en varios momentos de esta investigación, que, de igual modo que aquellas clásicas, encuentran sus formas de difusión en determinados medios de comunicación.

Unos planteamientos que no son ajenos al pensamiento del profesorado, sino que suelen conectarse.

Pues yo creo que están muy bien. No, te lo digo de verdad, eh, están muy..., son muy interesantes. El 23F es que es..., claro, se intenta también desmitificar un poco algunos personajes y..., al menos, hhh, crear alguna duda sobre cómo fue.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (79:79)**

⁴⁴⁰ Parte de la presentación que la propia cadena hace del documental. En <http://www.tv3.cat/ptv3/tv3SeccioExtesa.jsp?idint=142787500>

⁴⁴¹ En realidad, de manera intencionada o no, los medios de comunicación y particularmente aquellos televisivos forman parte de nuestra memoria colectiva, con una notable influencia a la hora de construir y reconstruir las percepciones sobre el pasado. GANGA GANGA, Rosa María (2008) Op. Cit., p.63

No en vano otro de los documentales que TV3 ha presentado últimamente, *Víctimes de la transició*⁴⁴², nos recuerda a algunas de las posturas interpretativas más duras que vienen tomando fuerza en los últimos años sobre la importancia de la violencia durante aquellos años⁴⁴³.

También la comparación de las portadas de tres de los documentales presentados hasta el momento, que exponemos en la Tabla 26, nos ofrece un estupendo ejemplo visual de sus líneas interpretativas. La portada de *Después de...*, el documental más antiguo de los tres (1981-1983), explota la idea del desencanto: mientras el grueso heterogéneo de la sociedad mantiene un estatus quo, o consenso, bajo la amenaza de la violencia, representada por una bomba que todos sostienen, el personaje que escapa con un maletín lleno de dinero representa la idea (bastante actual, por otro lado, en el contexto de crisis económica) de que habrían sido sólo unos pocos los que realmente habrían salido beneficiados del proceso y la democracia resultante.

Tabla 26. Portadas de tres de los documentales sobre la Transición señalados por el profesorado.



Fuente: elaboración propia.

⁴⁴² “La transició espanyola pot ser va ser modèlica, però no va ser pacífica. Des de la mort de Franco fins a les primeres eleccions democràtiques, és a dir, des del novembre de 1975 fins al juny de 1977, a Espanya van morir 60 persones a causa de la violència política. "30 minuts" presenta, en una edició especial d'una hora de duració, un repàs als episodis més violents d'aquell any i mig”. Presentación del documental en <http://www.tv3.cat/videos/4377230/Victimes-de-la-transicio>

⁴⁴³ En esta línea se puede consultar la exitosa obra *La Transición sangrienta* del periodista Mariano Sánchez Soler. SÁNCHEZ SOLER, Mariano. (2010) Op. Cit.

La segunda portada, perteneciente a *La Transición* de Elías Andrés y Victoria Prego, da una imagen clásica y triunfalista. Se puede apreciar la evolución desde la imagen de una manifestación o revuelta asociada al escudo franquista, hasta la imagen de una urna electoral asociada al escudo del reino de España, pasando por dos fotografías de sus actores principales: Suárez y el Rey.

Mientras que, finalmente, en el último caso, la portada de *Dies de transició* utiliza una imagen difuminada de lo que parece ser una manifestación o enfrentamiento callejero, con el primer plano de un policía sosteniendo un arma, ofreciendo una sensación de inestabilidad o violencia.

Es de valorar, en todo caso, de este último documental, la apertura de nuevos temas y líneas de investigación en comparación con las obras documentales analizadas al comienzo de este apartado. Basta con echar una mirada comparativa (como hacemos en la siguiente Tabla 27), entre los títulos de los capítulos de la serie *La transición* y esta otra serie, *Dies de transició*, para notar una notable ampliación de las temáticas a tratar en torno al periodo de estudio. Más allá de la evidente particularización territorial del documental catalán (su propósito de estudio es la transición a la democracia en Cataluña), en él encontramos referencias a la pena de muerte, a las manifestaciones y acciones cívicas, al movimiento obrero, al papel de la mujer, al exilio o a ciertas manifestaciones culturales como la música; mientras que en documental clásico sólo encontramos una sucesión de acontecimientos políticos. Y aunque bien podría decirse que responden a intereses temáticos diversos, lo cierto es que reflejan con bastante precisión lo que ha sido la evolución historiográfica en torno al tema.

Tabla 27. *Títulos de los capítulos de las series documentales La Transición y Dies de transició.*

<i>La Transición</i> Elías Andrés y Victoria Prego. TVE Visión clásica del periodo	<i>Dies de transició</i> Francesc Escribano. TV3 Visión crítica del periodo
1.- El asesinato de Carrero Blanco	1.- Dotze hores de vida: L'execució de Puig Antich i Heinz Chez
2.- El espíritu del 12 de febrero	2.- La detenció dels 113: L'Assemblea de Catalunya
3.- La revolución de los claveles	3.- Canet Rock 75
4.- El fin del aperturismo	4.- 20-N: La mort de Franco (1a part: L'agonia)
5.- La llegada de Felipe	5.- 20-N: La mort de Franco (2a part)
	6.- La lluita obrera: història d'una vaga

<p>6.- La muerte de Franco</p> <p>7.- Juan Carlos I, rey de España</p> <p>8.- El primer gobierno de la monarquía</p> <p>9.- La dimisión de Arias Navarro</p> <p>10.- La presidencia de Adolfo Suárez</p> <p>11.- El último pleno de las cortes franquistas</p> <p>12.- El referéndum para la reforma</p> <p>13.- Las primeras Cortes democráticas</p>	<p>7.- Febrer 76: Les manifestacions per l'amnistia</p> <p>8.- La fuga de Segòvia</p> <p>9.- El "cas Huertas" i la lluita per la llibertat d'expressió</p> <p>10.- El despertar de les dones: la lluita feminista</p> <p>11.- Marisol en portada</p> <p>12.- Juny del 77: primeres eleccions democràtiques</p> <p>13.- El retorn de l'exili i la recuperació de la memòria històrica</p> <p>14.- L'aparició de l'"Avui" i la recuperació de l'ús social del català</p> <p>15.- El 23-F a Catalunya</p> <p>16.- La transició: banda sonora (música i imatges)</p>
---	--

Fuente: Elaboración propia

Otra cosa, evidentemente, serán las valoraciones e interpretaciones que de uno y otro modelo historiográfico se desprendan. Y en este sentido, difícilmente podríamos afirmar que alguna de las dos miradas se libre del debate político, social, económico y territorial que en la actualidad rodea nuestra temática de estudio. Cuando en el último apartado de este capítulo analicemos las valoraciones de los docentes sobre la Transición, convendrá que recordemos las propuestas aquí presentadas.

1.4.2. Películas y series televisadas.

Otra de las fuentes más renombradas por los profesores, a la hora de recordar cualquier tipo de información sobre la Transición, son las series televisivas y las películas. Aunque aparecen mencionadas en menos ocasiones que los documentales, siguen superando con creces las referencias bibliográficas y, por supuesto, expuestas con mucha mayor precisión y claridad que aquellas.

Hay que diferenciar series y películas, no obstante, tanto por su carácter y contenidos como por el tipo de profesores que las citan. Las series de televisión forman parte de un género accesible al gran público, han sido emitidas por grandes cadenas de televisión y sus contenidos suelen ser ligeros y con la clara finalidad de entretener y captar al televidente. Así, por ejemplo, la miniserie de dos capítulos *23-F: el día más difícil del Rey* se ocupa de uno de los acontecimientos más conocidos, debatidos y controvertidos del periodo transicional, el intento de golpe de Estado. Un suceso que, como veremos en

el próximo capítulo dedicado a la memoria, sigue teniendo una sentida presencia en el imaginario colectivo.

Se trata de una producción de enorme éxito televisivo, con casi siete millones de espectadores que, sin embargo, y al igual que ocurre con otras referencias televisivas como *Cuéntame*, no parece tener un reflejo tan pronunciado entre los docentes. Por lo general, éstos no demuestran demasiada aprobación por este medio de difusión histórica, ni el mismo grado de confianza que en el caso de los documentales. Algo parecido ocurre con las miniseries biográficas de Suárez y Tarancón, citadas apenas por dos profesores.

Tabla 28. Películas o series televisivas sobre la Transición mencionadas por el profesorado.

Película o serie televisiva	Ciudades donde ha sido mencionada	Nº total de profesores que la mencionan
23-F: el día más difícil del Rey	Valladolid, Murcia, Madrid	3
Cuéntame	Santiago, Murcia, Madrid, Huelva	3
Salvador (Puig Antich)	Santiago, Murcia	2
Lobo	Valladolid, Murcia	2
Adolfo Suárez, el presidente	Valladolid	1
Tarancón, el quinto mandamiento	Madrid	1
El caso Farewell	Madrid	1
Izarren argia	Bilbao	1
Operación Ogro	Murcia	1
Siete días de enero	Murcia	1
Yoyes	Murcia	1
Company's, proceso a Cataluña	Madrid	1

Fuente: Elaboración propia

Aunque sean pocos los profesores que reconocen apreciarlas o utilizarlas, es de suponer que muchos de ellos las hayan visto en televisión. En algunos casos se refieren a ellas porque los alumnos las ven en sus casas y luego generan temas de debate en clase. Fuente explícita o no del conocimiento docente, lo cierto es que tienen una presencia social importante y generan una conexión evidente con el presente.

Mira, te voy a decir una cosa. Cuéntame, y fíjate lo que te estoy diciendo, Cuéntame ha dado más pistas muchas veces de cosas de esas... Lo digo por los chicos, por los chicos... Que venía y me decían: "ayer en Cuéntame vi..." Y claro, yo ya veo Cuéntame, al ver que me preguntan, para ver qué les voy a

contestar. Cosas como por ejemplo Cuéntame, en su momento la parte de la Transición, no digo que la trataran bien o mal, yo en eso no me meto, pero sí que les daba a ellos preguntas. Yo no sé tampoco si en casa realmente las saben contestar.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años P.3 (73:73)

Las películas, sin embargo, para el caso concreto del periodo histórico que nos ocupa, forman parte de un género poco explotado en grandes producciones, y en la mayoría de los casos se trata de películas de bajo presupuesto y escasa repercusión mediática. Exceptuando, quizá, *Lobo* (basada en la vida de Mikel Lejarza, infiltrado en las filas de ETA entre 1973 y 1978) y *Salvador Puig Antich* (centrada en las últimas horas del joven anarquista), que pudieron tener una mayor salida comercial, el resto son producciones de escasa repercusión mediática. Todas ellas, sin embargo, denotan una mayor fuerza dramática y rescatan temas generalmente menos conocidos.

Sí que es evidente, en el caso particular del cine, una mayor presencia entre los profesores más jóvenes. De las diez referencias a películas en todas las entrevistas, ocho de ellas las acumulan tres profesores menores de cuarenta y cinco años de Murcia, Bilbao y Madrid.

A modo de cierre sobre este apartado dedicado a las fuentes audiovisuales, conviene advertir que no siempre queda claro que el profesor conozca las variables interpretativas en juego entre unos y otros productos mediáticos. Lo que no significa que éstos carezcan de una posición valorativa sobre el periodo, como veremos, y que esta se corresponda con aquello que cita. Particularmente en el caso de los documentales clásicos, los profesores suelen citarlos con naturalidad, sin hacer menciones a su propuesta de fondo. No parecen existir mayores complicaciones ni debates en torno al tema: la Transición es lo que es, y para iniciar una discusión al respecto suele ser necesario introducirles en el contexto de las críticas; a veces con mucha dificultad e incomodidad.

En el caso de aquellas obras de carácter crítico, el profesor que las selecciona, que evidentemente ha conocido también las interpretaciones clásicas del periodo, suele ser consciente del cambio y su posicionamiento más interiorizado a la hora de exponer el trasfondo interpretativo de estos productos mediáticos.

Una página web que es TV3 a la carta y ahí pones... Hay dos programas, que son 30 minuts y 60 minuts, que son programas de documentales. Y en los últimos dos o tres años han hecho algún documental interesante revisando el proceso, ¿no?, entrevistando a los protagonistas y revisando un poco el proceso. Ahí hay dos o tres programas interesantes de ver, de reflexión en este sentido de decir, vamos a revisar el proceso. Más que explicar lo que pasó, vamos a revisarlo con los ojos de ahora.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años. **P.32 (75:75)**

En cualquier caso, el resultado es muy parecido. Existen unas líneas de interpretación, más o menos reflexionadas o interiorizadas, que enlazan el tipo de documental, película o libro, con determinadas formas de entender el proceso. Es decir, un profesor que cita el documental de Victoria Prego o la miniserie *23-F: el día más difícil del Rey*, es muy probable que después demuestre una interpretación o valoración clásica o mítica del periodo. Del mismo modo ocurrirá desde la perspectiva contraria.

A modo de ejemplo, el siguiente docente (aunque se trate de un caso atípico por el buen número de fuentes que recuerda), parte con un libro muy crítico con el proceso histórico, *La transición sangrienta* de Sánchez Soler, continúa con la película de *Salvador* y termina con dos documentales de carácter social que comparten una mirada desencantada del proceso. Su valoración del periodo, como veremos después, irá también en este sentido.

Me interesa mucho ese que te he dicho de la violencia, La transición sangrienta. Y bueno, joder, cine, hay mucho cine. La de Salvador Antich, la de... Que no es..., pero bueno, la de Salvador, se llama Salvador la película. Documentales como el que vamos a poner en el ciclo que vamos a hacer ahora nosotros sobre la transición, el documental sobre la muerte de Baena, que va a venir su hermana precisamente también a hablar. No recuerdo ahora el título, pero bueno. Los documentales que vamos a poner, casi todos, son una fuente... Veinte años no es nada, de Jordá, que es también..., está muy bien.

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (73:73)**

Pero, ¿hasta qué punto una serie de televisión o documental puede interferir en la mirada interpretativa de un docente con respecto al periodo de estudio? Evidentemente, es algo difícil de precisar. Lo que sí podemos afirmar, y sobre todo ello profundizaremos en los próximos apartados, es que existen amplias diferencias entre las

visiones que sobre el periodo de la transición tienen los profesores, del mismo modo que poco tienen que ver los productos mediáticos de uno y otro lugar del territorio y que uno y otro docente conoce. Los productos televisivos, los mass media en general, parecen ser solamente una parte, importante, eso sí, de un conjunto de particularidades que comienzan con una diferente percepción colectiva del pasado y se enzarzan en diversos intereses políticos y sociales hasta interferir en muy contrapuestas perspectivas sobre el presente y el futuro.

Pero como advertíamos también al principio de este apartado, el que la televisión, el cine o los medios de comunicación, jueguen un papel fundamental sobre el uso público de la historia, no significa que la escuela o la enseñanza de la historia deban aislarse de esa realidad social en la búsqueda de una historia aséptica. Cuestión que, por otro lado, sería casi imposible. Como señala Cavalli, hoy la historia que se enseña en la escuela es sólo una parte de la historia que llega a los estudiantes. Las historias familiares, las películas y la ficción televisiva y de internet, los museos, las novelas históricas, los videojuegos, etc., comprenden todo un entramado de conocimientos y prejuicios que no pueden ser ignorados, sino que tienen que ser aprovechados para la enseñanza-aprendizaje de la historia.

1.5. La memoria y la historia oral como fuentes del conocimiento docente.

Aunque el análisis de las memorias personales y colectivas de los docentes lo reservamos para el próximo capítulo, es necesario que también las incluyamos aquí como una importante fuente del conocimiento disciplinar docente. Más de la mitad de los docentes entrevistados superaban los cuarenta y cinco años de edad, por lo que el recuerdo personal de aquellos años, de una u otra manera, forma parte de su conocimiento histórico. De una u otra manera, decimos, porque además de por los recuerdos vitales de una persona, o en absoluta fusión con estos, la memoria está compuesta por una serie de representaciones sociales de las que participamos por nuestra interacción en un determinado ambiente o grupo social⁴⁴⁴.

⁴⁴⁴ CUESTA, Josefina (2008) Op. Cit., p.63

Además de la interacción de esas representaciones, subjetivas e inconscientes, con una u otra forma de valorar y recordar el pasado, el profesor puede utilizar también de manera totalmente consciente e intencionada sus recuerdos como parte de los contenidos disciplinares a la hora de trabajar la historia reciente. De hecho, cuando les preguntamos sobre qué tipo de información habían manejado sobre el periodo de la transición a la democracia, resultó habitual que muchos de ellos se refirieran a su experiencia personal como una fuente más.

¿Sobre el tema de la transición? Hombre, yo..., fundamentalmente, vamos a ver, de las... Vamos, por un lado, de mi propia experiencia, fundamental. Yo soy protagonista de muchas de las cosas...

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (82:82)**

Esto no significa que todos los profesores se enfrenten de la misma forma a su pasado como parte del conocimiento que les sirve en su trabajo docente. Mientras que unos lo admiten sin reparos, otros lo comentan con reparos, como queriendo decir que ese conocimiento en realidad no es válido, pero que ahí está:

En fin, lecturas, documentales y lo que va saliendo. Internet también. Y bueno, hay una cosa muy importante, yo tenía 25 años cuando se murió Franco y entonces claro, mis experiencias, aunque no lo pongo de ejemplo porque tampoco vale, pero sí que utilizo también bastante la experiencia que he vivido.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (47:47)**

En algunos casos, aún siendo recuerdos poco precisos, muy lejanos en el tiempo porque en aquel momento apenas eran niños, los expresan y utilizan con total naturalidad.

Pero vamos, si es que la Transición... yo la he vivido. Es que me pilló... La muerte de Franco me pilló con siete años, si yo lo recuerdo perfectamente. Y el golpe de Estado pues me pilló en sexto de Primaria, y yo me acuerdo de salir del colegio y ver a mi padre viendo la televisión. 'Uh, qué cosa más rara, mi padre viendo la televisión'. Y llegar al colegio y decir un compañero andaluz, además yo en Hospitalet, que había habido un golpe de Estado. Yo no sabía ni lo que era un golpe de Estado.

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (51:51)**

Pero no sólo la memoria personal puede convertirse en fuente de información histórica sobre el periodo, también la memoria de los otros, a través de la historia oral, puede ser utilizada. Aunque con muchísima menos presencia en las entrevistas, unos pocos profesores señalaron la historia oral como una buena fuente, tanto para la formación histórica y la comprensión del periodo como para su uso como material en el aula.

Los testimonios de dos profesores, uno de Murcia y otro de Santiago de Compostela, nos dan dos ejemplos muy diversos de este tipo de fuente. Para uno de ellos la importancia del testimonio oral tiene un carácter más social, de conocer cómo se vivieron los acontecimientos desde diferentes ambientes y notar así las diversas interpretaciones, mientras que el otro destaca, en cambio, el valor del recuerdo de sus protagonistas políticos.

Pues de la serie de entrevistas que han hecho mis compañeros, personajes que han contado cosas muy, muy buenas, muy buenas. Y además manifestando claramente la distancia de cómo se veía entonces y cómo se ve ahora. Recuerdo una entrevista en concreto con Antonio Martínez Ovejero, que fue un alto cargo del PSOE a escala regional, pero fue también senador por el PSOE en el 79, y luego fue un alto cargo de la Dirección General de Interior, si no recuerdo mal, con Barrionuevo; entonces es un tío que conoce muy bien el escenario político.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (74:74)**

Es una cosa que tengo pendiente, eso es fundamental. Es decir, hablar, hablar con las persona, sacar testimonios y cuantos más mejor. A mí el testimonio de mi abuela sobre la Transición me interesa. Yo de hecho lo practiqué con ella, me interesa saber cómo vivió ella la Transición. Ella sólo entiende que Franco se murió y que a partir de ahí todo cambió. Eso es muy importante, es decir, a mí me parece muy importante. Tú hablas con otra persona..., yo hablo con otra persona de mi sindicato y es: no, que no fue Franco, porque ahí ya estábamos desde principios de los 70 en Ferrol, que no sé qué, que tal y cual. ¿Entiendes lo que te quiero decir?

Santiago/Público/Hombre/-45 **P.5 (114:114)**

Como señala este último profesor, efectivamente, los diferentes ambientes sociales e ideológicos, la vida en una u otra ciudad, las familias, etc., condicionan el cómo se vivió y el cómo se recuerda un mismo periodo del pasado. Pero de esto nos ocuparemos en profundidad en el próximo capítulo. Sirva por el momento, como decimos, el situar la

importancia de la memoria dentro del conjunto de fuentes del conocimiento que venimos analizando.

2. Debates historiográficos e interpretaciones sobre la Transición desde el pensamiento del profesor de historia.

Si ha sido difícil distinguir y clasificar las diferentes fuentes de información y su posible papel en la construcción del conocimiento disciplinar del docente, no lo ha sido menos, por las mismas razones, el poder trabajar determinados debates historiográficos desde su perspectiva más científica. Es decir, aunque teníamos previstas algunas preguntas centradas en la interpretación histórica, las referencias más valorativas conectadas con la actualidad y la memoria estuvieron siempre presentes en los discursos del profesorado, sin solución de continuidad, a lo largo de todas las entrevistas.

No obstante, con la intención de centrarnos en las interpretaciones más netamente históricas, dedicamos el presente apartado a la mirada interpretativa de los profesores sobre algunos de los debates historiográficos que ya presentamos en el marco teórico; para después, en el próximo apartado, introducirnos de lleno en el mundo de las valoraciones y los debates políticos y sociales de la actualidad.

Fundamentalmente, fueron dos los temas historiográficos que inicialmente estaban programados de forma explícita: la interpretación del proceso político de negociación y consenso y la delimitación cronológica del periodo. Un tercer tema de debate, referido al papel de la ciudadanía, fue introducido en diferentes momentos a lo largo de las entrevistas.

2.1. Del consenso al pacto o del pacto al consenso. Claroscuros de la negociación política.

El carácter consensuado de la transición dictadura-democracia en España, por cuanto se va desarrollando a través de una serie de pactos, no suele ser puesto en duda ni por la historiografía ni por el profesorado. Sin embargo, los matices de ese consenso, la

interpretación que del mismo hagamos, sí nos ofrece un campo fértil de interpretaciones.

Con este objetivo, y a través de una de las fichas de apoyo⁴⁴⁵, durante las entrevistas pusimos sobre la mesa tres de las posturas historiográficas más extendidas en relación al tipo de consenso: (a) una donde se exponía la idea del consenso desde su sentido más modélico, es decir, un consenso de todas las fuerzas políticas y sociales que habría logrado una transición ejemplar⁴⁴⁶; (b) otra con más hincapié en la idea del pacto desde las élites políticas⁴⁴⁷; (c) y una tercera centrada en la idea de que fueron los políticos del régimen los que controlaron el proceso en todo momento, legitimando la dictadura durante el periodo democrático a través del silencio sobre algunos temas⁴⁴⁸.

La mayoría de docentes se dividió entre las dos primeras, y sólo unos pocos se decantaron por la tercera, aunque no faltaron los que advirtieron, más ambiguamente, que un poco de las tres también habría sido posible.

El caso de la tercera opción, aunque minoritaria, nos deja algunas interpretaciones interesantes de la idea del pacto, pero muy ligadas por lo general al tema de las posibles continuidades desde la dictadura a la democracia (ejército, política, justicia...); asunto que trataremos al final de este capítulo cuando hablemos de las valoraciones del profesorado de la democracia actual y su puntos de unión con el periodo de la transición.

Entre la 'b' y la 'c'. Sí, es que las dos reflejan realidades, vaya. Se produjo una reforma gradual, sí, ¿vale?, pero negociada, pactada, ¿vale?, y evidentemente también se han silenciado muchas cosas. Es que..., sí, es que es lo curioso, que un régimen ilegítimo... No es que la democracia legitimó el franquismo, sino que el franquismo legitimó la democracia, y no deja de ser chocante.

Barcelona/Público/Hombre/ **P.34 (139:139)**

⁴⁴⁵ Como ya se explicara en el capítulo de metodología, las tarjetas de apoyo fueron concebidas como una forma de iniciar el debate sobre aquellos temas en los que el profesor pudiera encontrarse más perdido o más falto de información. En este caso, la Tarjeta E (Ver en CD de Anexos, Carpeta C) presentaba de forma muy concreta tres posturas historiográficas.

⁴⁴⁶ FUSI, Juan Pablo (2009) Op. Cit., p.637

⁴⁴⁷ HUNEEUS, Carlos (1982) Op. Cit., p.11

⁴⁴⁸ MUNIESA, Bernat (2005) Op. Cit., p.17-18

Del lado contrario, la idea de un consenso modélico entre las fuerzas políticas, gobierno y oposición, bajo el apoyo de una ciudadanía comprometida con el cambio, es uno de los discursos más presentes entre los docentes. Se trata de una interpretación ampliamente divulgada por parte de la historiografía clásica, y fue también, contemporáneamente, un discurso practicado y difundido durante aquellos años. Como señala Casanova, “connotaciones semánticas tales como reconciliación, concordia, tolerancia, acuerdo, pacificación, convivencia, aparecen una y otra vez en el discurso político de la transición democrática, en discursos de campaña, así como en debates parlamentarios”⁴⁴⁹.

Bueno, pues la verdad es que lo de transición modélica me gusta, porque yo creo que..., que la verdad es que hubo un consenso bastante grande. Hombre, hubo algunos grupos políticos de derechas pues que no estaban muy de acuerdo, y que intentaron dar al traste con ella. Pero la mayoría de los políticos y la mayoría de la población..., todo el mundo estaba de acuerdo, en una inmensa mayoría, en que hubiese una transición a la democracia. Y entonces, si hay una mayoría de gente que estaba de acuerdo con ella, yo pienso que es una transición bastante modélica.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (136:136)**

Una de las consideraciones claves de este tipo de interpretación histórica está en la igualdad de oportunidades y de intereses en la negociación por el cambio. Bajo esta perspectiva se considera la negociación propia del consenso como un asunto de igual a igual, donde todos habrían cedido en pro de un mismo resultado.

La ‘a’, yo creo que la ‘a’. Sí, sí, sí, yo creo que sí. Además, hhh, hay cosas de la ‘c’ que pueden ser consideradas y, también, mal pensando, la ‘b’. Pero no, yo creo que la ‘a’, que todos cedieron y punto. Y hay que..., que aguantarse si... El mismo Partido Comunista aceptó una serie de consideraciones de respeto al rey, etc., y el Partido Popular, o sea, mejor dicho, Alianza Popular, permitió también la existencia del Partido Comunista. Entonces yo creo que..., yo creo que la ‘a’.

Madrid/Concertado/hombre/+45 años **P.16 (119:119)**

Yo iría por la ‘a, yo iría por la ‘a’. Porque por ejemplo desde..., hhhh, desde mi punto de vista, por ejemplo, en la ‘c’, los partidos de izquierda sería muy difícil

⁴⁴⁹ CASANOVA, J. (1994) Op. Cit., p.45

ahí ajustarlos, y yo creo que también... Ojo, aunque hubo un franquismo evolucionado, es verdad, ¿no?, los democristianos y demás, pero..., el comunismo era una cuestión clave. Yo iría a la 'a', la 'a', sí. Esta es la mía. A lo mejor tengo una visión muy optimista de la transición, ¿no?

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (115:115)**

De manera que el caso español vendría a situarse desde la politología como ejemplo de transición negociada, como la única posibilidad real de cambio pacífico ante el paso de una dictadura no derrocada hacia una democracia con participación de todas las fuerzas políticas y sociales. En palabras de O'Donnell y Schmitter, “el único camino hacia la democracia política es la negociación pacífica, basada en la liberalización inicial y en la posterior introducción de las instituciones de sufragio libre, la representación de los intereses y la responsabilidad del Ejecutivo ante la ciudadanía”⁴⁵⁰.

Sin embargo, dar por sentada la idea del pacto y su necesidad evidente puede hacernos olvidar la forzosa problematización que hay detrás de toda negociación. Como señala Santos Juliá, “un pacto nunca puede ser explicación de un proceso si antes no es él mismo explicado”⁴⁵¹.

Desde un posicionamiento interpretativo más propio de la historia, entonces, los historiadores han propuesto diversas interpretaciones más o menos complacientes sobre el consenso, y, también una parte importante de los profesores, demuestran posiciones más o menos escépticas con el mismo.

Pues, hubo un consenso, pero consenso... ¿“negociado por las élites políticas”? Bueno, tal vez el consenso fue permitir que gente que no estaba en las élites políticas formara parte de las élites políticas. O sea, es que es cierto, porque Carrillo no era élite política, Felipe González no era una élite política, Alfonso Guerra distaba mucho de ser una élite política... Entonces se abrió la élite política para que entrara más gente. Por tanto “pactada”, pues sí, pactada en el sentido de que vamos a ampliar el comedero para que entremos más.

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (82:82)**

Aunque no se ponga en cuestión el consenso y el pacto político, el trasfondo de la negociación no siempre se refiere a la consecución del fin democrático sino al reparto

⁴⁵⁰ O'DONNELL, G. SCHMITTER, P. (1988) Op. cit., p.58

⁴⁵¹ JULIÁ, Santos. (2006) Op. Cit. p.61

de esferas de poder para con ese fin democrático, como es el caso del anterior profesor. Una idea, la del ejercicio político no siempre en aras de los intereses ciudadanos, que resulta fácil de conectar con el actual estado de descontento social hacia la política y sus representantes.

Yo creo que va a ser la 'b', una transición pactada. Porque es que, hhh, en este país siempre hemos sido como corderillos, siempre hemos necesitado que alguien nos lidere. O sea, podemos tener un cabreo inmenso, pero ese cabreo nos lo... Igual está bien, además, ¿eh?, como que lo reciclamos a través de un personaje político, de un partido político, de... Y yo creo que la transición pactada, "a través de una reforma de la legalidad anterior", yo creo que es.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (94:94)**

No se trata, sin embargo, de posicionamientos contrarios a la idea del consenso, ni tan siquiera de críticas negativas hacia el proceso político de la transición a la democracia. A pesar de que pueda existir una conciencia sobre una parte oscura en torno al consenso y los pactos de aquellos años, ésta se da por sentada o, cuando menos, como inherente a la negociación política, sin que eso interfiera en una consideración modélica del proceso⁴⁵².

P: Sí, hhh, estoy entre la 'a' y la 'b', fíjate. Sí porque sí que creo que sabemos [0,3], que hubo pactos.

E: ¿En sentido positivo o...?

P: En el sentido positivo y... A ver, y..., cómo utilizar una palabra correcta..., hhh, ¿sobornos? No sé como decírtelo.

E: Creo que entiendo lo que quieres decir.

P: Sí, porque...

E: ¿Negociaciones por debajo de la mesa?

P: Exactamente. Date cuenta que la reforma para la ley política la tuvieron que aprobar las Cortes franquistas y me imagino que habría personalidades..., pues a las que se las tuvo que... sobornar vaya, ¿no? Y bueno, ahí Adolfo Suárez pues mira, lo hizo bien. Creo que también hay cosas que no sabemos ni sabremos, o a lo mejor sabremos después.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (156:162)**

⁴⁵² Esta percepción del consenso fuera de su valor modélico, como conjunto de negociaciones no siempre bienintencionadas sobre el reparto auto interesado del poder, ha sido también practicada por la historiografía; aunque en estos casos ejerciendo una fuerte crítica negativa al proceso transicional. Ver COLOMER, Josep María (1998) Op. Cit, p.14

El caso anterior, aunque con un lenguaje un poco dudoso porque no está claro que la profesora quiera referirse propiamente el sentido de la palabra “soborno”, sí que resulta un ejemplo clarificador de cómo la idea del “mal menor” aparece en muchas ocasiones en las explicaciones del profesorado, como iremos viendo a lo largo de todo el capítulo.

Y me parece que efectivamente había un pacto de clase política y que no fue... Fue la que se pudo hacer, pero no la que hubiéramos querido, opino. Entonces depende de qué cuestiones..., estaría más..., más cerca de la ‘b’, y depende de qué otras INCLUSO estaría más cerca de la ‘c’.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (170:170)**

Otros dos elementos centrales a la hora de analizar el consenso y la negociación desde la historiografía son, por un lado, el debate en torno al peso que la ciudadanía pudo tener en ese consenso político (asunto al que dedicamos un próximo apartado) y, por otro lado, la profundidad del cambio que habría permitido el consenso. Sobre esto último se han dado diferentes interpretaciones desde la historiografía que giran en torno a los conceptos de *ruptura pactada* o *reforma pactada*⁴⁵³, es decir, si la profundidad de los cambios logrados a través de los pactos puede considerarse como una auténtica ruptura incruenta con el régimen anterior o si, por el contrario, el pacto no superó las dimensiones de una reforma en la que quedó más de un asunto pendiente.

Pero atender a la profundidad de los cambios supone atender al resultado, a la democracia resultante y en la que estamos inmersos (especialmente al conversar con el profesorado, cuyos posicionamientos, como vamos viendo, parecen estar íntimamente ligados con su percepción del presente), de manera que nos situamos en un plano muy valorativo sobre nuestra actualidad política y social; aspecto sobre el que nos detendremos en próximos apartados y, particularmente, en aquel final referido a los *asuntos pendientes* desde la visión del docente sobre nuestra actualidad.

⁴⁵³ Al respecto se puede consultar: MARAVALL, José María y SANTAMARÍA, Julián. (1994) Op. Cit., p.138; y JULIÁ DÍAZ, Santos (2010) Op. Cit., pp. 276-278.

2.2. El papel histórico de la ciudadanía en el proceso de transición.

Como se habrá podido advertir, en el anterior apartado nos hemos referido al consenso únicamente desde el plano de la política sin atender a un posible consenso ciudadano. Se ha optado por esta división, no sólo porque el profesorado no siempre une aquella idea del consenso político con esta del apoyo y el consenso ciudadano, sino también porque el valor que realmente se le otorga a la opinión pública y a la movilización ciudadana dista de ser homogéneo. Se trata, en cualquier caso, de un tema de vital importancia a la hora de analizar los discursos del profesorado, por lo que implica a nivel de interpretación histórica, pero también desde el punto de vista de la oportunidad educativa para la formación ciudadana que puede ofrecer la historia más social en un tema como el que venimos tratando.

El debate sobre la ciudadanía apareció repetidamente a lo largo de las entrevistas y, en muchas de ellas, se instó a que el profesor expresara su opinión sobre el peso del apoyo y la iniciativa popular durante el proceso. Cabe advertir que se trata de un tema que no ha sido muy trabajado desde la historiografía, más centrada en el proceso político, y que, además, forma parte de una historia viva de la que muchos de los profesores entrevistados tomaron partido como protagonistas.

Centrándonos en las interpretaciones sobre el peso que los movimientos ciudadanos y la opinión pública pudo tener en el desarrollo y desenlace del proceso de transición, las opiniones parecen estar divididas del mismo modo que lo han estado desde la interpretación historiográfica⁴⁵⁴; aún cuando desde ésta, en los últimos años, se haya tendido a darle un mayor peso a la sociedad civil.

En general, sí existe entre las interpretaciones del profesorado un acuerdo a la hora de valorar el cambio de mentalidad a finales del franquismo y durante la transición, y el peso que este cambio pudo ejercer desde un punto de vista sociológico en el proceso.

Yo creo que es muy importante el cambio de mentalidad de la sociedad española, que ha estado... durante el franquismo, pues bastante sometida a la no libertad. Pero que estaba ahí la mentalidad española, estaba ahí. Lo que pasa es que no podían actuar libremente. Creo que cuando murió Franco y ya con la ley de la reforma hubo pues libertad para sindicarse, libertad para..., para los

⁴⁵⁴ Al respecto se puede consultar PÉREZ LEDESMA, Manuel (2006) Op. cit.

partidos políticos, creo que eso hizo que la mentalidad diera un toque. Ya se estaba gestando, pero el cambio..., ese cambio de mentalidad fue muy significativo.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (74:74)**

Se trata, en este caso, de una postura muy tímida. No queda claro si ese cambio de mentalidad tan importante tuvo mayores repercusiones o, simplemente, consistió en una consecuente adaptación a los cambios políticos. Una rápida adaptación que no deja de ser significativa después de cuarenta años de dictadura. Como señala Almuiña, quien otorga un papel significativo en ese cambio de mentalidad a los medios de comunicación, sin ese contexto social “permeable”, todo intento habría terminado en fracaso⁴⁵⁵.

Vamos, yo creo que la clase política se sintió apoyada por los ciudadanos. Si los ciudadanos no hubieran querido no se hubiera hecho la transición de esa manera pacífica, se hubiera podido hacer pues como se hace en otros países. Pero yo creo que los ciudadanos querían un cambio total, pero no quería nadie vivir otra guerra..., otra revolución. En ese momento la gente recordaba también que podría haberse dado otra guerra civil o... Entonces, claro, que el apoyo de la ciudadanía a la democracia fue importante.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (68:68)**

Un apoyo, por lo tanto, más bien pasivo, pero presente. Un sentido general hacia la moderación, a veces impregnado del miedo y el recuerdo del pasado. De tal manera que, al tiempo que el régimen dejó de visualizarse como el garante del orden y del templado crecimiento económico de los últimos años, habría ido perdiendo el apoyo ciudadano, muy bien reconducido después por la opción de Suárez y la UCD. Una opción interpretativa muy en la línea de Raymon Carr cuando afirma que si bien la mayoría de los españoles se abstenía de la protesta política a finales del franquismo, el rechazo de éste en las elecciones de 1977 se debió, en buena medida, a que el cambio y la idea de poder entrar en la CEE se convirtió en “la opción nacional en cuanto fue evidente que la

⁴⁵⁵ ALMUIÑA FERNÁNDEZ, Celso (2009). Op. Cit., p.43

democracia no implicaría, como Franco había amenazado constantemente, un retorno a la anarquía social”⁴⁵⁶.

Desde una perspectiva más crítica, el siguiente profesor hace una valoración de ese cambio de mentalidad también desde una visión económica, pero haciendo significar la apatía política que esta mentalidad habría supuesto, aún cuando fuera reconducida por la vía democrática que garantizaba mejor sus intereses.

Hemos hecho una especie de unidad didáctica sobre la Transición. Yo he trabajado la parte de la cultura y el consumo, dos... Digamos, la aparición de la contra cultura y la aparición de una cultura de consumo en España. Y estoy completamente convencido de que la mayor parte de la población de España estaba más preocupada en ese momento porque su sueldo subiese de una vez que porque realmente llegase la democracia; en términos brutos, eh, cuidado, es peligroso cuantificar de esta manera. Pero yo tengo..., tengo esa convicción. Aquellas personas que lo vivieron directamente, incluso algunas personas que estaban muy implicadas psicológicamente, en según qué, hablaban de que era fundamental tener trabajo, y vivir bien.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (108:108)**

Un poco más adelante, el mismo profesor nos da un argumento que completa la reflexión anterior.

Entonces a uno le queda la sensación de que la participación social en la transición fue algo como muy ceremonial, como muy ritualista, donde los chamanes o los sacerdotes fueron..., fue la clase política, ¿no? Y ahí organizaron sus rituales de sanación, su imposición de manos, y sus abducciones, y todo quedó listo y perfecto, ¿no?

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (108:108)**

La ciudadanía es vista así, por una buena parte del profesorado, como un elemento a remolque de los acontecimientos políticos.

No encontramos, en este caso, explicaciones diferenciadas en las variables territoriales, ni de edad, ni tampoco se corresponden exclusivamente con aquellos profesores con una visión más negativa del proceso transicional. Se trata de una postura extendida, que

⁴⁵⁶ CARR, Raymond (2009) Op. Cit., pp.627-629

enlaza, eso sí, con el mayoritario peso dado a la historia política tanto desde la historiografía como desde los documentales históricos y la literatura periodística.

Me parece que en cuanto a la ciudadanía... las cosas se caían por su propio peso, pero que..., hhh, no..., no tuvo más participación en ese proceso de... Y me parece que efectivamente había un pacto de clase política.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (170:170)**

Realmente la sociedad pues es bastante gregaria. Entonces, pues bueno, tal vez si la ultraderecha hubiese tirado de la sociedad tal vez hubiese encontrado eco; si la izquierda radicalizada hubiera tirado de la sociedad tal vez hubiera encontrado eco... Pero claro, lo cierto es que quién tiró de la sociedad fue el consenso de la clase política, y entonces pues bueno, la sociedad no sucumbió.

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (47:47)**

Con intenciones interpretativas muy distantes, desde autores con posiciones muy negativas hacia el proceso de transición, como Josep María Colomer⁴⁵⁷, hasta historiadores tradicionalmente acordes con el proceso y sus resultados, como Santos Juliá⁴⁵⁸, han venido a coincidir en que el cambio no estuvo en ningún caso predeterminado por la situación social. El apoyo social al cambio, ayudado por el cambio de mentalidad y la situación económica, habría sido un apoyo a remolque de los acontecimientos políticos.

El apoyo de la ciudadanía a la democracia es algo que yo creo que fue algo sobrevenido. Es decir, que... [0,3] que ha sido supervalorada, bajo mi punto de vista, yo no sé si... Si Franco hubiera durado diez años, la Transición se hubiera hecho diez años después, qué quieres que te diga. Al final todo el mundo era anti franquista pero mientras que vivió Franco no hubo... [...] Lo que yo quiero decir es que la transición, el paso de la democracia..., de la dictadura a la democracia en España no lo hizo el pueblo. Bajo mi punto de vista no lo hizo el pueblo. El pueblo se vio beneficiado, ¿no? Pero no hubo un auténtico apoyo popular hasta momentos concretos.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (72:76)**

⁴⁵⁷ COLOMER, Josep María (1998). Op. Cit., p.12

⁴⁵⁸ JULIÁ DÍAZ, Santos (2009) Op. Cit., p.59

Ante la pregunta de si la ciudadanía se habría podido unir para provocar el pacto, Bernat Muniesa se auto responde con mucho escepticismo, en una línea parecida a la del anterior profesor, por dos razones: uno, por una cierta apatía proveniente del franquismo, dos, porque PSOE y PCE fueron adaptándose gradualmente al cambio, quitándole así peso a la opción reivindicativa⁴⁵⁹. Una posición que también encuentra eco entre el profesorado, particularmente, ahora sí, entre aquel más pesimista con el modelo de cambio, por cuanto se llega a poner en cuestión el valor de las consultas electorales; momentos ya en los que la diversidad de opciones se había ido reduciendo al tiempo que los pactos políticos se completaban previamente sobre las mesas de negociación. Tal pesimismo electoral se manifiesta, por ejemplo, en la declaración del siguiente profesor, que llega a afirmar que en la campaña del referéndum para la reforma política de 1976 sólo se hizo campaña por el sí. Otra cosa es, ciertamente, la desproporción del aparato propagandístico desarrollado por el Gobierno de Suárez⁴⁶⁰ en comparación con las campañas por la abstención de una oposición que, en parte, por aquel entonces continuaba moviéndose en la clandestinidad

El apoyo de la ciudadanía, por ejemplo, a... al referéndum de la Ley de Reforma Política, pues bueno, es un referéndum que está..., no digo que la gente no quisiera apoyarlo, pero es un referéndum en el que casi no se puede votar que no. No hay nadie que pueda hacer campaña por el no. Nadie, no se pudo, estuvo totalmente controlado por Adolfo Suárez y el gobierno. En el 77..., o sea, era un proyecto de reforma que aprueban las Cortes franquistas, lo aprueban las cortes franquistas y buscan el apoyo de la población con un referéndum, pero con un referéndum en el que sólo se hace campaña por el sí. Claro, el apoyo fue brutal, sí, pero...

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (73:73)**

Otra dimensión muy diferente del papel de la ciudadanía es la que le otorga un papel activo, más allá del cambio de mentalidad o la simple moderación. En estos casos, algo menos numerosos pero con bastante presencia también entre los docentes, se tiende a valorar más el peso de manifestaciones y movilizaciones y, evidentemente, supone también otorgarle un mayor peso a las fuerzas de oposición. A pesar de un cierto desinterés general por la política, aspecto que no podría contradecirse por la simple

⁴⁵⁹ MUNIESA, Bernat. (2005) Op. Cit., pp.41-42

⁴⁶⁰ TUSELL, Javier (1996) Op. Cit., p.474

asistencia a las urnas y las salidas a la calle en momentos decisivos⁴⁶¹, sí es posible encontrarnos con claros ejemplos de movilización social cuando nos centramos en determinados grupos sociales como el mundo obrero o universitario.

Aquí cobran importancia las manifestaciones, reconocidas ampliamente por la historiografía aunque restringidas a esos grupos sociales, y que aparecen también en el discurso de algunos profesores.

La generación que nace ya después de la guerra, que ya no tiene el temor este de la gente que vivió la guerra y que ve lo que pasa en París en el 68 en Europa, y... A la vez, bueno, claro, la sociedad era diversa, ¿no?, pero vaya, yo pienso que la gente joven, nacida en los años 40 y 50 con el contexto europeo... Quizá la gente más politizada..., el papel de los sindicatos en la industria, cuando había industria aún, ¿no? Se llevaba inevitablemente este camino.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (74:74)**

En estos casos, aquellas ciudades donde el peso del movimiento obrero fue más fuerte, como el Gran Bilbao, parecen coincidir con un mayor peso de los argumentos a favor de la importancia de la movilización ciudadana.

Fue anterior, aquello fue anterior. Yo creo que fue anterior. De hecho, es imposible entender la transición sin, hhh, comprender el periodo anterior a la transición, a los últimos años del franquismo. O sea, yo..., lo tengo clarísimo. Fue el impulso social lo que provocó el cambio político, si no, no..., no lo hubiera... Desde mi punto de vista.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (58:58)**

Son muchos los profesores, además, que hacen referencia al apoyo ciudadano partiendo de sus recuerdos y experiencias personales, lo que hace que sea mayor el número de docentes que otorgan un valor de peso a la ciudadanía, pero también hace que sea menor su nivel de abstracción y reflexión, por cuanto la fuente de conocimiento parte directamente de la memoria personal y generacional.

⁴⁶¹ "Esas salidas a la calle en los momentos decisivos y la asidua asistencia a las urnas no son suficientes para mostrar un alto interés por la política: la afiliación a partidos, sindicatos y otras organizaciones voluntarias y el conocimiento de asuntos políticos fueron durante toda la transición muy bajos, mientras se mantuvo alta la valoración negativa del funcionamiento de las instituciones. [...] como si la mayoría de los españoles estuviera convencida de que su participación activa en la política nada tenía que ver con el resultado final." JULIÁ DÍAZ, Santos (2000) Op. Cit., p.57

Yo creo que la ciudadanía, que además como nos tocó vivir la transición, a mí por lo menos me tocó vivirla [0,3] La gente tenía muchas ganas de cambio político. Los que hemos vivido la última parte del franquismo... Yo estudié estando el franquismo la mitad de la carrera.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años P.22 (83:83)

Hay que tener en cuenta, como veremos en el próximo capítulo, que buena parte de los profesores entrevistados vivió la transición desde una realidad generacional muy particular, las más de las veces como estudiantes universitarios o en el instituto, lo que sin duda condiciona sus interpretaciones. Abordar el proceso desde una perspectiva que otorga un peso importante a la movilización ciudadana puede tener la ventaja de quitarle peso al excesivo protagonismo que ha tenido siempre el proceso político, pero también puede conllevar una sobrevaloración que de por sentada la transición ante una sociedad que sólo aceptaría el cambio democrático⁴⁶².

Por nuestra parte, aunque como hemos visto el tema se presta a las interpretaciones más variadas, tanto en el profesorado como en la historiografía, nos parece fundamental reconocer el lugar que la ciudadanía jugó en el proceso histórico. No quiere decir esto que haya que sobredimensionarla, como veremos que parece ser la opción de muchos profesores a la hora de extraer un valor educativo al tema de estudio⁴⁶³, sino que tanto de forma activa como pasiva, diferenciando sectores sociales, actuaciones particulares y colectivas, sin duda es un elemento a tener muy presente a la hora de comprender un proceso histórico como el que nos ocupa.

2.3. Diferente cronología, diferentes interpretaciones. La dificultad de cerrar un periodo histórico reciente.

Otro de los debates historiográficos que presentábamos en el marco teórico, y al que hemos podido acceder desde el pensamiento del profesorado, es el de encuadrar cronológicamente el periodo. Con este objetivo los profesores fueron interrogados con

⁴⁶² Si así fuera, nos apunta Santos Juliá, “analizar los proyectos de Transición carecería del más mínimo interés: las cosas habrían caído por su propio peso: a tal sociedad civil, tal Estado” JULIÁ DÍAZ, Santos (2009) Op. Cit., p.59

⁴⁶³ Como veremos en el Capítulo VIII, la formación ciudadana y la valoración del sistema democrático forman parte del sentido que el profesorado confiere a la enseñanza de la historia y, particularmente, a estos temas finales del temario.

una de las pocas preguntas directas sobre su interpretación histórica, debiendo colocar un punto de inicio y un punto de cierre.

Claro está que el fechar y delimitar en el tiempo un proceso histórico es un ejercicio simbólico por cuanto la historia suele ser más compleja y concatenada de lo que una fecha o acontecimiento señalado pueda ofrecernos, pero no deja de ser un trabajo de interpretación histórica que ofrece bastantes posibilidades de análisis. Así lo explicábamos en el apartado correspondiente del marco teórico, y con esa base trataremos de comprender mejor las posiciones de los docentes.

La mayoría de los profesores y las profesoras entrevistadas no tuvo mayores problemas en marcar las fechas y los acontecimientos, acostumbrados a como están a hacerlo en su trabajo diario con la historia. Unos pocos, sin embargo, quizá más preocupados por lo que pudiera significar el comprometerse con una determinada posición, se mostraron dubitativos y conscientes de lo que esta pregunta pudiera significar. En estos casos, era habitual que trataran de encuadrar este tipo de preguntas, propiamente de historia, en su ámbito docente.

P: Es que no lo sé. Yo siempre les cuento todo esto, les digo esto, les digo para unos historiadores acaba, hhh, pues en el 81 - 82, yo qué sé, para... ¿Entiendes? Les digo todas. Incluso, para otros aún está inacabada, en sectores de la izquierda, del..., consideran que está inacabada y quieren que el proceso continúe. Entonces no les doy..., realmente les planteo todo esto, no les doy... Porque yo tampoco lo tengo claro.

E: Ya.

P: Entonces no le doy una fecha.

E: ¿Y el comienzo, estaría más claro? [0,4] También hay cierto debate.

P: Claro, es que puedes hablar incluso del fin del franquismo, ¿no?, del 73, de la lucha entre las familias franquistas, el terrorismo, ¿no?, la muerte de Carrero Blanco, la muerte física del dictador... Ahí a lo mejor se podría ya... Pero tampoco lo tengo claro.

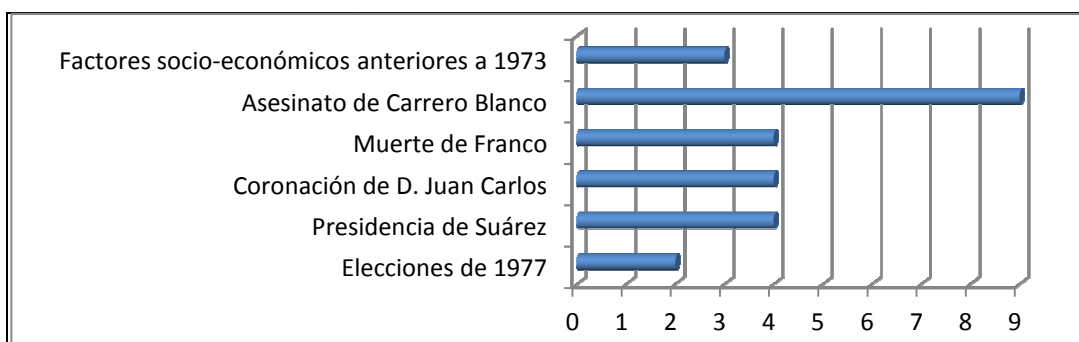
Santiago/Público/Mujer/+45 años **P.8 (165:173)**

No podemos estar seguros de si la profesora realizará o no ese ejercicio de reflexión con sus alumnos, pero sí nos sirve a nosotros para advertir que el tema despierta un suficiente grado de complejidad histórica en el pensamiento de este y otros docentes. Efectivamente, como la profesora advierte, las opciones son muy variadas.

2.3.1. Los inicios y las causas del proceso democratizador.

En historia, marcar el inicio de un cambio supone también el hablar de las causas que lo producen o lo preparan. En nuestro caso, las principales variables en juego son las de otorgar un mayor o menor peso a la oposición y a la sociedad civil, en conexión con el apartado anterior, o bien considerar una agenda política que vendría marcada por el asesinato de Carrero Blanco, la muerte del dictador o los movimientos reformistas dentro del régimen.

Gráfico 1. *Comienzos posibles del periodo de estudio en opinión del profesorado.*



Fuente: Elaboración propia

Como hemos podido graficar, la muerte de Carrero Blanco destaca considerablemente como el acontecimiento que mejor marcaría el inicio del proceso democratizador para la mayoría de docentes. Una fecha con amplia presencia también en los manuales escolares y que también ha sido estudiada en este sentido por la historiografía. Claro está que se trata de una fecha que no pretende marcar el inicio del proceso de reforma institucional (como podría ser entendida la presidencia de Suárez o, según para quién, la colonización de Don Juan Carlos I) sino más bien el comienzo del fin de un régimen.

Aunque desde la historiografía el asesinato de Carrero suele ser entendido en un marco de crisis del tardo franquismo, como componente simbólico tanto del aumento de la conflictividad social como de las dificultades internas del régimen⁴⁶⁴, de buena parte de

⁴⁶⁴ "En los 23 meses que van de la muerte de Carrero a la de Franco la crisis de la Dictadura se agravó sin cesar; continuó el aumento de la conflictividad social y de la acción de la oposición, el 'aperturismo' incrementó las divergencias internas del Régimen y, a la postre, los escasos cambios introducidos en la legalidad dictatorial resultaron fallidos a causa de su irrelevancia" YSÀS SOLANES, Pere. (2012) Op. Cit., p718

las explicaciones del profesorado se deduce que la importancia de este hecho sería mucho más simple y llana: el régimen se quedó sin continuador.

Bueno, ya sabes tú la expresión “dejarlo todo atado y bien atado”. De hecho la condición que puso Franco para que se restaurara la monarquía era que Don Juan no tenía que aparecer por ningún lado. Pues yo como inicio un poco de esa frustración de esa continuidad, para mí..., yo destaco el asesinato de Carrero Blanco. Yo siempre lo digo, que se cargaron al heredero de Franco, o por lo menos era lo que se pretendía.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (60:60)**

Las explicaciones de los profesores en torno al asesinato de Carrero Blanco adquieren por momentos componentes míticos, representaciones socialmente aprendidas, a veces acompañadas de coletillas y chascarrillos, sobre un acontecimiento que, como también veremos en el próximo capítulo, quedó grabado en la memoria colectiva de muchos españoles⁴⁶⁵.

Pues yo creo que los antecedentes quizás, que Franco ya viera que las cosas no podían seguir como estaban, y quizás porque su mano derecha ya había muerto, ¿no? Porque todo el mundo... Eso sí que lo he oído, otra cosa que había..., otra anécdota era..., que oí desde pequeña era que si no hubiera muerto Carrero Blanco hubiera seguido él como...

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (110:110)**

De la declaración anterior, además de otorgar un valor de continuidad al régimen en la figura de Carrero Blanco, se podría deducir, incluso, que habría sido el propio Franco el que tomó conciencia de que las cosas “no podían seguir como estaban”.

Más allá de esta opinión, ciertamente aislada, sí fueron frecuentes, como se aprecia también en el gráfico, las reflexiones que marcaban el inicio del cambio en la muerte del dictador; con un peso igualado a la Coronación de Don Juan Carlos y a la presidencia de Adolfo Suárez. Considerar la muerte de Franco como el detonante del cambio enlaza

⁴⁶⁵ "Entre los recuerdos de quienes, a comienzos de los sesenta, tenían mayoría de edad política, siempre desempeñará un papel crucial el asesinato de Carrero Blanco en diciembre de 1973. Cualquiera tiene la sensación de que, en efecto, en ese preciso momento se inició un proceso del que somos herederos todavía en el presente". TUSELL, Javier. (1996c). El invierno del franquismo. En JULIÁ S.; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit., p.56

con aquellas posturas analizadas en el apartado anterior que otorgaban muy poco peso a la ciudadanía y la oposición, de manera que se da un valor fundamental al hecho de que Franco murió en la cama, que nadie hizo caer al dictador, y que por lo tanto, de haber continuado vivo, la dictadura igualmente se habría alargado.

A ver, transición cuándo... A ver, en los últimos meses de dictadura se firmaron penas de muerte. O sea, es decir que la transición..., o sea, transición de qué si todavía estás firmando penas de muerte; están ejecutando gente... En el 74, en el 74 estás juzgando gente. No sé, un poco complicado. La transición empieza pues cuando sale Arias Navarro y dice 'españoles, Franco ha muerto'. ¿Y aquí qué hacemos? Ahí es donde se plantea la realidad. Sí que se había pactado, estaba escrito, que había dejado su testamento político, etc., etc., pero ahí es cuando... ahora, ¿ahora qué hacemos?, ¿no?

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (111:111)**

Ya sea la muerte de Franco, la coronación del Rey o el nombramiento de Suárez, se trata en todo caso de acontecimientos inherentes al propio régimen y no directamente provocados por elementos externos al mismo.

Cuando vino Kissinger a Madrid en el 73 o así... No, no sé exactamente, yo creo que en el momento en el que bueno, pues Franco sabía que se iba a tal... Los años setenta, ¿no?, o 69 cuando nombra a Juan Carlos, supongo que ya a partir de ahí, aunque no esté documentado, pues ya las fuerzas que mandan, los poderes fácticos, empezarán a moverse, a hablar y ver cómo podían hacerlo. Yo creo que sí, que estaba más o menos pensado, ¿no?

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (138:138)**

Son pocos los profesores que destacan, por el contrario, otro tipo de causas o acontecimientos. Se trata de aquellas posturas que hemos señalado en el gráfico como *Factores socio-económicos anteriores a 1973*, y que suelen señalar una serie de precedentes más sociales, conectados con la oposición política y sindical o con la sociedad civil.

Pues yo creo que ya comenzó previo a la muerte de Franco. Vamos, creo no, estoy segura. Porque si no, no se hubiese podido hacer de esa forma. O sea, toda la gente que se estaba, pues moviendo a todos los ámbitos, la propia iglesia, ¿no?, con la puesta en práctica del..., del Vaticano II y toda la..., hhhh, política

esta de..., un poco la liberalización, ¿no?, la autonomía de las parroquias, el compromiso de las parroquias. Para mí eso fue muy importante, muy importante. La gente que se movía luego a nivel sindical, laboral. Muy importante los políticos..., bueno, como ellos, haciendo sus redes y tal. Eso es lo que propició un poco que la cosa fuese como más ligera, ¿no?, si no hubiese sido imposible, lógicamente.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (142:142)**

Coincidirían estos pocos profesores con aquellos autores que llegan a establecer una división del proceso de transición entre los años propiamente de reforma institucional, iniciada en 1976, y un periodo previo correspondiente con la última etapa del franquismo, durante la cual se habrían producido una serie de cambios sociales y sindicales que pudieron dar paso al proceso político⁴⁶⁶.

Para mí la transición comenzó con las huelgas de Vizcaya, las más potentes, las de finales de los 60; ahí ya empezó la transición. En el sentido de que ahí había ya una idea organizada de que las cosas tenían que cambiarse. [...] Pero yo creo que ahí empezó algo, ¿no?, y que evidentemente el régimen estaba muy preocupado. Ahora se empieza a saber que la dirección general de Seguridad veía aquello no como problemas socio-laborales, sino como problemas políticos. En Euskadi hubo un estado de sitio; eso quiere decir algo.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (179:179)**

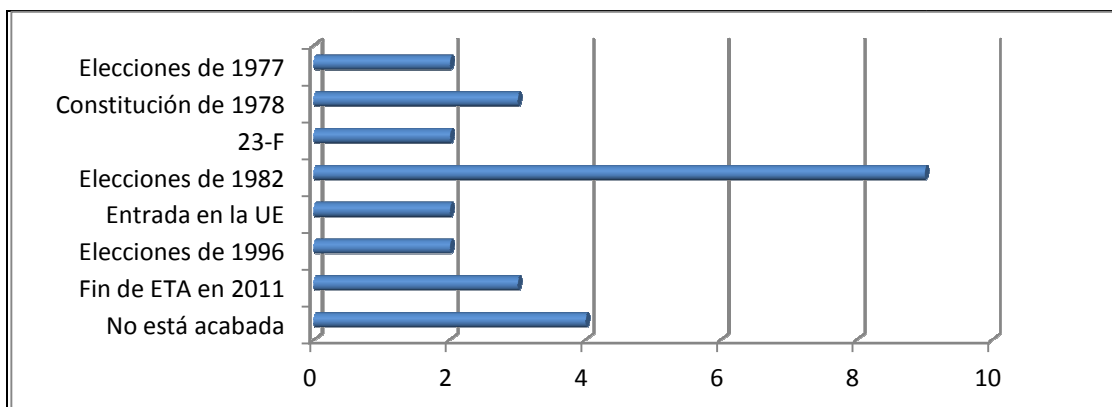
2.3.2. La dificultad de cerrar un periodo conectado con el presente.

Más interesantes quizá, por lo que pueden ofrecernos para comprender las posturas interpretativas del profesorado, son las fechas de cierre del periodo de transición. El primer dato, sin embargo, que nos ofrece la representación gráfica de las respuestas de los docentes, no resulta para nada sorprendente. La respuesta mayoritaria que sitúa el final de la transición en la victoria socialista tras las elecciones de 1982 coincide con una buena parte de la historiografía y, además, suele ser el acontecimiento con el que

⁴⁶⁶ Sería la teoría apuntada por Pilar Ortuño, en sintonía con el historiador Edward Malefakis, al señalar que "el proceso de democratización en España puede dividirse de la siguiente forma: un periodo de proto-democratización de 1959 a 1975, durante el cual se configuró la oposición al régimen de Franco, y, en segundo lugar, lo que podríamos llamar la transición a la democracia propiamente dicha, que se inició el 20 de noviembre de 1975, fecha de la muerte de Francisco Franco". En ORTUÑO ANAYA, Pilar. (2005) Op. Cit., p.22

muchos manuales finalizan el tema de la transición para comenzar con el periodo democrático.

Gráfico 2. *Finales posibles de la transición en opinión del profesorado*



Fuente: elaboración propia

Exceptuando algunos profesores que cierran el proceso desde su dimensión más institucional, es decir, con la aprobación de la Constitución de 1978 o, incluso, con las primeras elecciones democráticas de 1977 (como es el caso de la siguiente profesora), el conjunto más grueso de los docentes coincide en la señalada fecha de 1982.

P: ¿Y cuándo termina? [0,3] pues yo creo que termina cuando ya se hacen las primeras elecciones y se establece un gobierno democrático realmente.

E: ¿Las primeras elecciones del 77?

P: Claro. Hombre, sí, hh, podría estar más o menos inestable, pero estaba acabada porque de ahí ya...

Huelva/Público/Mujer/+45 años **P.26 (99:101)**

Uno de los historiadores que mejor nos explica la importancia como cierre de este acontecimiento electoral de 1982 es Álvaro Soto. El autor se refiere en varias publicaciones a la idea, ya apuntada anteriormente, de que con la victoria socialista se cerraban toda una serie de *incertidumbres* que habrían impedido cerrar la etapa desde su conclusión formal en 1978 con la aprobación de la Constitución. Incertidumbres tales

como la organización territorial del Estado, el involucionismo militar o la debilidad del sistema de partidos⁴⁶⁷.

Desde la óptica del profesorado, lo que sin duda habría marcado ese acontecimiento es que la izquierda pudo llegar al poder con normalidad democrática después de tantos años de dictadura.

Pero yo es que siempre les digo que realmente yo, una de las valoraciones que hago, es que realmente en España la transición se acabó cuando el PSOE vence. O sea, eso yo tengo esa teoría, que venció el PSOE y no pasó nada. No hubo ni golpes de Estado ni hubo sublevación. Ya te digo, yo eso es lo que..., lo que destacaría como importante.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (45:45)**

Pero yo creo que no lo llevaría más allá de octubre del 82. En la medida en que entiendo de que los acontecimientos electorales de octubre del 82 marcan, por primera vez después de la guerra civil, la posibilidad de una alternancia política significativa.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (46:46)**

A partir de aquí, como también se podía visualizar en el Gráfico 2, un porcentaje muy importante de profesores alarga las fechas de cierre del periodo hasta diferentes momentos. Podríamos decir, utilizando la misma terminología de Álvaro Soto, que no existe entre los docentes un consenso en cuanto a que las incertidumbres desaparecieran definitivamente en 1982. Para unos pocos faltaría el aval internacional, mientras que para otros la incertidumbre seguiría estando en su dimensión política interna, y no se habría cerrado hasta que la derecha tuvo acceso al poder en las elecciones de 1996, reafirmandose la posibilidad de una alternancia política.

Yo creo que..., para mí, hasta que no se entra en el mercado común, que es el reconocimiento internacional al proceso interno, no se le puede dar cerrojo a la transición. A escala interna sí, a escala interna casi todo el mundo coincide en que la victoria de Felipe González, que gana en el 82, y no pasa nada, no hay tiros. Pero yo creo que falta el aval internacional, que llegaría con la entrada en el mercado común.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (58:58)**

⁴⁶⁷ SOTO, Álvaro. (2005). *Transición y Cambio en España 1975-1996*. Madrid: Alianza Editorial, p.33

Y se acabó cuando empezamos a sufrir las consecuencias de los acuerdos de Maastricht. Los acuerdos de Maastricht tuvieron lugar en el 92, ¿no?, y aquí en Galicia se empezó a ver entre el 93-94, de manera ya firme, firme, cuando se fue..., cuando se fue Felipe y entró la derecha.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (179:179)**

Más sorprendentes es la coincidencia de tres profesores, de diferentes partes del territorio nacional, en considerar el reciente abandono de las armas por parte de ETA como un acontecimiento que marcaría definitivamente el final de un periodo, no ya de transición, sino del propio régimen como una de sus últimas consecuencias. Podríamos decir, en la misma línea que antes, que se trataría de una última incertidumbre por desaparecer.

Sin embargo, nos introducimos aquí en un terreno donde, sin duda, nuestra actualidad se conecta con el periodo histórico, dotando al análisis de un preocupante *presentismo*. Más aún cuando el anuncio de la organización terrorista se hizo público en los mismos meses de 2011 en los que ya estábamos levantando las entrevistas, por lo que cabe considerar una fuerte carga de oportunidad contextual en las respuestas.

Fíjate, ya sé que es una burrada lo que voy a decir, pero si la transición significa el fin del franquismo, el fin del franquismo lo hemos vivido hace..., la semana pasada. Porque todavía tenemos una reliquia del franquismo ahí, y ya no estoy hablando de políticos que vienen del franquismo y también están por ahí, digamos que esos son..., hhh, transformaciones. Pero hubo algo que salió del franquismo tal cual y ha llegado hasta la semana pasada, que fue ETA. O sea, podemos decir que el franquismo se termina con la desaparición de ETA, fíjate. Porque es la última reliquia, o sea, incluso aunque dinamitaran el Valle de los Caídos o despolitizaran en Valle de los Caídos. El Valle de los Caídos no deja de ser algo puramente simbólico.

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (38:38)**

Antes de hacer la anterior reflexión, el profesor murciano ya había dado otras fechas más comunes, y la idea de ETA surge como una ampliación espontánea sobre la que posiblemente no había pensado antes. Algo parecido ocurre con el siguiente profesor, esta vez del País Vasco, que llega a plantear hasta tres posibilidades de cierre: primeramente las elecciones de 1982, como fecha que parece identificar más con la

historia de España, y, después, para el caso del País Vasco, el reciente final de ETA (“los chicos estos”); e, incluso, expone la posibilidad de que el periodo aún continúe abierto.

Puede ser la primera legislatura del Partido Socialista, y desde un punto de vista historiográfico pues sí puede ser. Es decir, los que fueron opositores al régimen de Franco por primera vez consiguen ganar las elecciones y empiezan a hacer labor de gobierno. Sí..., sí que queda bonito. Posiblemente sea esa primera legislatura. Pero en el caso del País Vasco, en el caso del País Vasco..., hhh, y aquí posiblemente estuvo muy ideologizado y politizado, creo que como el tema del Estatuto de Autonomía de Guernica todavía no había llegado a un desarrollo pleno, pues creo que estaríamos en cierto modo en época de transición.

E: ¿Todavía? Es una de las opciones...

P: Creo que estaríamos. Y bueno, pues igual lo que ha ocurrido hace poquito tiempo, ya te he dicho, de los chicos estos..., si es verdad que han dado carpetazo, igual era una manera de cerrarla.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años P.27 (88:90)

No es el único profesor que consideró que aún podríamos estar inmersos en un periodo de transición. Coincidieron con él dos docentes de Barcelona, lo que nos apunta para este caso la importancia de la variable territorial, siendo Cataluña y el País Vasco las dos comunidades históricas más emblemáticas y reivindicativas. En este sentido es el propio profesor vasco el que se explica con claridad sobre la importancia del factor territorial, al señalar que no considera que el Estatuto de Autonomía haya llegado todavía a su desarrollo pleno.

Entramos aquí nuevamente en un terreno de actualidad política y social, dado que sería la opinión sobre el presente, en forma de reivindicación nacionalista, la que marca el camino de la interpretación histórica. Aunque, claro está, este tipo de reflexiones tiene su punto de mira en uno de los productos fundamentales del periodo como es la Constitución de 1978, donde precisamente la organización territorial del Estado quedó articulada de forma abierta de cara a las posteriores legislaciones estatutarias.

En los dos casos de Barcelona, sin embargo, el asunto pendiente con más peso y que no dejaría poner fecha de cierre a la transición sería el de la memoria histórica y las continuidades políticas del franquismo.

Creo que en esto no seré muy original. Yo..., pues empieza con..., con [0,4], con el nombramiento..., yo diría que empieza con Adolfo Suárez, y con Juan Carlos, y acabar..., yo creo que acaba, hhh, por lo menos la parte más dura de la transición, sí que acabaría después del 23-F, o si quieres al año siguiente con las elecciones del 82. Si miramos otros aspectos de estos que estamos hablando casi podríamos decir que no está acabada. Es que también se puede decir que no está acabada. Si se miran estos aspectos de... la impunidad total para todos los que participaron de aquél régimen, y... el desprecio incluso para muchas de las víctimas, de las familias de las víctimas, pues podríamos hablar de que no está acabada la transición.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (131:131)**

Yo pienso que aún no hemos terminado. Hasta que no se muera Fraga [risa], hasta que..., hasta que haya una serie de cosas que..., que emergen como el chapapote.

Barcelona/Público/mujer/+45 años **P.35 (65:67)**

Como se ha podido comprobar, el ejercicio de delimitar temporalmente el periodo ofrece importantes reflexiones de cara a la interpretación histórica. Pero, ¿podemos considerar las advertencias que estos docentes nos hacen sobre nuestra actualidad como incertidumbres propias de un periodo de transición? Han sido muy pocos, pero con mayor peso en los últimos años, los historiadores que coinciden en no cerrar el periodo de transición, siempre desde argumentos muy parecidos a los de los docentes⁴⁶⁸.

En nuestra opinión, a pesar de la importancia que estos factores tienen tanto a la hora de analizar el periodo de estudio como de analizar nuestro presente, considerarlos actualmente como un elemento transicional sería como asimilar aquel contexto histórico, con sus particularidades sociales, económicas, políticas e internacionales, a nuestra propia realidad actual, indudablemente diversa.

De cualquier forma, como señalábamos al principio, tal ejercicio cronológico no deja de ser simbólico ante la multiplicidad de factores que enriquecen la investigación histórica y que, necesariamente, van cambiando y modificándose conforme avanza la

⁴⁶⁸ Muniesa se expresa en términos de historiografía oficial o fuera de oficialismo, para explicar que para los primeros la transición culminaría con la Constitución o la llegada del PSOE, mientras que para los segundos ambos escenarios serían deseos finalmente insatisfechos. Para éstos últimos, entre los que se incluye, la Transición todavía no se ha podido cerrar y "quizá se prolongará indefinidamente" MUNIESA, Bernat. (2005) Op. Cit., p.19

construcción del conocimiento científico. Lo que no quita que el trabajo de marcar causas y conclusiones sea también una reflexión útil para desconectarnos de ese pasado, o, más bien, para desligar ese pasado de nuestras valoraciones del presente. Asunto que, como veremos a continuación, resulta verdaderamente difícil, pero nos permite adentrarnos, eso sí, en un universo mucho más rico a la hora de analizar el pensamiento del profesorado de historia.

3. Valoraciones del profesor de historia en torno a la transición dictadura-democracia en España. *Mitos y contramitos de una historia viva.*

Conocer y analizar lo que el profesor piensa y opina, sus valoraciones explícitas y sus creencias más asentadas sobre determinados contenidos disciplinares, nos puede ayudar a entender mejor su labor docente a la hora de trabajar éste y otros temas en el aula. Como señala Torres Bravo, “los saberes enseñados no son ni los programas, ni las instrucciones oficiales, ni los manuales; el enseñante es el autor y responsable del saber enseñado, que se construye en primer persona. El profesor pone en juego, para hacer sus elecciones metodológicas y de contenidos, elementos conscientes e inconscientes, y al igual que sus alumnos abordan los objetos de conocimiento con sus propias representaciones e ideas previas, que juegan un papel determinante en la construcción de los conocimientos, también los profesores acceden a los conocimientos científicos y su enseñanza desde sus preconocimientos y preconcepciones”⁴⁶⁹. Y esto, en una asignatura como la de Historia con una fuerte carga valórica y de comprensión de la realidad política, económica y social, cobra una particular importancia.

No se trata, en ningún caso, de ver al docente de historia como el artífice de un plan maquiavélico de inculcación de posturas políticas o sociales. A estas alturas, la enseñanza de la historia ha sabido superar, al menos en su forma más explícita, aquel sentido nacionalista y de formación cívica con el que se introdujo en los sistemas educativos a mediados del siglo XIX, ofreciendo nuevas oportunidades y objetivos de aprendizaje⁴⁷⁰. Pero no deja de ser seguir siendo un campo muy oportuno sobre el que

⁴⁶⁹ TORRES BRAVO, Pablo Antonio. (1998). Concepciones, creencias, teorías implícitas y formación del profesorado en Historia. En *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*. No 3, (pp. 42–53.). p. 43

⁴⁷⁰ VALLS, Rafael. (2000). Op. Cit., p.180

inevitablemente se pueden poner en juego las más variadas concepciones sobre una misma realidad⁴⁷¹; característica ésta que no tiene que ser necesariamente negativa siempre que se pongan también sobre el tablero, oportunamente, las herramientas para su descodificación.

3.1. Análisis gráfico de las valoraciones generales sobre el periodo de estudio: diferencias territoriales.

Al igual que nos planteábamos al comienzo de nuestro marco teórico una división historiográfica muy general entre las interpretaciones más positivas o complacientes con el periodo y aquellas más reprobatorias o críticas, nos surge la misma necesidad como una primera forma de clarificar y ordenar las visiones del profesorado.

Como podremos apreciar en el Gráfico 3, se ha optado por agrupar los discursos del profesorado en tres subgrupos. Se trata de una agrupación realizada a partir de la acumulación de opiniones e interpretaciones que el profesor va aportando a lo largo de la entrevista hasta configurar una visión general sobre el periodo de estudio; aún cuando, evidentemente, en determinados momentos de la entrevista pueda aportar ideas aisladas en otra dirección.

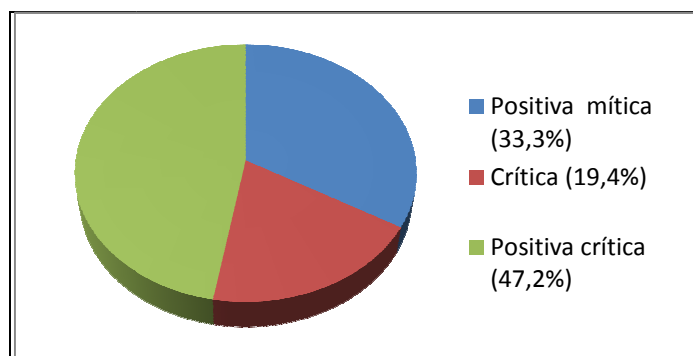
- a) *Visiones positivas críticas*. Con este titular agrupamos aquellas posiciones que valoran positivamente el proceso de la Transición, pero que también expresan abiertamente determinadas críticas, incertidumbres o problemáticas. Suele destacarse el carácter pacífico y consensuado del proceso y la idea de que era lo que se podía hacer en aquel contexto, a veces como justificación de las propias críticas. Se trata del conjunto de profesores más numeroso, agrupando al 47%.
- b) *Visiones positivas míticas*. Incluye a todos aquellos profesores cuya concepción valorativa del periodo descarta de antemano cualquier posicionamiento crítico. Suelen basarse en la idea de la Transición como modelo internacional,

⁴⁷¹ “La calidad de conocimiento histórico, si este es considerado como un tipo de saber científico, es ajeno a juicios de valor moral o ideológico, pero lo cierto es que constituye un buen campo que propone sugerentes situaciones para tratar sobre las ideas, actitudes y valores, ello ha provocado que su enseñanza se haya utilizado, en ocasiones, como demostración de posiciones ideológicas y morales contrapuestas: belicismo-pacifismo, autoritarismo-liberalismo, bondad-maldad, etc.” PRATS, Joaquín. (1997) Op. Cit., p. 12

reconocido y exportable a otras realidades, donde unos pocos artífices políticos habrían manejado magistralmente los hilos del cambio, de forma pacífica y contando con el consenso general de la población. Adolfo Suárez y el Rey aparecen como protagonistas a los que se debe el cambio, a veces con connotaciones míticas: *gracias a ellos tenemos democracia; habría que ensalzar más su recuerdo*, etc. Hasta un 33,3% de los profesores comparte esta visión.

- c) *Visiones críticas negativas*. Serían las de aquellos profesores no conformes con cómo se llevó a cabo el proceso. Aunque, por supuesto, reconozcan el carácter positivo de la consecución de la democracia y, en algunos casos, su carácter pacífico, el conjunto de sus valoraciones negativas supera con creces las positivas. Suelen centrar su discurso en temas como la memoria histórica, las continuidades políticas o el *desencanto*; temas que, de forma más aislada, coinciden con algunas de las críticas de profesores con visiones *críticas positivas*. El 19% de los docentes entrevistados participarían de este enfoque.

Gráfico 3. Valoraciones generales sobre periodo de estudio entre los docentes entrevistados



Fuente: Elaboración propia

En general, no hubo problemas para que los docentes expresaran su valoración personal en torno al tema de la Transición. En la gran mayoría de los casos el docente tenía muy clara su postura, y sólo en algunos casos el profesor o la profesora iba cambiando su postura conforme avanzaba la entrevista.

En este análisis, fue de mucha utilidad la pregunta extraída de la encuesta que el CIS hizo en 2008, *Memorias de la Guerra civil y el franquismo*⁴⁷², y que nosotros introdujimos como una primera pregunta valorativa sobre el periodo: *¿cree Ud. que la forma en que se llevó a cabo la transición a la democracia constituye un motivo de orgullo para los españoles?* El carácter directo de la cuestión nos ofreció sin mayores tapujos una primera consideración del periodo, y, a pesar de su formulación con una palabra resonante como “orgullo”, nos sorprendió la facilidad con la que la mayoría de los profesores daban su respuesta.

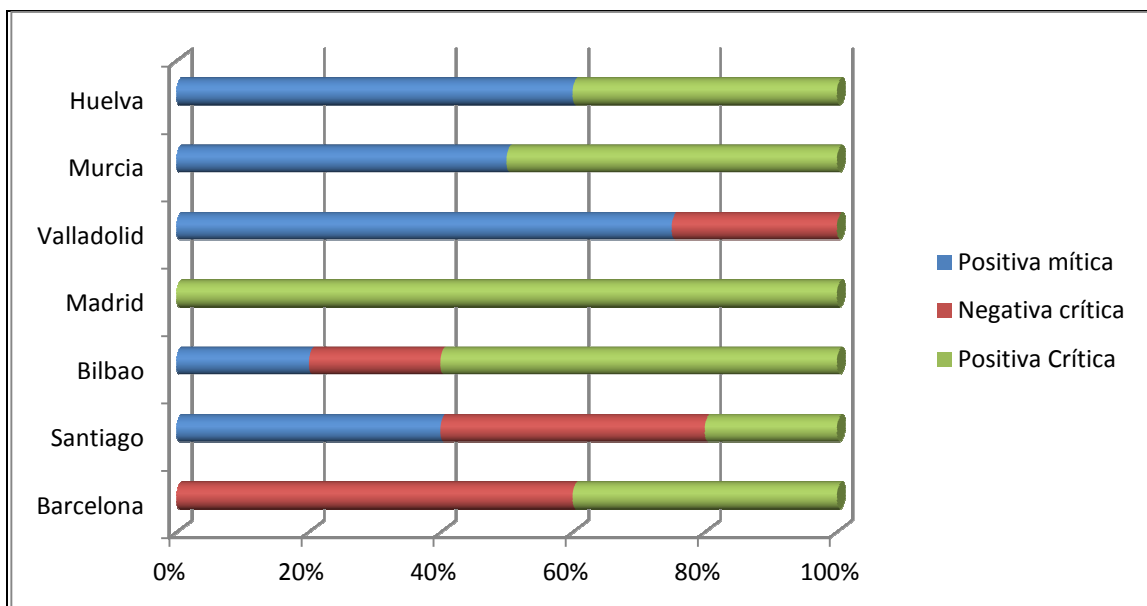
Los datos generales que pudimos extraer del profesorado, aunque siempre desde nuestra perspectiva cualitativa, se acercan bastante a los datos numéricos ofrecidos por el CIS para la población española mayor de 18 años: el 73,8% sí están orgullosos; el 15,7% no lo está; un 2,2 no sabe y un 8,3 no contesta. Claro está que en nuestro caso el profesor no respondía sí o no, sino que explicaba, argumentaba y exponía su discurso al respecto, permitiéndonos profundizar más en las respuestas hasta poner en juego las tres opciones de valoración presentadas anteriormente. De este análisis hemos podido graficar que el 77% de los docentes entrevistados mantiene una valoración positiva, crítica o no, del proceso. Además, cerca del 60% de los profesores llegó a responder afirmativamente a la pregunta de si se sentían orgullosos de cómo se llevó a cabo el proceso. Sirva en todo caso esta comparativa para aportar una nota más de reflexión, salvando las enormes distancias entre una y otra investigación.

También el CIS planteaba una segunda parte de la pregunta, esta vez de carácter cualitativo, donde preguntaba el por qué de las respuestas. En la agrupación de razonamientos que hacen los sociólogos de las respuestas, la más numerosa es porque *Se hizo de una forma civilizada, en paz y sin violencia* (36%); argumento que también concuerda con la justificación positiva más repetida entre los docentes, como veremos en el próximo apartado.

Por lo que respecta a las variables de edad, tipo de centro y ciudad, sólo se encontraron diferencias significativas entre el profesorado en relación al factor territorial, como se puede apreciar en el Gráfico 4 que exponemos a continuación.

⁴⁷² La encuesta y sus resultados se pueden consultar en http://www.cis.es/cis/openm/ES/1_encuestas/estudios/listaMuestras.jsp?estudio=9220

Gráfico 4. Valoraciones generales del periodo de estudio por ciudades incluidas en la muestra



Fuente: Elaboración propia

La representación gráfica de los datos cualitativos después del análisis de las entrevistas nos ofrece, sin duda, un campo de reflexión que iremos desarrollando en los próximos apartados. Exceptuando el caso de Valladolid, donde uno de los profesores expresó una posición crítica negativa frente a la mítica positiva del resto, sólo se registraron visiones críticas negativas del periodo en las comunidades históricas de Galicia, el País Vasco y Cataluña, con una mayoría en el caso de esta última. Las visiones positivas míticas y críticas se reparten, sin embargo, por todas las ciudades incluidas en la muestra.

El factor territorial se configura, así, como una variable a tener en cuenta a la hora de analizar aquellas interpretaciones críticas negativas, tarea que acometemos en el último apartado. En las próximas páginas nos centraremos en las diferentes valoraciones presentadas en este apartado, dado que una clasificación tan amplia, por sí sola, no respondería a todas las ramificaciones que se nos muestran a la hora de indagar en las apreciaciones y opiniones de los docentes.

3.2. La transición a la democracia como pilar de nuestra estabilidad democrática. Valoraciones positivas del profesorado.

No estaríamos abordando este tema de estudio como lo estamos haciendo si la transición dictadura-democracia no constituyera un hito fundamental de nuestra historia reciente. Este estatus valorativo, que no deja de ser un producto de nuestra visión del pasado desde nuestra realidad del presente, se justifica con facilidad en lo que aquel periodo tiene de inicio y construcción de esta misma realidad presente.

Es decir, durante la llamada Transición se configuró un modelo político democrático que sigue siendo el modelo político actual; un modelo de organización de Estado, de derechos, libertades y obligaciones ciudadanas; un modelo económico y, no menos importante, un modelo también de organización social y convivencia, después de una dura dictadura que durante cuarenta años había basado su propio modelo de “convivencia” en el rechazo al vencido y en el miedo y el desprecio hacia un enemigo interno. De ahí la consabida importancia de los debates sobre la ruptura o la reforma, sobre el pacto y el consenso, sobre la ruptura pactada o continuidad pactada, sobre el silencio, el pacto de silencio o el consensuado silencio.

Cualquier Estado-Nación necesita del pasado en la configuración de su presente, de un pasado que justifique desde su originalidad histórica su presente colectivo y sus planes de futuro. La ruptura que supuso la segunda guerra mundial y los totalitarismos en las historias más o menos triunfalistas de muchos estados europeos, forzó la necesidad de encontrar puntos de encuentro en las historias más recientes, donde las transiciones hacia la democracia han jugado un papel destacado como referente positivo de ese pasado: la caída del nazismo en Alemania, la victoria partisana en Italia o, en nuestro caso, la llamada Transición democrática.

En todos los casos, los debates sobre ese pasado y sus connotaciones hacia el presente han estado y están a la orden del día, dado que muchos de los intereses políticos y sociales actuales están directamente conectados con ese pasado (partidos políticos, ideologías, iglesias, nacionalismos internos, etc.; todos ellos han debido, también, construir sus puntos de referencia y sus justificaciones históricas en aquel tiempo). Como señala Bernecker, refiriéndose a los intentos que en Alemania se dieron por revisar el pasado reciente y justificar su pasado traumático, “la finalidad política de estos intentos

consistía en volver a establecer una relación positiva con la nación, hacer posible una identidad nacional con connotaciones nacionales positivas”⁴⁷³.

De manera que, si las necesidades del presente pueden influir en la revisión historiográfica, científica, del pasado, ¿cómo podríamos pensar que no lo hará a la hora de su enseñanza? Ni nosotros en esta investigación podíamos plantearnos el acceder a un análisis del pensamiento del profesorado sobre la Transición aislado del presente, ni los mismos profesores habrían podido contestar a nuestras preguntas desde esa única óptica.

En este sentido, no tardamos en darnos cuenta que en el desarrollo de las entrevistas con el profesorado resultaría imposible la separación entre las tres historias de las que nos hablan Carretero, Rosa y González⁴⁷⁴: la historia *cotidiana* (compuesta por la construcción colectiva del pasado), la *académica* (o historiográfica) y la *escolar* (supuestamente basada en aquella académica, pero en evidente vinculación con la cotidiana)⁴⁷⁵. Y esto no sólo porque la inevitable conexión con el presente terminara trayendo los discursos del profesorado a la actualidad, sino porque esa actualidad ocupa un lugar fundamental en los objetivos formativos del docente, que quiere dar un sentido práctico a su materia.

El problema, como señalan los mismos autores, es que esta transposición didáctica que realizan los docentes de la historia académica a la historia del aula en muchos casos es asimilada rápidamente en su sentido más emotivo, “cuya finalidad prioritaria es la formación, en los alumnos, de una imagen positiva -triumfal, progresista, incluso mesiánica en algunos casos- de la identidad de su nación”⁴⁷⁶.

En nuestro caso, deberíamos completar esta idea con el hecho de que cuando una identidad nacional se divide en otras identidades nacionales internas en conflicto (los nacionalismos periféricos), esa finalidad identitaria hacia la nación (en este caso hacia la

⁴⁷³ BERNECKER, Walther L (2003). Op. Cit., p.74

⁴⁷⁴ Aún cuando en el guión de nuestra entrevista estuvo siempre previsto el empezar discutiendo el tema desde un punto de vista puramente histórico, con preguntas sobre la interpretación que el profesora hacía de nuestro periodo de estudio, la separación se reveló en la mayoría de los casos imposible, desde el momento en que los docentes hacían referencias continuas al presente y a su memoria personal.

⁴⁷⁵ CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (2006). Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria. In CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Compiladores). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador, pp.20-21

⁴⁷⁶ *Ibidem*.

nación más cercana) puede desarrollarse con el ejercicio absolutamente contrario: el de dar una imagen mucho menos triunfalista, menos progresista de aquella identidad nacional centralista. En cualquier caso, es este un debate que corresponde al apartado referido a las visiones críticas. Comencemos por ahora con las visiones positivas y, primeramente, con aquellas más entusiastas.

3.2.1. Una visión *mítica* o el deseo de que así lo sea. La mirada más complaciente de los docentes.

Como decíamos antes, el valorar positivamente el periodo de la transición dictadura-democracia puede hacerse desde muy diferentes perspectivas y otorgándole muy diferentes significados. El primer grupo de valoraciones que presentamos contiene aquellas opiniones más complacientes con el periodo, en el sentido de no vislumbrar más que elementos positivos o, incluso, *mitificados*, por la influencia que en los discursos pueda vislumbrarse de determinadas representaciones sociales asentadas.

En primer lugar, la transición modélica, es decir, literalmente como modelo de transición dictadura-democracia exportable a otras realidades, es una idea muy presente en un parte no menor del profesorado entrevistado.

Sí, sí, sí, sí. Una cosa bien hecha y para exportar, además. Es curioso, no es... Es habitual que en cualquier país que sale una democracia, se copia de España, siempre España está por algún lado. Sea la figura del Rey, sea la figura de los partidos políticos, sea la figura que sea..., siempre se toma como referencia España. Sí, sí. Con todas las cosas que hemos hecho mal, esta la hemos hecho bien. Esto sí [risa]

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (105:105)**

Este tipo de visiones se ha ido configurando en forma de representaciones sobre el pasado cercano a lo largo de los más de treinta años de democracia en España, fundamentalmente en aquellas dos primeras décadas en las que paralelamente se fueron sucediendo otras transiciones en el ámbito iberoamericano y del Este de Europa. La idea de una Transición española que servía como modelo internacional de transición pacífica, no sólo resultó exitosa entre los medios de divulgación, sino que también fue alentada por una parte de la producción académica.

Como señala Díaz Gijón, “el deslumbramiento académico ocasionado por las ciencias sociales [...], en su afán por alimentar el cuerpo teórico de la metodología comparada, ha magnificado el caso español enfatizando sus propiedades más relevantes”. Esto ha ocasionado, continúa el autor, “que observemos el fenómeno de la transición desde fuera, al margen de sí misma, satisfechos como estábamos de contemplar un acontecimiento sobresaliente”⁴⁷⁷. Y es que ocurre que un gran número de los mismos protagonistas, historiadores y sociólogos, han aceptado y divulgado durante mucho tiempo esta versión, basada en un exportable proceso de ingeniería política entre las élites.

Sin embargo, un modelo así, con evidentes tintes propios de la politología, no tiene cabida en una comprensión del pasado desde la interpretación histórica. Estamos de acuerdo con las palabras de Casanova cuando señala que no puede existir un momento histórico, con sus particularidades, exportable a otros contextos y realidades: “la transición española representa una configuración singular, constituida por un conjunto único de circunstancias condicionantes internas y externas y por las consecuencias intencionadas y no intencionadas de las opciones particulares y preceptivas tomadas por actores individuales y colectivos. En este aspecto, el modelo español no puede servir como “anteproyecto” susceptible de ser copiado o reproducido en otra parte. Se podría decir lo mismo de cualquier transición. Cada una de ellas es única, históricamente hablando”⁴⁷⁸.

Más allá del debate entre la ciencia histórica y la politología, lo que sin duda parece conllevar este tipo de interpretaciones es una visión no solo demasiado complaciente desde un punto de vista interpretativo, sino incluso una total falta de autocrítica que borre cualquier duda, que convierta la superación de incertidumbres en certidumbres, y que termine visionando el pasado con el escaso ojo crítico del orgullo.

Sí hombre, claro que hubo muchos problemas, bueno, pero... [0,3] Demasiado... Pero vamos yo creo que sí, que es un hecho internacional, que internacionalmente también está reconocida.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.22 (135:135)**

⁴⁷⁷ DÍAZ GIJÓN, J. R. (1996) Op. Cit., pp.104-106

⁴⁷⁸ CASANOVA, J. (1994). Op. Cit., p.16

El hecho que se diga que en algunos sitios ya..., en algunos países, ¿no?, que puedan decir “a ver cómo fue”. La antigua Yugoslavia... Venir a mirar cómo fue esta transición dentro de todo tan pacífica, ¿no?, dentro de todo, porque ya se sabe que tuvimos ese terrorismo y tal. Pero y entonces, eso, que incidió. Y siempre es también un orgullo para la persona del país y para ellos como alumnos que también podamos hablar de que España sí fue un ejemplo en alguna cosa, ¿no?, porque es una cosa que a los alumnos también les gusta.

Santiago/Concertado/Mujer/+45 años **P.8 (48:48)**

Otra cosa será el considerar el proceso de transición dictadura-democracia en España como un proceso paradigmático, es decir, un proceso específico y destacable dentro de la historia de España por sus particularidades y originalidades o, incluso, por su importancia evidente en el proceso de configuración de nuestra realidad democrática actual. Como señala Celso Amuiña, “esta etapa denominada Transición no tiene, hasta el momento, precedentes históricos, lo cual la convierte en paradigmática, aunque no necesariamente en modélica (perfecta)”⁴⁷⁹.

Las razones que habría convertido esta transición en modélica serían fundamentalmente dos: el papel de las élites políticas protagonistas del proceso y el carácter pacífico de la misma. Dos factores sobre cuya importancia no parecen existir mayores dudas ni entre la historiografía ni entre el profesorado, como veremos más adelante, cuando son interpretadas en su contexto histórico y junto a otros múltiples elementos a tener en cuenta, pero que adquieren un evidente componente mítico en algunos discursos.

Yo creo que sí, porque se hizo de una forma pacífica, excepto los militares que intentaron dar el golpe de Estado, pero vamos, para mí muy positiva. No hubo..., no fue cruento ni hubo derramamiento de sangre. Entonces pues a mí la transición me parece muy bien como se llevó a cabo, y vamos, sobre todo, cómo la llevo a cabo el Rey. Que él fue uno de los primeros que intentó imponer la democracia, digamos, imponer entre comillas. Pero que vamos que él no fue..., no dijo “bueno, pues ahora yo voy a ser aquí un Rey absoluto”, absoluto entre comillas [risa]. Sino que la verdad es que lo hizo muy bien; me gusta mucho como se produjo la transición.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (126:126)**

⁴⁷⁹ ALMUIÑA FERNÁNDEZ, Celso. (2009). La opinión pública como motor de la transición (1975-1982). In QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael (Ed.). *Prensa y Democracia. Los Medios De Comunicación En Al Transición*. Madrid: Biblioteca Nueva, p.42

Además de las personificaciones del proceso más abusivas, generalmente en las figuras del Rey y Adolfo Suárez, la idea del consenso político, en su relación con aquellos, resulta igualmente sobrevalorada. El consenso, elemento sin duda fundamental del proceso, es despojado de algunas de sus connotaciones más valiosas (y, por qué no, educativas) como la negociación, el pacto o las incertidumbres, para convertirlo en un concepto más vacío y, nuevamente, cargado de afectos.

Pues se hizo bien. Positivo. Es decir, porque fue bastante pacífico y yo creo que muy positivo. Muy bien, muy bien. Pero fundamentalmente es el tema de eso, de la..., el ceder unos y otros; el Partido Comunista, el..., el Partido..., bueno, Alianza Popular en su momento... Es decir, yo para mí fue fundamental Adolfo Suárez.

Madrid/Concertado/Hombre/+ 45 años **P.16 (123:123)**

Aunque el resultado positivo de la Transición, que consiguió dismantelar el aparato del estado franquista desde el seno de sus propias instituciones, pueda ser tomado como ejemplo de consenso entre las élites políticas; tras esta primera imagen ideal, nos dice Felipe Agüero, se esconde un proceso cargado de incertidumbre, donde las divisiones, el "carácter titubeante de los compromisos" o la escalada de violencia terrorista y de subversión militar, en verdad hicieron incierto el resultado hasta el final⁴⁸⁰.

El carácter "legendario" que parece otorgársele al consenso de aquellos años no está simplemente en otorgarle mucha importancia, porque entendemos que sí la tuvo, sino en rodearlo de un halo de ejemplaridad para con el pasado y el presente.

P: Yo creo que sí, ciertamente. En general, siempre hay defectos, pero yo creo que es..., es el ejemplo que rompe la imagen de la España de pandereta y de procesiones. Es decir, creo que..., que hicieron, que se hizo... Es decir, se dice, y con razón, que los políticos actuales tenían que mirar a la transición.

E: ¿El espíritu de la transición?

P: Creo que para mí es indudable, eso ha sido positivo, con los fallos que es normal que haya, pero fue, probablemente, un acontecimiento ejemplar, eh, y

⁴⁸⁰ AGÜERO, Felipe. (1995). *Militares, civiles y democracia. La España postfranquista en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial, p.17

modelo para otros países, ¿no? Fue perfecto. Aunque en ese momento no teníamos toda la visión, ¿no?, pero sí que... Desde ahora yo digo que sí.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (77:79)**

La anterior declaración nos ofrece dos elementos de análisis de principal importancia. El primero aparece en las últimas líneas y se refiere al cambio de percepción del pasado vivido desde el presente; sobre esto, sin embargo, daremos habida cuenta en el próximo capítulo dedicado a la memoria. El segundo, no menos importante, consiste en el recurso por parte de no pocos docentes en historia a la comparación del periodo con otras etapas de la historia de España o, más bien, con una visión general de la misma. Comparación que, lejos de sustentarse en herramientas de contextualización y distanciamiento, suele consistir en el balance valorativo.

Nos tropezamos aquí en muchas ocasiones con una visión muy general de la historia de España cargada de pesimismo y decadencia. Una mirada donde la superación de una violencia supuestamente enquistada, la de aquellas dos Españas que tantas páginas ha dado, parece imponerse a cualquier otra interpretación del periodo. La Transición y sus protagonistas habrían conseguido concluir, por fin, con aquel enfrentamiento fratricida iniciado en la guerra civil, o incluso antes, que se habría mantenido candente hasta ese momento.

A mí, ya te digo, una de las cosas que más me gustan. Creo que sin..., sin la transición, sin lo bien que se hizo..., aunque imagino que hay gente que opinará que se podían haber hecho mejor las cosas. Aunque yo creo que no son conscientes de que después de la muerte de Franco era muy probable que hubiera otra Guerra Civil. Porque tela marinera. Creo que se hizo muy bien, y creo que la figura de Adolfo Suárez, hhh, tendríamos que ensalzarla mucho más, mucho más.

Murcia/concertado/Mujer/-45 años **P.10 (146:146)**

En un sentido parecido a lo que ocurría con el consenso, el carácter poco cruento de la transición a la democracia deja de ser un factor o característica importante del proceso para convertirse en argumento de autoridad: la transición fue modélica porque fue pacífica. Sobre este argumento de la violencia o, lo que es más importante, el peso psicológico de la guerra civil, iremos aportando diferentes datos y posturas en las

próximas páginas. Además, en el próximo capítulo reaparecerá como una de las memorias en conflicto.

Lo que nos interesa destacar en este punto son aquellas posturas que por monoculares o apasionadas ofrecen una visión muy limitada de la transición. En algunos casos, abrir una discusión histórica resultaba muy difícil porque el docente lo entendía como una forma de revisión o revisionismo.

Yo creo que sí. Creo que sí porque tampoco fue... Tuvieron sus momentos más tensos pero yo creo que se realizó... Y pensar ahora cómo se podría haber hecho o si lo podríamos haber hecho mejor, pues yo creo que no soy de ese tipo de persona. Cuando las cosas se han hecho y están, pues ya está.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (104:104)**

En algunos casos, llegaba a dar una clara sensación de que hablar de la Transición más allá de la interpretación más clásica era como *reabrir* un asunto cerrado. Quizá en esto tenga mucho que ver el actual debate social y político, la discusión mediática que, sin duda, condiciona a la hora de analizar y discutir el periodo en todas sus dimensiones. Sirva de ejemplo la respuesta del siguiente docente al ser interrogado, simplemente, por su valoración del proceso.

Para mí sí [0,4] Para mí sí. Yo estoy muy orgulloso de cómo se hizo. Eso de no buscar culpables y buscar soluciones, para mí es como se deben hacer las cosas. Porque buscar culpables es muy fácil, buscar soluciones es lo más difícil, y se hizo muy bien. Y yo no creo que haya que darle más vueltas, ¿eh? O sea, porque siempre puedes buscar culpables.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (188:188)**

3.2.2 Extraer lo positivo sin negar lo negativo. Se hizo lo que se podía en aquel momento

No todas las valoraciones positivas estuvieron cargadas de evocaciones como las presentadas en el apartado anterior. Considerar globalmente el periodo desde una perspectiva satisfactoria no implica el sanearlo de cualquier nota negativa o controvertida. En esta serie de casos que analizamos a continuación, incluimos aquella

perspectiva que ya advertimos anteriormente como mayoritaria, la de aquellos profesores con valoraciones positivas que, no obstante, mantienen algún tipo de distancia crítica.

Vamos a ver, vamos a ver. Teniendo en cuenta las posibilidades que había pues no estuvo mal. Pero es como preguntar ¿la democracia es el mejor sistema? No lo sabemos, el mejor sistema todavía no lo hemos inventado. Si no, no tendría ningún motivo vivir en sociedad. Si hemos alcanzado ya la perfección, ¿qué nos queda? ¿Levantarnos por la mañana, trabajar y esperar a morir? Hay que creer que el sistema tiene todavía fallos que hay que ir corrigiendo paulatinamente. Pues la transición, ¿es motivo de orgullo? Sí, evidentemente. También fue un motivo de orgullo para los alemanes no ser de los nazis, y... para Francia la liberación. ¿Motivo de orgullo? Sí, se podría haber hecho mejor si... Pero de todas maneras hubiera sido más difícil, hubiera significado que más habrían tenido que renunciar a más. Yo creo que la transición fue una transición de mínimos: renunciamos a esto, renunciamos a esto...

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (75:75)**

El primer dato a destacar, dentro de este tipo de valoraciones, es el de que suelen situar el periodo de la transición en un contexto concreto donde el proceso habría resultado ser, si no el único posible, sí el más recomendable. Esto habría condicionado una transición de mínimos, como señala el profesor. Una transición que, para muchos de los docentes entrevistados, fue la transición que se pudo hacer en ese momento.

Y para eso se hizo un esfuerzo, desde ese punto yo creo que sí que se hizo un esfuerzo. Porque también puedes estar preparado y no hacer el esfuerzo, ¿vale?, y también pasar. Entonces yo creo que más que orgullo, que no es una palabra que me guste, sí que creo que..., que fue más..., fue un proceso más o menos honesto y se hizo un esfuerzo de pacto y de..., de intentar unir. Otra cosa es que luego haya derivado en lo que haya derivado. Pero en esto, yo creo que sí que se hizo..., se hizo quizá lo que se podía hacer en ese momento. Que se podía no haber hecho también.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.36 (114:114)**

Se trata de una visión del pasado también muy extendida socialmente y que parece coincidir con la misma sensación que durante aquellos años pudo imperar en la ciudadanía, según una parte importante de los analistas. Es decir, la idea de ese deseo de

moderación, ya comentado antes, que otorgó una buena dosis de confianza a las acciones políticas de aquel momento en aras de un fin mayor⁴⁸¹, aún cuando no se estuviera de acuerdo con todo. En este sentido se ha hablado del apoyo generalizado a la opción que se presentó como garantía de un proceso pacífico, viniera del régimen o no, o, incluso, como señala Santos Juliá, de una legitimación social de los últimos años del franquismo que explicaría en buena medida el apoyo a la vía reformista de Suárez. "Si la instauración de la democracia —señala el autor— redundó en una rápida generalización de su legitimidad, el hecho de que en ella participara como elemento decisivo un sector de la clase política del franquismo contribuyó a proyectar sobre el inmediato pasado una mirada ambigua. [...] La personalización del régimen, la afirmación de que Franco era irrepetible, permitió a unas generaciones que sólo guardaban memoria de los años sesenta aprobar las acciones de Franco y simultáneamente apoyar la democracia como el mejor gobierno para un país como España"⁴⁸².

Existe entre el profesorado, no obstante, una cierta división a la hora de valorar a los protagonistas y el hecho de que algunos de los personajes claves hubieran surgido de las filas del franquismo. Si, como veremos en el próximo apartado, las continuidades del régimen franquista se sitúan como una de las ideas centrales de las críticas a la Transición, la mayor parte de los docentes coinciden en otorgarles un papel decisivo, incluso una buena voluntad, que suele quedar patente en sus valoraciones sobre el periodo.

Creo que fue una transición que..., en buena medida, en función de los protagonistas, se hizo lo que se creyó que pudo. Lo cual no quiere decir que fuera realmente lo que se podía, que acaso no fuera exactamente eso. Pero sí creo que en un porcentaje importante de personajes de la época, está..., incluso de la propia ciudadanía, está revestida de una fuerte dosis de buena voluntad. Que detrás tuviera cabos sueltos, que detrás tuviera..., bueno, titubeos, limitaciones, seguramente sí. Hay temas que ahora a posteriori queda claro que sí. Pero yo tuve..., tengo la sensación al analizarlo y tuve la sensación al vivirlo, de que la gente encaraba aquello con una fuerte dosis de entusiasmo.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (113:113)**

⁴⁸¹ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Juan Jesús. (2008). Bases sociales de la política española. En GONZÁLEZ, Juan Jesús y REQUENA, Miguel (eds.) *Tres décadas de cambio social en España (2ª Ed.)*. Madrid: Alianza Editorial., p.268

⁴⁸² JULIÁ, Santos (2000). Op. Cit., p.55

Incluso entre aquellos profesores que en muchas partes de la entrevista puedan expresar una visión muy crítica sobre determinados aspectos del proceso, a la hora de hacer una valoración general no dudan en otorgarle una nota positiva, siempre impregnada de los elementos que venimos presentando: su carácter pacífico y la idea de que era lo único que se podía hacer. Es el caso del profesor vasco que presentamos a continuación; con un posicionamiento crítico, como veremos más adelante, frente a aspectos como la violencia y la memoria de las víctimas, pero que ante una valoración general responde de la siguiente manera:

Yo creo que sí. No sólo para los españoles que se sientan sólo españoles, sino incluso en el País Vasco. Que ya sabes que aquí hay de todo [risas], como en botica. Yo creo que fue un momento muy importante que hay que valorarlo en todo..., que al fin y al cabo, pasando momentos difíciles y muy complicados, y estando presente el tema del terrorismo de Estado y el de ETA, y el de otros grupos terroristas, etc., etc., yo creo que..., que puso unas bases muy sólidas. [...] Ahora bien, ahora bien..., creo que también en ese momento se cerraron, te lo he comentado antes, ciertas heridas en falso.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (80:80)**

Nuevamente la condición pacífica de la transición se antepone como el imperativo valorativo con el que concluyen la gran mayoría de los discursos. Vuelve a aparecer aquí la historia comparada de la que hacíamos referencia en el apartado anterior, aunque con una dosis de dramatismo ciertamente menor.

Yo creo que el balance, al menos para mí, es positivo. Yo creo que..., sobre todo teniendo en cuenta la historia de España, ¿no? Yo siempre procuro que los alumnos entiendan... de dónde venimos y dónde estamos, ¿no? [...] Que hay aspectos de la transición que siempre van a quedar al margen, pues como el aspecto económico, por ejemplo, sobre el que..., bueno, se pasó muy de puntillas y casi no se sabe demasiado, de muchas cosas de la transición económica en el país; pues seguramente, ¿no? Pero..., lo que supuso el consenso político, pues la verdad es que también me pareció bueno porque es una de las cosas que..., que siempre han faltado más en la vida política española.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (119:119)**

Existe una consciencia, o por lo menos una sospecha, de que se dieron puntos oscuros (como no podría ser de otra manera en el análisis de un periodo histórico con tantas imbricaciones), pero que en un ejercicio de comparación con la historia de España y, fundamentalmente, con la inmediatamente precedente, la valoración sería finalmente positiva. Se trata de una forma de argumentación que nos recuerda a la que Santos Juliá utilizara hace ya algunos años en un artículo titulado *La estrategia de la tensión*. En aquel momento el historiador se refería así al carácter modélico otorgado por tantas voces a la transición española: “La insistencia en el carácter pacífico de la transición es, por tanto, una especie de correlato positivo de los temores que no pocos observadores había abrigado acerca de la naturaleza violenta de la política española y el reiterado recurso a las armas y al motín.”⁴⁸³

Eso no quiere decir que cuando se valora positivamente diga que todo fue bueno, todo se hizo bien. No. Hubo errores. Hubo errores, y algunos errores los estamos pagando todavía. Pero que una nación salga de una dictadura que ha salido de una guerra, en un periodo en el que los que han vivido la guerra están vivos, y que al cabo de siete años haya un gobierno socialista y la gente haya dicho ‘bien’, a mí me parece un motivo de satisfacción.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (126:126)**

Aunque en la comparación histórica siempre se corre el riesgo de descontextualizar el periodo que estamos tratando de entender, el recurso al argumento de la guerra civil está tan presente en los discursos del profesorado (muchas veces, como veremos, ligado a las memorias personales), que pareciera que aquella realidad del 36 aún habría formado parte del contexto de la Transición, al menos como una especie de conciencia colectiva.

Yo en esos momentos, aunque tuve 15 o 16 y 17 años, no me enteré de nada. Yo no me enteré de nada. Ahora, que llevo ya muchos años leyendo sobre esto, explicándoles a los alumnos, hhhh, motivo de orgullo no sé, pero lo que yo sí suelo recalcar es que los periodos de transición son bastante problemáticos, delicados, como quieras, y aquí lo que se intentó evitar en todo momento es volver... a tener un enfrentamiento que degenerase en guerra como degeneró la..., bueno, no fue transición, pero bueno, el otro momento político del 36.

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.31 (121:121)**

⁴⁸³ JULIÁ, Santos. (1996a). La estrategia de la tensión. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit., p.185

No deja de tener esta mirada hacia la historia cercana, sin embargo, una cierta dosis de idealización por cuanto se basa en el recurso justificativo del “mal menor”; pero parece también, en cualquier caso, que se trata de una idealización totalmente consciente. Se trata, quizá, como nos dice el historiador Rafael Quirosa-Cheyrouze, de “una visión amable de la historia, en suma, que ha encontrado una magnífica acogida en la sociedad que parece rechazar las interpretaciones radicalmente críticas que se sitúan en el extremo opuesto y que quieren cuestionar la democratización posfranquista. En esta aceptación idealizada de la Transición influye, sin duda, lo que representa el modelo opuesto respecto a otra etapa del siglo XX español, la de los años 30, también de construcción de un régimen democrático pero con un final trágico.”

Hasta qué punto el enfrentamiento civil fue un peligro real, o no, es una cuestión difícil de dilucidar. Sobre lo que no parece existir duda es sobre el peso que aquel pasado traumático tuvo durante los años transicionales, ya fuera en forma de miedo o temor o, como mínimo, como una conciencia viva de manera colectiva.

No significa esto que, aunque mayoritaria, esta perspectiva sea la única presente entre las voces del profesorado. En un tono disonante encontramos el caso de la siguiente profesora. Con un discurso general *positivo crítico* (por cuanto aunque valora positivamente el periodo en algunas ocasiones, lo hace siempre desde una perspectiva escéptica), duda de la importancia real del enfrentamiento armado y coincide con algunos profesores, y parte de la historiografía, al afirmar que las valoraciones sobre el periodo han tendido generalmente a exagerarse.

Bueno, yo creo que sobre eso se exagera, creo que se exagera. Está muy bien que saliéramos de aquellas y que no se volvieran a repetir episodios históricos como los anteriores, pero es que no creo que se fueran a repetir después de cuarenta años de dictadura que se aguantaron. Entonces yo creo que se exagera. Como se exagera, por ejemplo, el papel de la monarquía y otras cosas más en la transición.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (155:155)**

Sin duda, este tipo de discursos más ambiguos o vacilantes son los más difíciles de analizar, pero nos recuerdan, precisamente, el carácter siempre complejo de la

investigación en ciencias sociales, más aún para un tema en el que siempre parecen entrar en juego las variables más personales.

En el próximo apartado nos centraremos en aquellas voces más críticas desde una perspectiva negativa, poniendo sobre nuestra mesa de trabajo otras miradas también interesantes sobre la temática de estudio.

3.3. Un final dudoso o un principio desencantado. La transición a la democracia desde las miradas más reprobatorias.

Del mismo modo que iniciábamos el apartado anterior refiriéndonos al sentido que las valoraciones más positivas del periodo tenían como pilares de una memoria nacional ligada a la apreciación colectiva de nuestro presente, debemos también iniciar el siguiente apartado, con un análisis muy parecido pero de connotaciones muy diferentes.

Como ya dijéramos, evaluar el periodo de la transición a la democracia implica, en muchos casos, juzgar la consecución de una forma de organización política, social y económica en la que aún nos encontramos inmersos. Y, del mismo modo, pareciera que la valoración que de nuestro presente hacemos nos condiciona también nuestra visión de aquellos años, como también hemos tenido oportunidad de apuntar anteriormente. Esto tiene de complejo, y de rico, el trabajar con este periodo de nuestra historia del presente.

Han sido varios los autores que se ha referido a esta particularidad en el estudio de la transición dictadura-democracia en España. La denuncia viene de los mismos historiadores que, desde muy diferentes perspectivas, ha tratado de dar luz al periodo a través de las herramientas críticas de análisis ante la avalancha de estudios periodísticos y batallas políticas y mediáticas⁴⁸⁴.

Además de aquel uso público de la historia de la transición que ha tenido el objeto de lavarle la cara y mitificar el periodo como pilar de nuestra actual democracia, también han sido claros los usos en un sentido contrario. No podemos sino poner en esa misma

⁴⁸⁴ Si, como ya presentamos en el marco teórico, desde la historiografía se mantienen posturas muy enfrentadas, las acusaciones sobre el maniqueísmo propio de los medios de comunicación y de las publicaciones periodísticas y políticas es común. Por una parte, sin embargo, se denuncia una interpretación, como ya se ha dicho, mítica y complaciente con el periodo. De otra parte, se habla de un uso político de la transición para denunciar problemáticas del presente. Al respecto se puede consultar: MOLINERO, Carmen (Ed.) (2006) Op. Cit.; y ORTIZ HERAS, Manuel. (2004) Op. Cit.

bandeja las interpretaciones que desde las necesidades, o los deseos, del presente, tratan de juzgar el proceso de transición como inicio de buena parte de los males de nuestra actualidad. En este sentido se expresaba hace unos años el historiador Santos Juliá cuando advertía de que “algunos partidos políticos han multiplicado durante los últimos años las denuncias sobre las carencias de aquella Transición en un intento de deslegitimar lo consolidado desde entonces y de legitimar, por el contrario, la necesidad y hasta la urgencia de emprender una nueva, segunda Transición”⁴⁸⁵.

Una segunda Transición que ha estado en boca de muy diferentes posicionamientos (recordemos que el mismo ex presidente Aznar jugó en su momento con esta misma idea)⁴⁸⁶, pero cuyo sentido viene especialmente ligado a los intereses de los sectores nacionalistas y de la izquierda más inconformista, por cuanto han necesitado desligarse de aquella versión nacional que presentaba el periodo de transición como un éxito que cerraba el pacto de Estado; una idea contraria a los intereses políticos de revisión y negociación Estado-Autonomía y otros aspectos sobre la organización y funcionamiento del Estado y la democracia en España.

Hemos visto también, en apartados anteriores, cómo esta discusión se ha mediatizado y divulgado a través de la prensa, los documentales y otros medios de comunicación de masas. De manera que en este apartado referido a las valoraciones críticas más negativas, habrá que tener muy presente también tanto el termómetro político y social de nuestra actualidad, como el peso de los medios de divulgación y de las batallas por la historia que ya hemos presentado.

Este tipo de problemáticas, aun cuando deban quedar lo más desligadas posible del trabajo de indagación del historiador a la hora de estudiar e interpretar el periodo, son una realidad muy presente que no puede quedar desconectada de los objetivos de nuestro trabajo sobre el profesorado. El vínculo entre historia y actualidad es innegable, y, como nos dice Giovanni Levi, a veces necesario, puesto que son las pistas del

⁴⁸⁵ JULIÁ, Santos (2006) Op. Cit., p.61

⁴⁸⁶ En 1994 escribía un libro titulado precisamente *España: la segunda transición*, donde, entre otras cosas se refería a la necesidad de superar el “mito federal”; como uno de los temas, el de la organización territorial del Estado, que habrían quedado mal cerrados entonces, o mal cumplidos desde los planteamientos ideales de la Constitución. En SOTELO MARTÍNEZ, Ignacio (2004) Reflexiones de un nacionalista liberal. Sobre "España. La segunda transición" y "Ocho años de gobierno. Una visión personal de España", de José María Aznar. En *Revista de libros*, No 96, pp. 14-18

presente las que nos hacen descubrir nuevas preguntas de indagación sobre el pasado⁴⁸⁷. Sin embargo, como iremos viendo, al igual que ocurría en el apartado anterior, los docentes se balancean en esa delgada línea que divide la mirada apasionada del pasado desde el presente y el necesario ojo crítico sobre los hechos históricos.

El primer asunto a tratar, el *desencanto*, no puede ser entendido, ni mucho menos, como una particularidad regional (aunque tenga una presencia muy concreta en los profesores de Barcelona, Bilbao y Santiago de Compostela), y su contenido deja una estela de presencia en muchos de los docentes entrevistados.

3.3.1. El síndrome del *desencanto* y su reaparición en la actualidad.

*En un viejo país ineficiente
algo así como España entre dos guerras
civiles, en un pueblo junto al mar,
poseer una casa y poca hacienda
y memoria ninguna. No leer,
no sufrir, no escribir, no pagar cuentas,
y vivir como un noble arruinado
entre las ruinas de mi inteligencia.*

Ante estos versos del poeta Jaime Gil de Biedma (*De vita beata*) Teresa Vilarós se hace en su obra *El mono del desencanto* la siguiente pregunta: “¿Qué ha pasado en España o qué le ha pasado al poeta que le ha determinado a cometer tal suicidio escritural, tal renuncia a la memoria, reflejo a su vez de la renuncia y desencanto de toda una generación comprometida políticamente?”⁴⁸⁸. Se trata de una desilusión que hunde sus raíces en la sociedad franquista, en esa última etapa de los años sesenta en la que la memoria más perversa del régimen se va desdibujando ante un presente económico e internacional en el que las ideologías empezaban a perder su peso como abanderadas de un sueño incompleto. Un sueño que, llegado el momento decisivo del cambio democrático, se habría disuelto en la moderación programática de una transición sin ruptura.

La idea tambaleante, a veces difícil de definir, de un desencanto generacional que habría acompañado al proceso de transición a la democracia en España suele aparecer en las

⁴⁸⁷ LEVI, Giovanni (2003) Op. Cit., p.103

⁴⁸⁸ VILARÓS, Teresa María. (1998) Op. Cit., p.30

pocas obras dedicadas a la sociedad civil y al mundo de la cultura durante aquellos años y los inicios de la democracia. A veces tiene un sentido sociológico, cultural y generacional, como en el ejemplo anterior, las más de las veces, sin embargo, suele asociarse con la transición ideológica y programática de la izquierda.

Su presencia directa, no obstante, entre las declaraciones de los docentes, es escasa y difícil de encuadrar. Sin duda, será cuando nos dediquemos a la memoria del periodo cuando mejor podamos perfilar esta forma de representación social, pero también podemos extraer de las valoraciones del profesorado algunas pistas significativas sobre su peso en las opiniones de los docentes.

Nos permitimos plasmar aquí, completa aunque sea un poco larga, la declaración del único profesor que utilizó explícitamente la idea del desencanto para referirse al periodo de la Transición.

Yo insisto en otro, que es una transición del desencanto. A mí me parece fundamental. Es decir, aquellas utopías que sirvieron para movilizar a la escasa ciudadanía y a aquellas organizaciones que realmente... realizaron una lucha antifranquista, en términos brutos, ¿de qué sirvieron? Es decir, hhh, ¿qué finalidad práctica tuvo toda esa..., toda esa ideología, en términos políticos? Ninguna, muy escasa, muy reducida, ¿no? En todo caso tuvo una finalidad estratégica, pues CCOO y UGT digamos que se capitalizaron el discurso sindical, se cargaron el movimiento obrero, sofocaron, por así decirlo, todo el descontento social que..., que había producido la democracia en los primeros años de vida. Y luego que todas las veleidades que se hacían..., que se habían hecho los socialistas y los comunistas en el exilio, se disolvieron. Y a mí eso me parece importante, me parece que en realidad fue una transición del desencanto, que realmente la idea que nos hicimos de democracia no era esto, era otra. Y la gente accedió a las ceremonias, ¿no?, cuando se votó el plebiscito por la constitución, y toda esta historia, de manera absolutamente ilusionante.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (189:189)**

Aunque se trata de un profesor joven, la idea del desencanto parece tomar forma vivencial por momentos. Tiene aquí, como advertíamos antes, una clara conexión ideológica que el profesor no oculta en ningún momento (se declara miembro de la CNT) y también con el mismo libro de Teresa Vilarós presentado al principio, que el docente también cita en su entrevista.

El desencanto, que es sinónimo de decepción o desilusión, solo puede surgir cuando existe una concepción previa o una previsión de la realidad que no llega a cumplirse. Un deseo de realidad que la izquierda venía cultivando como parte de su propia programación de principios. Una izquierda la española que, efectivamente, tal como señala el profesor, había protagonizado la lucha antifranquista y que llegado el momento no pudo abanderarse como tal.

En este mismo tono de desencanto podemos añadir las declaraciones que se hacen eco del hecho de que Franco había muerto finalmente en la cama, después de cuarenta años de dictadura, y que la oposición no había sido capaz de derribar al régimen. Pese a la crisis económica, pese a la acción terrorista, la democracia española se había puesto en marcha sin la programada ruptura desde las fuerzas de oposición de la izquierda⁴⁸⁹.

Yo creo que habría que desmitificarla, hhh, sobre todo. Bueno, hay que valorar evidentemente el paso de una dictadura a una democracia, eso evidentemente hay que valorarlo. Pero también... hay que valorar a qué se renunció en la transición. Ya no se trata de... [0,3], no sé, a ver cómo lo diría. Creo que hay que incidir en el hecho de que no ha habido una revisión de lo que se hizo durante el franquismo y tampoco se ha destacado lo suficiente que el franquismo acabó él, nadie acabó con el franquismo, ni una hora adelantamos el final del franquismo. Acabó cuando murió Franco.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (125:125)**

Que el franquismo, como tal, como dictadura personalizada en la figura de Francisco Franco, no fue vencido, es una idea que parece obvia pero que tiene un significado profundo sobre el modelo de transición en España. Además de esta ambición incumplida, la dosis de desencanto se multiplica cuando la participación en el consenso transicional de la izquierda política y sindical habría dado carpetazo a las más importantes de sus reivindicaciones históricas. Reivindicaciones que entonces pudieron pasar más desapercibidas ante el grueso de lo que significaba la llegada de la democracia, pero que con el tiempo fueron resurgiendo y convirtiéndose en fantasmas que de vez en cuando marcan la actualidad mediática.

⁴⁸⁹ FUSI, Juan Pablo. (2009). Op. Cit., p.640

El entonces líder del Partido Comunista, Santiago Carrillo, hacía hace apenas unos años la siguiente declaración en una conferencia en Valladolid, que viene a resumir en un tono justificativo la percepción que del desencanto sigue padeciéndose desde algunos sectores de la izquierda:

Los jóvenes pueden no entender esto, y no habría ningún derecho a reprochárselo. Ellos no han vivido aquello; ellos han nacido después, han crecido en un sistema democrático que tiene todas las imperfecciones que tiene la democracia en el sistema capitalista. [...]

Sin embargo, yo quiero reivindicar la Transición, no por haber estado en ella, como estuvimos miles, si no millones de personas, sino porque en realidad, en ese momento —yo estoy cada vez más convencido— se hizo cuanto se podía y se debía hacer, porque en los países europeos el fascismo fue arrasado por una guerra, por una acción militar, sus dirigentes fueron colgados, y hubo una justicia histórica que pudo realizarse, porque había habido esa victoria militar sobre los fascistas. En España no pudimos hacer nada de eso.⁴⁹⁰

En España no se pudo hacer más, y esa sería la nota central de un desencanto de dimensiones sociológicas. Sin embargo, la asimilación de ese “se hizo cuanto se podía”, aunque mayoritaria según pudimos ver entre las críticas positivas, no parece haber calado de la misma manera en todos los sectores de la sociedad y, por lo tanto, entre el profesorado. Las renuncias que se habría cobrado el posicionamiento consensuado de la izquierda durante la transición aún hoy siguen siendo juzgadas en términos hasta de traición desde algunos sectores más descontentos⁴⁹¹.

Uno de los hitos políticos que mejor reflejarían ese devenir de la izquierda con tintes de decepción sería la permanencia de España en la OTAN tras el referéndum de 12 de marzo de 1986.

⁴⁹⁰ CARRILLO, Santiago. (2010). La larga lucha contra la dictadura. In ESTEBAN RECIO; CALDERÓN MEDINA; RODRÍGUEZ SERRADOR; SALVADOR DE DIOS (Ed.) *Memoria De La Transición. Jornadas Memoria De La Transición, Del 4 Al 9 De Mayo De 2009*. Valladolid: Universidad de Valladolid, p.57

⁴⁹¹ "Cualquiera que se moleste en analizar las diferencias que existen entre lo que PCE y PSOE ofrecían en los programas de la Junta Democrática de 1974, de la Plataforma de Convergencia Democrática de 1975 y de la Platajunta de 1976 [...] y lo que votaron en la Constitución de 1978, habrá de concluir que o en 1976 estaban engañando a sus militantes, o en 1978 los traicionaron" En prensa: FONTANA, Josep. (2010). Op. Cit.

Y la entrada en la OTAN porque es sintomático de hasta dónde podían llegar las aspiraciones de cambio, ¿no? Es decir, cuando ganó el PSOE en el 82 todo el mundo pensaba que las cosas iban a cambiar mucho, que era una pseudo revolución, que íbamos a vivir felices e iba a haber justicia social y estas cosas, ¿no?, y la entrada en la OTAN fue lo que marcó digamos la pérdida de la inocencia, el ya no hay..., no hay ilusiones, no hay ideologías, pero sí un..., hhh, ¿y ahora qué nos queda?, ¿no? El referéndum, bueno, desde mi punto de vista personal, también fue muy decepcionante.

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (59:59)**

Después de una fuerte campaña contra la entrada de España en la OTAN durante la oposición, una vez en el poder el Gobierno de Felipe González rectificaba su postura y apoyaba la permanencia en un referéndum del que el Ejecutivo pudo salir airoso a pesar de que sólo nueve de los veintinueve millones de votantes apoyó su postura⁴⁹².

La OTAN fue mi gran..., mi gran punto de inflexión de en plan..., de mi vida de... Fue la primera votación que yo hice, ya tenía 18 años, el referéndum de la OTAN, convencidísima y yo todo ilusionada de que iba a salir que no, porque además había escuchado al Felipe González diciendo que..., que no a la OTAN, toda su campaña de no a las bases militares. Y de pronto veo que el discurso lo cambia completamente, veo que..., que parece que estaba pidiendo 'por favor... no matarme'. Y vi que salió el sí en la OTAN y yo creo que desde ese momento no he vuelto a votar.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.36 (134:134)**

Aunque pueda parecer algo exagerada la anterior declaración de la profesora de Barcelona, de la emotiva propaganda por el 'no' mantenida desde diversos ámbitos de la cultura y la sociedad, nos han quedado numerosas referencias que parecen haber marcado la memoria colectiva de una generación. Del desencanto que la campaña y el resultado de la votación dejó en un considerable sector de la izquierda nos dejó buena

⁴⁹² "La participación de los españoles fue de un 59,4%, de los cuales un 52,5% votaron favorablemente, un 39,8% lo hicieron en contra y el resto votó en blanco o sus votos fueron nulos. Traducido en números, del total de 29 millones de votantes con derecho a voto, realmente sólo 9 millones votaron a favor de la postura del gobierno." LEMUS, Encarnación; PEREIRA, Juan Carlos. (2010). Transición y política exterior (1975-1986). En PEREIRA, Juan Carlos (coord.). *La política exterior de España. De 1800 hasta hoy*. Barcelona: Ariel, p.679

muestra el cantautor Javier Krahe en su canción *Cuervo ingenuo*, en clarísima referencia al entonces presidente del Gobierno Felipe González⁴⁹³.

También tiene el desencanto un componente territorial que algunos profesores expresan en términos de un nacionalismo que habría perdido una oportunidad histórica. Desde un planteamiento que nos recuerda a algunos de los debates más vivos en la actualidad, y que atenderemos en el próximo capítulo, el periodo de la transición es visto también con la desilusión de quienes habrían preferido otra forma de organización territorial.

A lo mejor, no se podía hacer otra cosa. No lo sé. Pero desaprovechamos una oportunidad. A nivel de Cataluña yo creo que también se..., lo que te decía antes, soy bastante crítico porque creo que..., un poco también, en la línea de que, bueno, pues aquel momento era el momento de plantear muchas cosas que no se plantearon. Después, claro, ahora sí, en Cataluña hay mucho debate, ¿no?, a nivel pues sobre todo de..., de impuestos, de sistema pues de..., financiero, etc., de recursos económicos, ¿no?, se pide pues que sí, tener un sistema pues como el País Vasco, como Navarra. En aquél momento, ¿quién luchó por eso? Pues la gente que a lo mejor tenía que hacer algo más pues no lo hizo o no pudo hacerlo. Pero claro, creo que ahí también se perdió una oportunidad para..., para conseguir algo más, ¿no?, en ese sentido.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (101:101)**

En definitiva, el desencanto, en los términos expuestos, aparece como una nota presente en casi todos los profesores de visión crítica negativa. Sin embargo, no es una valoración como tal del periodo de la Transición, sino una pista interpretativa de este tipo de discursos. Las valoraciones negativas están, las más de las veces, también directamente relacionadas con otros aspectos concretos del proceso de transición, donde las continuidades desde el régimen franquista son las protagonistas.

⁴⁹³ Según el mismo artista ha reconocido en varias ocasiones, la canción, incluida en el disco *La Mandrágora*, fue censurada por TVE en 1986 cuando estaba programada su actuación en un concierto en directo de Joaquín Sabina. Una de las muchas referencias periodísticas al respecto la podemos encontrar en http://www.cadenaser.com/cultura/articulo/cumplen-26-anos-primera-censura-television-democratica/csrcsppor/20080530csrscsul_3/Tes

3.3.2. Continuidades y persistencias incómodas de un régimen invicto.

Aunque exista una evidente relación entre el tono del desencanto y las reflexiones que presentaremos a continuación, conviene que hagamos esta división por cuanto el punto central de estos discursos (mayoritarios entre aquellos profesores con una percepción crítica negativa de la transición y, por lo tanto, en las ciudades de Barcelona, Santiago de Compostela y Bilbao), se refiere particularmente a un factor clave que no hemos querido abordar hasta el momento: las continuidades (políticas o de cualquier otro género) que, desde la dictadura, han mantenido una presencia en democracia.

Una vez más, la causa fundamental de las quejas sigue siendo la no ruptura con el régimen anterior, que habría impedido que los franquistas sufrieran algún tipo de represalia o ajusticiamiento, con evidentes continuidades a nivel político, así como en las fuerzas armadas, la policía o la administración civil del Estado⁴⁹⁴. Dichas continuidades, al menos en lo que a política se refiere, no pueden negarse por cuanto varios de los personajes más públicos del régimen continuaron ejerciendo su carrera política en democracia.

Estas continuidades son una referencia repetida entre el profesorado de historia, tanto desde las visiones críticas más negativas hasta en aquellas críticas positivas, de tal manera que la diferencia viene marcada sólo por el peso valorativo que se le otorgue.

E: ¿Y tu valoración actual de la transición a la democracia?

P: Hombre, pues... [0,4], me irrita un poco [risa], me irrita. A ver, creo que se puede dar como aceptable porque fue pacífica. Pero para nada modélica, ¿no? Porque las continuidades fueron demasiado grandes. Fraga... [0,4] Esta es mi opinión.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (119:120)**

En estas referencias a las continuidades del régimen, los políticos han tenido el protagonismo absoluto, dada su evidente presencia pública, y, entre estos, la figura del recientemente fallecido Manuel Fraga. En boca de alabanzas y de críticas a nivel mediático, ha sido sin lugar a dudas la figura del franquismo con más continuidad política en democracia. Desde la mirada de los profesores más críticos con el proceso de

⁴⁹⁴ ORTIZ HERAS, Manuel. (2004) Opl. Cit.

reforma, Fraga resultó ser durante las entrevistas la personificación perfecta del problema que querían plantear. Sirva decir, no obstante, que en el momento de realizar la mayor parte de las entrevistas el político gallego aún no había fallecido.

Bueno, la palabra lo dice, fue una transición cuando lo que... Tú cuando sales de un régimen tan bestial como una dictadura, la de Franco o la de cualquiera, lo que hace falta es una ruptura para que sea realmente justo, ¿no? Es decir, en cierto modo, no te lo voy a decir a ti, pero Fraga ahora intentando darle una calle ahora aquí en Santiago, pues... Es decir, ¿tú te imaginas...? Yo siempre le digo a los chavales, porque eso funciona muy bien, les pongo el ejemplo de Alemania: '¿vosotros os imagináis poniéndole una calle a Himmler o a Goebbels?'. Cuando ya les explicas, ¿no? O a Hitler, un monumento a Hitler, ahí a caballo [...] Claro, a lo mejor Fraga no es responsable de mil muertes, pero es de dos, y ya vale, ¿no?

Santiago/Público/Hombre/+45 años P.7 (67:67)

La imagen de Fraga resulta emblemática para el caso que nos ocupa no sólo porque fuera un importante personaje del régimen que continuó en política, sino porque además participó directamente del proceso de negociaciones de la transición (como uno de los *padres* de la Constitución) y lideró durante muchos años el partido que terminó configurándose como una de las dos grandes alternativas políticas en democracia.

Aunque con este mismo título de *padre* de la Constitución, y como representante vivo de lo que había sido el consenso transicional, la imagen de Manuel Fraga fue durante muchos años respetada por la oposición y aplaudida entre sus filas, en la década del 2000, en paralelo al impulso de las reivindicaciones por la memoria histórica y en plena batalla por la revisión de la historia reciente⁴⁹⁵, se incrementaron también las voces críticas y reprobatorias hacia la clase política heredera de franquismo. Quizá uno de los libros que mejor pueda ejemplificar esta crítica sea el del periodista Alfredo Grimaldos, que en su obra *La sombra de Franco en la transición* realiza todo un trabajo de indagación sobre los asuntos más turbios que estarían detrás de políticos protagonistas del proceso como Martín Villa o el mismo Adolfo Suárez. En estas páginas Manuel Fraga es también protagonista indiscutible, relacionándolo con varios casos durante su mandato como ministro de la Gobernación; un periodo muy convulso, desde la muerte

⁴⁹⁵ MATEOS LÓPEZ, Abdón. (2007) Op. Cit., pp.157-158

de Franco hasta el verano de 1976, durante el que se produjeron algunos de los sucesos más sangrientos del periodo transicional, como la matanza de Vitoria o los asesinatos de Montejurra⁴⁹⁶.

Sin embargo, aunque la idea queda suficientemente clara, más allá de Fraga son pocas las referencias a otros personajes ligados al franquismo.

A mí me duele ver a Fraga, me duele verle, me duele verle. Creo que no está..., que no lo cerramos bien. Pero hasta..., con el poder que ha tenido, ahora no, pero hasta los años ochenta, duele, eh. A ver, nada personal, analizas las cosas y dices cómo puede ser, que un persona que ha tenido... O ya desde la visión de Cataluña, el mismo Samaranch. Cómo una persona como Samaranch puede tener el poder que ha tenido y la..., lel buen trato, ¿no? Pero tú sabes, Samaranch, pero si ha estado al lado del dictador. NO SÉ, son cosas que dices..., esto no sé si se cerró bien o no. Pero como mínimo hay que hacer un análisis crítico, no se puede decir “la transición española es modélica”. O sea, no se puede hacer este discurso.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (103:103)**

Igual que son también pocas las referencias a continuidades más allá de la política, como es el caso del sistema judicial o los cuerpos de seguridad del estado; asunto que, sin embargo, sí ha sido objeto de cierto análisis desde la literatura más crítica con el periodo⁴⁹⁷.

En cualquier caso la continuidad, ¿no?, de la gente, de ministros, de gente que estaba en primera línea, ¿no? El jefe de la Guardia Civil... Que estas personas pudieran continuar sus tareas, ¿no?, su... Quizá en la cúpula militar sí que hubo más cambios, quizá en la cúpula militar sí que hubo más cambios, ¿no? Pero la sola guardia civil es de justicia. Y que la élite franquista continuase..., en general, ¿no?, con sus estatus sin tener que dar ninguna explicación. Hombre, eso me parece... Lo que me parece INDIGNANTE es que haya personas que vayan por Europa o por América Latina proponiéndola como un modelo a seguir, ¿no? En ningún caso, ¿no?, en ningún caso.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (124:124)**

⁴⁹⁶ GRIMALDOS FEITO, Alfredo (2004) Op. Cit., p.105

⁴⁹⁷ También Grimaldos denuncia el traspaso de magistrados del TOP (Tribunal de Orden Público) a la Audiencia Nacional, así como la continuidad de los cuerpos de seguridad. GRIMALDOS FEITO, Alfredo (2004) Op. Cit., pp. 356 y 207

Pero las continuidades son sólo la cabeza visible, como venimos planteando, de un problema que tiene que ver con el modelo consensuado de transición. Un modelo que para unos fue la fórmula que permitió una transición pacífica y donde las continuidades sólo serían los costes evidentes de todo proceso de negociación, mientras que para otros significó la justificación democrática de las esferas de poder franquistas, que consiguieron mantenerse en el poder sin pagar por las violaciones de derechos humanos comentadas durante la dictadura⁴⁹⁸.

Yo, por ejemplo, el tema de..., de proclamar a Fraga como un demócrata de toda la vida y tal, pues... [risa], qué quieres que te diga, hhh, pues tendría su mérito porque el hombre renunciaría, a pesar de su ideología, como renunció Carrillo. Pero..., pero bueno, ponerle aquí como adalid de la democracia... [...] Cuidado, que aquí hubo mucha gente que se pasó al otro lado y era demócrata de toda la vida, y dices, no, no... Pero bueno, quizá sea el peaje que hay que pagar por que fuera..., fuera tranquilo, ¿no?

Madrid/Público/Hombre+45 años **P.20 (98:98)**

Se trata de una discusión que, como hemos podido ver, nos ha acompañado a lo largo de todo el capítulo y sobre la que no nos detendremos más.

En síntesis, a lo largo del capítulo hemos podido dibujar dos líneas de resultados que se van uniendo a través de varios nudos: una referida a una visión más desaprobatoria del proceso de transición y sus consecuencias, con una serie de principios interpretativos desde la historia y con mayor difusión en las comunidades históricas de Cataluña y el País Vasco, y otra, mayoritaria, más complaciente y aprobatoria del periodo de estudio, con su propias claves interpretativas y con más presencia en el resto de comunidades autónomas.

No se trata, claro está, de dos mundos separados y enfrentados, sino que también hemos podido ver cómo los profesores acostumbran a mezclar diferentes posturas y visiones a veces casi enfrentadas. Algunas de las denuncias que en este último capítulo se han hecho son compartidas por profesores de todas las ciudades, aún cuando su valoración del periodo haya sido positiva o, incluso, mítica positiva.

⁴⁹⁸ MUNIESA, Bernat. (2005) Op. Cit., pp.17-18

CAPÍTULO V: MEMORIAS DE LA TRANSICIÓN, TRANSICIONES DE LA MEMORIA. RECUERDOS Y SIGNIFICADOS COLECTIVOS DE UN PASADO VIVO.

Afrontar el pensamiento del profesorado en relación al periodo de la transición dictadura-democracia en España requiere, sin lugar a dudas, que nos detengamos en el campo de la memoria. De la memoria, en primer lugar, como recuerdo de un periodo vivo generacionalmente y del que han participado, de una u otra manera, más de la mitad de los profesores entrevistados. Es esta la memoria de los recuerdos personales, pero también de las experiencias colectivas y de la reconstrucción emblemática de un pasado que, como ya hemos señalado en otras ocasiones, resulta fundamental en la configuración de nuestro presente político y social.

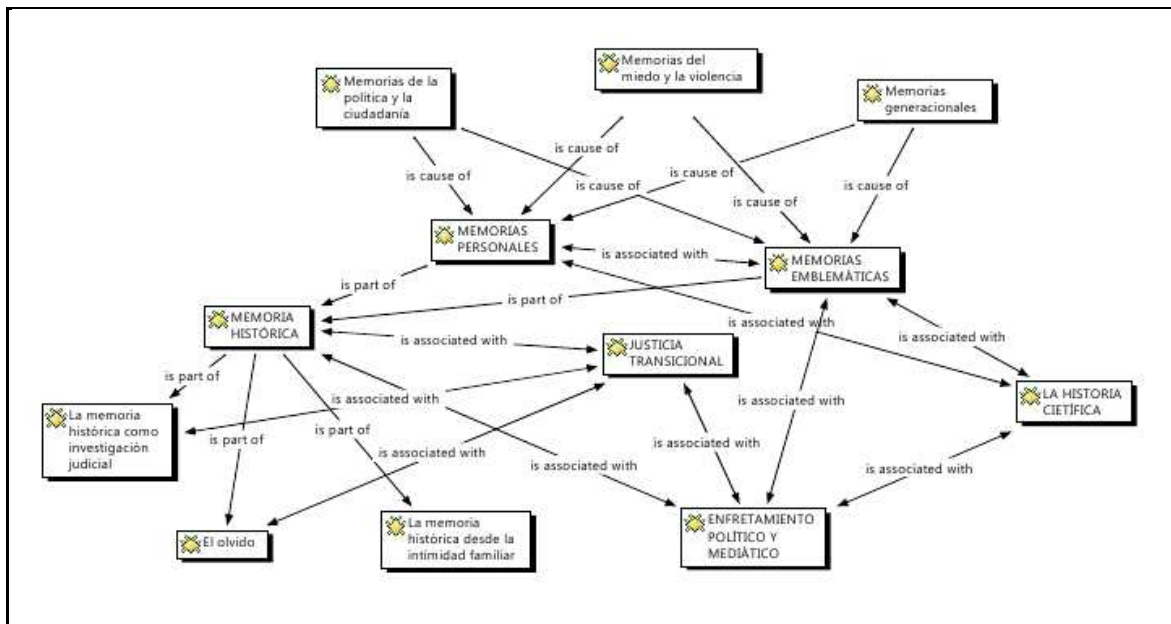
Desde este primer sentido de la memoria, nos ocuparemos de algunas de las memorias con más presencia entre los profesores y que más posibilidades de análisis nos han ofrecido: los recuerdos generacionales (de juventud o de infancia), los recuerdos de la política y la ciudadanía (por su conexión con la actualidad) y los recuerdos del miedo y la violencia (por el impacto particular de estas experiencias).

La segunda parte del capítulo, en cambio, la dedicamos a esa otra forma de la memoria que se configura desde el ámbito público y en relación al pasado traumático de nuestro país: la memoria histórica. Aunque ésta suele referirse a la memoria de las víctimas de la guerra civil y el franquismo, tiene una conexión inevitable con nuestro periodo de estudio por cuanto en aquellos años transicionales se tomaron las primeras decisiones fundamentales sobre la gestión pública de esa memoria conflictiva. Una gestión que ha sido puesta en duda durante la democracia y que ha resurgido con fuerza en los últimos

quince años. Sobre todo ello fueron interrogados los profesores, y sus opiniones nos han servido para conocer el estado de la memoria histórica en su relación con la enseñanza de la historia.

En el siguiente Network podemos advertir en su zona central las tres formas de memoria analizadas: las memorias personales o sueltas, las memorias emblemáticas y la memoria histórica. En la parte superior aparecen los tres grupos de recuerdos sobre el periodo que nos han servido para detectar el peso de las memorias sueltas y las memorias emblemáticas y colectivas; mientras que en la parte inferior izquierda situamos las tres opciones expuestas por el profesorado sobre la gestión de la memoria histórica. El enfrentamiento político y mediático, situado en última línea, se configura como el factor más importante a tener en cuenta para el análisis de las memorias colectivas y, sobre todo, para comprender las implicaciones de la memoria histórica desde la mirada de los docentes.

NETWORK N° 2: MEMORIA Y PRESENTE



Fuente: Elaboración propia (Network View Atlas.ti)

1. El profesor de historia y las memorias de la transición dictadura-democracia en España.

Llegados a este punto, y abordada ya en el capítulo anterior la complejidad de las fuentes de información y la variedad de interpretaciones y valoraciones sobre este periodo de la historia reciente, nos queda por profundizar en el que seguramente será el más confuso de los factores que conforman el conocimiento docente sobre la Transición y la mirada interpretativa y valorativa sobre el mismo: la memoria.

La memoria entraña una doble dificultad: por un lado su carácter individual e íntimo de cada uno de nosotros, nuestra convivencia con los recuerdos, conlleva una elaboración y reelaboración psicológica que complica su comprensión con el paso del tiempo; por otro lado, nuestra condición social parece condicionar inevitablemente nuestros propios recuerdos, jugando a posicionarlos en una determinada memoria colectiva. Se suele decir que tendemos a limar los recuerdos en sentido positivo e, incluso, a exagerarlos y engrandecerlos en contraposición a un presente siempre más pesado y complejo desde la percepción del día a día. En realidad, ni siempre hacemos una reconstrucción positiva de los recuerdos, ni es tan sencillo su análisis como pudiera desprenderse de este tipo de afirmaciones.

Aunque no es nuestra ambición el acercarnos a los recuerdos de los profesores desde una perspectiva psicológica, sí conviene que tengamos en cuenta dicha complejidad. En este sentido, la siguiente cita del neurocientífico español Joaquín Fuster puede ayudarnos, por su claridad, en la introducción del presente apartado.

En primer lugar, el motivo por el que una memoria es tan firme, tan sólida y tan duradera, el motivo principal, son las circunstancias emocionales en que se adquirió la memoria, en general. Se forman firmemente con las emociones, con el clima emocional con que se adquieren las memorias. Además, en el curso de la vida se ejercitan estas memorias repetidamente. Luego hay otro factor importante, que es el tipo de memoria que queda. Hay muchas clases de memoria, está la memoria semántica, más bien abstracta, del conocimiento, está la memoria episódica, de los detalles de la vida, del nombre, de la cara... Se van ejercitando en el curso de la vida y así subsisten. Claro, al mismo tiempo, se van debilitando algunas de estas conexiones

*y se pierden memorias, y se pierden neuronas, y se pierden sinapsis; pero se van creando nuevas.*⁴⁹⁹

La memoria se crea condicionada por las emociones y a lo largo de la vida se ejercita y se completa con nuevas experiencias. De ahí que hayan ido surgiendo interesantes estudios sobre la construcción de los recuerdos y sobre cómo intervienen diversos factores como las emociones y el nivel de stress en su construcción⁵⁰⁰. Las emociones no serán nunca las mismas para una u otra persona, pero cuando nos estamos refiriendo a una etapa histórica de vital importancia como es la transición dictadura-democracia en España, no parece exagerado el advertir que ese carácter emocional ha sido compartido también desde la experiencia colectiva de millones de españoles. Como tendremos ocasión de advertir a lo largo del apartado, las emociones están siempre presentes en los recuerdos de los docentes y, las más de las veces, esa emoción adquiere connotaciones de grupo, de sustento y comprensión colectiva.

Pero, además, en el caso del profesor de historia hay que incluir un factor más, y es que por su misma profesión existe un interés particular sobre el recuerdo, sobre la reelaboración del recuerdo de una época que forma parte de los contenidos históricos propios de su trabajo docente. Es de suponer, entonces, que los profesores hayan trabajado más que cualquier otra persona sobre sus propios recuerdos y experiencias personales. Esto no interfiere de manera negativa en nuestro estudio, sino que, al contrario, nos puede ayudar a destacar aquellos factores que de manera colectiva más interfieren en la reelaboración de los recuerdos sueltos.

La memoria forma parte, como expusimos en el anterior capítulo, de las fuentes de información histórica que el profesor, explícitamente, reconocía utilizar en la construcción del tema. Pero además, la memoria supera los límites de lo que podemos entender como recuerdos y se configura como una entidad compartida en el espacio social en el que habitamos. De esta condición social y variable de la memoria, de la que también dábamos cuenta en el marco teórico, nos dejó las primeras pistas Maurice

⁴⁹⁹ Transcrito de la entrevista realizada por Eduardo Punset a Joaquín Fuster en el capítulo de *Redes El alma está en la red del cerebro*, de 29 de enero de 2012: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-alma-esta-red-del-cerebro/1248097/>

⁵⁰⁰ Sobre la complejidad de la construcción de los recuerdos individuales se puede consultar, por su claridad divulgativa, la obra de CONSTANZA, Papagno. (2008). *La arquitectura de los recuerdos. Cómo funciona la memoria*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Halwachs⁵⁰¹, y desde entonces la *memoria colectiva* forma parte importante de cualquier estudio de pretensiones sociológicas. De forma que toda memoria es en nuestra condición social, como apuntábamos, una memoria colectiva⁵⁰². Como tal, ha sido inevitablemente incluida en los estudios sobre historia reciente, no solo de aquellos aún vivos generacionalmente (historia del presente, como es el caso de la Transición), sino también de otros más lejanos en el tiempo (como pueda ser la Guerra Civil) donde la memoria colectiva se configura, no ya como un recuerdo, sino como una forma de conciencia colectiva que condiciona nuestra visión del pasado.

Cuando el periodo al que nos enfrentamos, además, tiene un valor fundacional o de *gran cambio*⁵⁰³ para el pasado de una determinada nación o sociedad, como es nuestra temática de estudio (por sus implicaciones ya apuntadas en la configuración de nuestro presente), las memorias colectivas tienen un *uso público* similar al uso público ya indicado para la historia. Los agentes implicados en la hegemonía de una u otra memoria son variados (Estado, Comunidades Autónomas, instituciones de memoria, iglesias, partidos políticos...), como variadas son también las formas de elaboración y difusión (medios de comunicación, conmemoraciones y efemérides, lugares de memoria, silencios y olvidos⁵⁰⁴ ...).

Con un lenguaje más preciso sobre aquellas memorias colectivas que logran un peso decisivo en la lectura del pasado, Steve Stern se refiere a las *memorias emblemáticas* como aquellos marcos interpretativos que ofrecen un criterio de selección y de elaboración a las memorias personales o *suestras*. Son, por lo tanto, significados preestablecidos colectivamente para recuerdos concretos, personales o familiares; de manera que nuestro recuerdo íntimo o *suelto* se reconstruye y toma significado en su relación o sumisión con una determinada gran memoria colectiva o *emblemática*. Por ejemplo, en el análisis que el autor hace para el caso chileno, una memoria emblemática podría ser, a grandes rasgos, la *salvación* del golpe militar de 1973 ante la supuesta

⁵⁰¹ HALBWACHS, Maurice (2004) Op. Cit.

⁵⁰² Se puede decir que existe un diálogo continuo entre la memoria individual y la colectiva, de manera que el individuo se recuerda al situarse en el punto de vista del grupo, y que, al mismo tiempo, la memoria de grupo de manifiesta en aquellas individuales. NAMER, Gérard. (1998). Antifascismo y “la memoria de los músicos” de Halwachs (1938). En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia*. Ayer, No 32 Madrid: Marcial Pons, p.44

⁵⁰³ ARÓSTEGUI SÁCHEZ, Julio. (2004). Op. Cit., p.27

⁵⁰⁴ Como ya advirtiéramos en su momento, el olvido, la selección de lo que se recuerda o no se recuerda, es en sí mismo una de las formas más potentes de memoria colectiva. CUESTA BUSTILLO, Josefina (1998). Op. Cit., p.207

situación catastrófica del país⁵⁰⁵. Dentro de esta gran memoria emblemática, sustentada desde determinados grupos sociales o de poder, se incluiría toda una selección de memorias personales de aquellas personas que forma parte de ese colectivo que vendrían a responder y defender ese significado más allá de su sentido original como memoria suelta (por ejemplo, un recuerdo concreto sobre una situación de violencia en un fundo antes de esa fecha)⁵⁰⁶.

Pero, ¿cuáles son las memorias colectivas o emblemáticas más sobresalientes para la lectura de la historia reciente en España? Los estudios en esta línea han estado más bien centrados en los periodos de la Guerra Civil y el Franquismo, de cuya lectura han surgido, sin duda, las memorias emblemáticas más destacadas. Para el caso español se ha venido empleando con asiduidad la palabra *mitos* en un sentido muy parecido al que Stern le da al de *memoria emblemática*. Las batallas por la historia de los últimos años han tenido al mito y al contra-mito como protagonista (mitos y contra-mitos sobre el inicio de la contienda o mitos y contra-mitos sobre la violencia y las víctimas, entre otros temas), como objeto de estudio de algunas importantes publicaciones sobre la Guerra Civil y el Franquismo⁵⁰⁷.

Para el periodo de la transición dictadura-democracia, los estudios en este sentido han sido más escasos, aunque ya suele ser frecuente que nos tropecemos con la etiqueta del *mito* en los trabajos más recientes sobre el tema, generalmente en referencia a la lectura más complaciente u *oficiosa*, modélica, como también se ha venido a denominar, de aquellos años de transición.

Por nuestra parte, desde el análisis expuesto en el capítulo anterior de los discursos, interpretaciones y, sobre todo, valoraciones del profesorado de historia sobre el periodo, hemos podido detectar dos grandes visiones cargadas de componentes míticos (dos grandes *carpas* de interpretación, en la terminología de Stern) de donde podemos extraer

⁵⁰⁵ Una concepción que también ha sido detectada entre estudiantes chilenos. En VÁSQUEZ, Nelson e IGLESIAS, Ricardo (2009). La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar. En PAGÈS, Joan y GONZÁLEZ, Paula. *Història, memòria i insenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, p. 114

⁵⁰⁶ STERN, Steve J. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En GARCÉS, M.; MILOS, P.; OLGUÍN, M.; PINTO, J.; ROJAS, M. T.; URRUTIA, M. (Comp.) *Memoria para un Nuevo Siglo: Chile, Miradas a la Segunda Mitad Del Siglo XX*. Santiago de Chile: LOM Editores, pp.14-15

⁵⁰⁷ Al respecto se puede consultar la obra compilatoria sobre mitos y contra-mitos de la Guerra Civil y el Franquismo de VIÑAS, Ángel (Ed.). (2012). Op. Cit.

dos memorias emblemáticas a tener muy en cuenta: la memoria de una *transición modélica*, recordemos, como lectura complaciente con el periodo de estudio que se basaba en algunas representaciones muy extendidas, como la idea de un modelo ideal y exportable de transición o el protagonismo épico de algunos personajes fundacionales; y su contra-memoria, la *transición del desencanto*, como lectura crítica basada en la supuesta derrota práctica y moral del anti franquismo, que habría significado la pérdida de una oportunidad histórica de realizar una ruptura con el régimen y alcanzar una auténtica democracia, y que parece encontrar un campo de difusión más fértil en determinadas comunidades históricas.

Ambas lecturas emblemáticas han estado presentes desde que analizáramos las fuentes del conocimiento, sobre todo aquellas audiovisuales, y reaparecieron en las valoraciones de los docentes. Del mismo modo que estarán presentes, como grandes *carpas* de significado, en el análisis de algunas de las memorias colectivas que hemos podido detectar de entre los recuerdos del profesorado y que presentamos a continuación.

1.1. Memorias generacionales. Infancia, adolescencia y juventud en la Transición.

¿Quién no recuerda sus años universitarios con cierta nostalgia? ¿Vivir un momento del pasado colectivo desde una u otra etapa de nuestra vida, condiciona nuestro recuerdo y nuestra valoración de aquellos años? Hemos dividido a los profesores incluidos en la muestra en los tres grupos generacionales más presentes: aquellos que vivieron el periodo o parte del periodo como universitarios o recién licenciados, los que pasaron aquellos años en plena adolescencia y en sus tiempos del instituto, y, finalmente los que apenas era unos niños por entonces.

1.1.1. Transición y vida universitaria.

Como profesores de historia, los docentes entrevistados, más allá de sus diferencias personales tienen un elemento común: todos han sido universitarios, y además universitarios dentro de un ambiente de estudios de “letras”, generalmente de Historia. Una condición que, vivida en paralelo a los años más convulsos de finales del

franquismo y durante el proceso de transición, sin duda debió marcar las experiencias personales de toda una generación.

La universidad española vivió un proceso muy particular desde los años sesenta, como un hervidero de protestas donde el objetivo común contra el régimen aglutinó a las más variadas propuestas ideológicas y políticas, desde el anti-sistema y el anti-capitalismo hasta las corrientes europeístas. Desde el movimiento universitario se desarrollaron algunas de las más importantes experiencias de reivindicación social y política, fundamentalmente en aquellos años finales del franquismo previos a la canalización democrática⁵⁰⁸. Por eso mismo, se suele señalar desde la investigación histórica la diferencia entre lo que era la vida del campus y lo que sería el ambiente de la calle, o cotidiano, para la mayoría de la población⁵⁰⁹. Un ambiente que, como ya señaláramos al hablar del apoyo de la ciudadanía en el capítulo anterior, primaba en términos de moderación y, muchas veces, de apatía política.

Desde este ambiente universitario particular, los recuerdos de la Transición suelen estar marcados por algunas claves que se repiten en unos y otros docentes: las protestas estudiantiles y la represión de las fuerzas de seguridad, el fuerte compromiso político de entonces y el ambiente festivo y de renovación cultural canalizado a través de la protesta.

Las protestas estudiantiles, se participara directamente en ellas o no, están continuamente presentes en el imaginario colectivo de los profesores.

No he sido yo muy de movimientos estudiantiles. Y eso que he vivido..., en mi época de estudiante, pues claro, yo terminé la carrera en el año 73, pues justamente el año de..., pues de todas las revueltas estudiantiles. Que era ya lo que era. Me acuerdo yo en Madrid que llegaban los..., cuando decían ‘que vienen los grises’, y los caballos y todo eso. Y la facultad además nuestra, la de Filosofía y Letras, era...

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (122:122)**

⁵⁰⁸ MUNIESA, Bernat. (2005). *Dictadura y Transición. La España Lampedusiana. I: La dictadura franquista. 1939-1975*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p.259

⁵⁰⁹ RUIZ CARNICER, M. Ángel. (2005) Op. Cit., p.273

La referencia a los “grises” (Cuerpo de Policía Armada y de Tráfico que se mantuvo hasta 1978, cuyos uniformes eran de color gris) se repiten continuamente y siempre en unos términos muy parecidos.

Activa de militancia no, de manifestaciones, muchas. Porque bueno, era como..., como reentrenamiento, casi, casi. A correr delante de los grises sí que lo había hecho.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (85:85)**

Un ambiente reivindicativo y de protesta tan asentado en la memoria del profesorado que, a veces, adquiere componentes más generacionales o colectivos que de memoria personal. Como puede ser el caso de la siguiente profesora, que recuerda un acontecimiento concreto de la Universidad de Valladolid sucedido, sin embargo, en 1975 cuando ella sólo tenía dieciséis años y no podía estar aún inmersa en ese ambiente universitario.

El rector era..., era cuñado de un ministro de Franco, de Cruz Martínez Esteruelas, y por unas protestas, tiraron huevos hacia el rectorado, se cerró desde octubre hasta el final. Los profesores daban clase en las cafeterías para no perder..., y la gente se presentó en una convocatoria en septiembre, los que pudieron. Y los que no pudieron perdieron el año académico completo, se cerró durante un año entero. Se acuñó una frase entonces muy conocida, muy repetida, que era que las aguas..., decía el ministro Martínez Esteruela, que las aguas del Pisuerga corrían rojas. Luego hemos escuchado durante mogollón, se siguió escuchando una nueva frase, que era ‘fachadolid’. Bueno, pues están las dos versiones [risas].

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (143:143)**

En esta conjunción de recuerdos generacionales, a veces se repiten experiencias muy parecidas entre las diversas ciudades. Sorprende, por ejemplo, el parecido del anterior recuerdo con el de la siguiente profesora de Santiago de Compostela, incluida la referencia al “rojo” como parte de un dicho popular, en este caso referido a una plaza y antes al río Pisuerga.

Y entonces yo así recuerdo la época de muchísimas manifestaciones, muchísimas, pero manifestaciones muy violentas, ¿no? O sea yo estaba ahí en clase una vez, y entonces de decirte, ‘bueno, a ver, recojan ustedes que hoy hay

una...’, y empezamos a sentir ruido en la facultad, ¿entiendes?, te entraban a las clases [...] Aquí en Santiago hay una plaza que se llama la plaza roja, y yo creo que el nombre lo cogió porque casi todas acababan allí, pero mal, ¿no?, de... Y claro, a veces ya sabes que se da..., unos se suman, otros cogen miedo... Aquí hubo mano tan..., tan malo en cuanto a tal que tuvieron que cerrar las facultades en el mes de febrero.

Santiago/Concertado/Mujer/+45 años **P.9 (66:66)**

Sin embargo, ambas profesoras mantuvieron un discurso valorativo del periodo muy diferente; la primera desde una posición crítica dura y la segunda desde una perspectiva positiva casi mítica. De manera que, como iremos comprobando a lo largo del apartado, los recuerdos personales parece intervenir sobre asuntos concretos (como puede ser el apoyo de la ciudadanía, la violencia...), pero no tanto en las valoraciones generales del periodo. Éstas estarían más mediadas por las grandes memorias emblemáticas, ligadas a estructuras ideológicas y mediáticas. Tan fácil es identificar un mismo recuerdo sobre las protestas en la universidad como referencia de la lucha antifranquista y el espíritu de ruptura, como asociarlo, por el contrario, con la violencia y la inestabilidad con la que por fin abría acabado la Transición pacífica.

Continuando con los recuerdos universitarios de los docentes, a este contexto de protesta hay que sumarle la idea, también ampliamente expuesta en las entrevistas, de un fuerte compromiso político durante aquellos años. No todos los profesores participaron activamente en la política, pero en sus recuerdos ligados al ambiente universitario concuerdan en señalar la efervescencia política que se vivía.

Y aparte de que en las facultades había..., se hablaba de esto, había debates, estaba todo más politizado, cosa que ahora no. Entonces se vivía más la política, ¿no?, todo lo que pasaba había..., se cuestionaba, se discutía, había movilizaciones, yo qué sé, había charlas, había más..., estaba todo más politizado que ahora. Y no sé, y funcionaba más el..., las conversaciones, que ahora yo creo que a través de la informática y de tal no hay el debate así cara que había antes. Entonces yo creo que en ese sentido sí se hablaba mucho de lo que estaba pasando.

Santiago/Público/Mujer/+45 años **P.8 (131:131)**

Parece casi inevitable que en esa reminiscencia de un tema como el compromiso político surja la comparación con el presente. Al igual que ocurría en la interpretación y valoración histórica, también en este ámbito de la memoria la actualidad y nuestra visión de ella tiene un efecto importante sobre la propia percepción de los recuerdos. De esta percepción de la política, el antes y el después, nos ocuparemos particularmente en el próximo apartado. Baste por ahora identificar este contexto universitario, muy presente entre el profesorado entrevistado, como un elemento imprescindible a la hora de analizar los recuerdos políticos de los profesores.

Universidad y compromiso político también se mezclan con los recuerdos más amables de juventud, con las fiestas y las relaciones con los amigos. Aquí los conciertos de música protesta, sobre todo de cantautores, parecen haber jugado un papel importante y suelen aparecer entre los recuerdos de los docentes. Música, cultura y contracultura, política y protesta se mezclan con la juventud que en aquellos años disfrutaban muchos de los profesores entrevistados.

No, yo iba a las asambleas cuando nos convocaban en los recitales que..., que en esa época ese era el morbo, y las obras de teatro alternativo, y a los hospitales a... Pero es que yo me acuerdo [...] de otra vez que quedamos así la gente de Úbeda en un..., en el piso de unos compañeros, y teníamos que bajar de dos en dos [...] Y bueno, también en Úbeda hubo una asociación cultural que se llamaba Aznaitín, y pues claro, llevaba... Yo ahí sí que participaba, íbamos, pues yo qué sé..., yo es que yo no sé si esa gente tú ya los conocerás, pues Pablo Guerrero, eh...

E: ¿Cantautores?

P: Cantautores, claro. Y se hacían exposiciones, sabes. Amancio Prada..., yo qué sé, que esa era la actividad que teníamos nosotros, un poquillo cultural, ¿no?

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.22 (121:123)**

El recuerdo de lo prohibido y de la efervescencia cultural ocupan un lugar destacado en la memoria de una época en la que, además, el régimen había perdido ya buena parte del control y la autoridad moral que años antes había ostentado sobre el mundo de la cultura. Como recuerda José Carlos Mainer, “la deslegitimación cultural del franquismo fue un fenómeno muy precoz, por más que subjetivo, que empezó a ser imparable en la

segunda mitad de los años sesenta, al aparecer lo que cabría llamar una cultura crítica, que estaba estrechamente imbricada en la experiencia histórica europea coetánea”.

De manera que, incluso en el caso de los profesores que reconocen haber estado más desconectados de la política durante aquellos años universitarios y preuniversitarios, el ambiente reivindicativo les habría alcanzado, cuando menos, en forma de agitación cultural. En este sentido, la canción protesta, por ejemplo, cumplió un papel fundamental, y no por nada su referencia es repetida en las entrevistas, tanto de los universitarios como de los adolescentes y hasta de los niños de entonces.

Por ejemplo de Labordeta, etc. Entonces cantaban esas canciones y nosotros estábamos allí súper..., vamos, súper concienciados aplaudiendo y nos encantaban las canciones y la letra de las canciones. Y también me acuerdo que era la época de las canciones que se escuchaban muchísimo de Víctor Jara. Me acuerdo mucho de esas canciones, porque yo me acuerdo que mi hermano mayor, que era maestro, se había comprado la colección completa de las cintas de casete, y me gustaba mucho oírlas también. Que aunque, bueno, nos pillaban un poco lejos pero..., pero estaba muy relacionado, claro, los temas estaban muy en el ajo de lo que pasaba en España. Entonces me gustaban mucho.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (120:124)**

Aunque predominan las referencias a la música, otras experiencias culturales como el teatro o el cine también empezaban a tomar fuerza y habían servido desde los últimos años del franquismo como canalizadoras de nuevas ideas que, evidentemente, calaban con más fuerza en la juventud.

Es que, lo que vimos..., resulta que había cortado de raíz otra que no..., que no se nos contó, que no tenía nada que ver con cómo nos han educado y lo que hemos visto después. Bueno, es un poco..., si quieres te pongo un ejemplo práctico. Me acuerdo de la primera vez que yo vi, en pantalla grande me refiero, eh [0,4], no me acuerdo del título de la película de Howard Hawks, de... El sueño eterno. El sueño eterno, de Humphrey Bogart. Yo recuerdo estar con un amigo en Madrid viendo la película y recuerdo las actitudes, gestos, formas de moverse..., y, evidentemente, bien doblado, de las mujeres, y yo decía: esta gente que es de la edad de mi madre o incluso antes..., no es posible, esto a mí no me lo han contado.

Valladolid/Público/Madrid/+45 años **P.4 (112:112)**

En definitiva, las protestas, la agitación política y el movimiento cultural, parecen haber marcado a toda una generación de profesores. Y aunque las más de las veces los docentes reconocen no haber participado directamente de muchas de estas actividades, sus relatos suelen estar perfectamente imbuidos por estas notas, como una forma de memoria colectiva. Sobre cómo lo vivieron sus padres y otras generaciones mayores en aquel momento, no podemos aventurarnos a decirlo, pero parece lógico pensar que un padre o una madre de familia, o un aciano, no cuadraría en este tipo de experiencias. Por lo demás, también hay que tener en cuenta que las generaciones con más protagonismo social en estos treinta años de democracia han sido precisamente las que entonces vivieron sus años de juventud, por lo que es de suponer que su experiencia vital haya sido también la más difundida en estos años, ejerciendo un papel hegemónico sobre la memoria colectiva de un periodo.

Veamos, en cualquier caso, lo que aquellas generaciones que entonces no tenían una conciencia política formada, tienen que decir sobre sus recuerdos.

1.1.2. Recuerdos de la niñez y la adolescencia.

Otro grupo importante de profesores, que actualmente ronda los cuarenta años, vivió el periodo de la Transición o bien en sus años de adolescencia, de los que guardan recuerdos claros, o incluso como niños, con recuerdos más vagos que, sin embargo, en ocasiones parecieran muy marcados.

Los que vivieron sus últimos años del instituto y llegaron a la universidad en los años finales de la transición no presentan demasiadas diferencias con respecto al grupo de universitarios analizado anteriormente. Aunque el ambiente reivindicativo cesó fuertemente desde los años centrales de la transición, se vieron todavía empapados de aquel ambiente. Incluso con edades menores, entre los 12 y los 15 años, se dan algunas referencias muy concretas sobre el ambiente político.

Incluso, se dio el caso de que varios docentes coincidieron en destacar como una influencia en aquellos años el compromiso político de sus profesores más jóvenes del instituto.

El ambiente de la Transición fue un ambiente..., fue un ambiente que no se va volver a repetir. Por eso te estoy hablando. Coño, íbamos a casa de los profesores, nos prestaban libros... Los profesores eran todos en general muy progresistas, del Partido Comunista o incluso de partidos más radicales. Y teníamos con ellos una relación muy fluida, no solamente en clase. Por ejemplo, en clase de música en 1º de la..., en primero de BUP no escuchábamos música clásica, escuchábamos pues a Paco Ibáñez, escuchábamos a Juan Manuel Serrat..., es decir, estaba todo muy politizado, estábamos muy imbuidos de lo que estaba sucediendo en aquel momento aunque pudiéramos tener trece, catorce, quince, diecisiete años.

Huelva/Público/Hombre/+45 P.25 (108:108)

Muy diferentes son los recuerdos de aquellos profesores que apenas eran unos niños durante la Transición. En términos generales, se podría decir que tienen apreciaciones sobre el ambiente de la época que no distan demasiado de las planteadas hasta ahora (sobre el contexto político o sobre el movimiento cultural, por ejemplo); muy similares a las de los que fueron sus mayores por entonces. Pero en estos casos parece mucho más evidente que dichas referencias son construcciones posteriores, imbuidos por aquel ambiente generacional hegemónico. Sus recuerdos concretos, propios, sin embargo, son mucho más limitados. Éstos se suelen confinar a momentos particulares que se quedaron grabados en su memoria, y las coincidencias son abrumadoras, sin duda también por el peso que colectivamente tuvieron dichos acontecimientos: la gran mayoría destaca el día de la muerte de Franco y el 23 de febrero de 1981 como recuerdos de su niñez durante aquel periodo.

Tan importante es la experiencia colectiva que, además de coincidir en el recuerdo, se coincide a veces hasta en las anécdotas que le acompañan. Como en el caso de los dos siguientes relatos que cuentan lo que les ocurrió el día de la muerte del dictador, y que sirve también como reflejo de lo que a nivel sociológico significó el régimen franquista.

Yo tenía unos 15 años cuando murió Franco. Y bueno, para mí supuso, te digo, es que además lo cuento en clase, para mí supuso dos días de vacaciones sin ir al instituto [risa]. [...] Y nos dio tanta alegría de los dos días de fiesta que teníamos que fue: '¡bien!, ¡bien!, ¡bien!' Pues se enfadó tantísimo el señor conserje, que es que nos pegó, es que nos pegó a todos los que pilló, nos pegó.

Bilbao/Público/Mujer/+45 años P.31 (103:103)

El día que murió franco yo estaba enfermo, entonces nos levantamos, no fuimos a asearnos y llegó el cura o fraile y dijo: 'haced las maletas, que murió el caudillo y durante una semana no hay clases'. Claro, entre algunos empezamos a saltar de alegría..., sobre todo porque claro, en esas estabas allí encerrado con ganas de irte a casa. A mí Franco me..., yo tenía 12 años, es decir, que me importaba tres pitos Franco, ¿no? Y llegó el tío y me pegó una leche que me tiró al suelo, del tortazo, de la ostia que me pegó, ¿no?

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (112:112)**

En la mayoría de los casos, el peso de aquellos acontecimientos parece verse reforzado por el ambiente de impacto emocional que debieron tener aquellos momentos en sus padres y allegados. Un ambiente que con los años se vería reforzado y alimentado por el imaginario colectivo, emblemático, sobre dos acontecimientos que se vivieron a nivel de toda una nación, en todas y cada una de las familias españolas.

Me acuerdo de Tejero, eso sí, que yo tendría 13 o 14 años. Pero me acuerdo por lo que vivimos en casa. Imágenes, me acuerdo de imágenes solamente. Me acuerdo de la imagen de Franco en la TV, todo el día ahí metida, que me daba más miedo que otra cosa. Pero no sé porqué en mi casa, en mi familia se dedicaban a..., con la TV ahí..., y tengo esa imagen del ataúd ahí puesto. Una imagen muy tétrica, muy puntual. Y luego tengo la..., los nervios que se vivieron en mi casa cuando lo de Tejero, ¿vale?, pero más que nada por mi hermana. Tengo una hermana cinco años mayor, en el instituto, yo iba al cole, y yo recuerdo que ella vino corriendo, dejaron de hacer clases, vinieron con mucho nerviosismo.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.36 (132:132)**

También la televisión y la radio parecen haber jugado un papel fundamental en la memoria, y es en estos recuerdos de la niñez donde mejor se puede apreciar su presencia.

Yo el más cercano que tengo es estar en casa con mis padres escuchando la radio en el momento del golpe de Estado del 23F. Este es el más cercano. Real, eh. Tengo, hhh, siete años. Este es directo, eh, me acuerdo perfectamente cómo estábamos, dónde estábamos sentados, cómo era la radio. Real, eh, otro puede ser una foto que has visto, una manifestación que fueron mis padres, yo con tres años, fuimos a una manifestación de Sant Boi, que pedía pues el Estatuto de

Autonomía y la amnistía de los presos políticos y todo esto. Pero esto, pues es una foto o... Pero recuerdo directo es este, eh, para mí..., de vivirlo así.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (93:93)**

Particularmente en el caso del 23-F, la radio y la televisión jugaron un rol imprescindible no sólo en la configuración del imaginario colectivo, sino incluso en la resolución del conflicto. Como explicaba Javier Tusell, la radio fue “el medio informativo decisivo no solo para informar a la opinión pública, sino para ejercer una muy directa presión política contra los golpistas”; una presión que, como el mismo autor apunta, tuvo su puntilla final con la aparición televisada del Rey⁵¹⁰.

P: Ese lo tengo muy vivo porque... en ese momento estaba la radio puesta en casa, y estaban votando los diputados, y estaba el sí y el no a favor de..., de Calvo Sotelo. Y cuando se empezaron a oír los disparos y...

E: Lo oíste en directo.

P: Sí, sí, por eso lo tengo muy marcado ese recuerdo, porque lo viví en directo.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (109:111)**

Sin embargo, cabe preguntarse si en la conciencia de aquel niño de doce años estaba el hecho de que se estuviera votando la investidura de Calvo Sotelo. Sin duda, las imágenes quedan, pero es nuestra reelaboración posterior la que les da sentido.

1.1.3. El “recuerdo” de los profesores más jóvenes.

Por último, algunos de los profesores entrevistados eran demasiado jóvenes como para tener recuerdos. Algunos declaran no tener ningún tipo de conciencia sobre lo ocurrido durante el periodo, ni tan siquiera en sus años finales.

P: No, bueno, la gente cuentas sus anécdotas del 23F y de dónde estaba y tal... Pero no tengo especialmente recuerdos ni de aquel momento, que yo no tengo uso de conciencia, ni tampoco...

E: Ni de otra gente que te haya llegado...

P: No, no, nada especial. Yo ya mis recuerdos son de la época de los socialistas, de Felipe y tal. Pero no... O sea, es un momento que yo no vivo con

⁵¹⁰ TUSELL, Javier (1996) Op. Cit., p.475

protagonismo, yo no me siento..., o sea, partícipe de lo que sucedió, lo tengo en mi memoria histórica pues lo mismo que tengo, yo qué sé, a Primo de Rivera o a Napoleón.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.2 (93:95)**

Además, aunque se instó a que relataran sus recuerdos familiares transmitidos oralmente, fueron pocos los que se decidieron a contarlos. Un recuerdo familiar implica necesariamente a otras personas como protagonistas y supone la responsabilidad de recordar algo en boca ajena. Un plano en el que no se sintieron los entrevistados tan cómodos, en contraste, sin embargo, con la facilidad con la que llegaron a exponerse los recuerdos personales; más aún si se trataba de recuerdos interiorizados, explotados y repetidos en ocasiones anteriores. Explotar, contar repetidas veces un recuerdo hasta familiarizarse con su significado, supone conferirle un sentido social, limitando aquellos aspectos que pudiera tener más comprometidos o delicados, o explotando aquél sentido que el tiempo quiere potenciar.

Los recuerdos familiares no superaron lo anecdótico, pero sí nos dejaron algunas pistas de que el periodo de estudio tiene también su presencia emocional en los ambientes familiares.

Recuerdo familiar... No, pues no sabría así decirte, no sabría decirte así... Siempre se ha dicho en mi casa que el día que murió Franco, mucho frío hizo. Mi madre siempre lo cuenta. Siempre que llega el 20N en Valladolid: 'qué frío hizo...' Porque dice, tuvimos que ir a casa de tu abuela y no había nadie por la calle y un frío terrible. Pues ese... es el recuerdo de en casa.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 **P.3 (99:99)**

No obstante, ya hemos expuesto en el sub-apartado anterior algunos recuerdos de profesores que apenas tenían seis o siete años y que mantienen imágenes muy elaboradas de un momento concreto, mientras que otros apenas llegaba a cuadrarlas en el tiempo. Esto puede explicarse fácilmente por la diferente percepción emocional de aquellos instantes, como explicáramos al principio del capítulo, pero también, indudablemente, por la reelaboración personal, familiar y colectiva que después se haya hecho.

Bueno, indirectos sí, porque yo tengo..., vamos, me llevo bastantes años con mis hermanos, sobre todo con mi hermano mayor, que me llevo once años, entonces... Claro, yo tampoco era muy consciente, ¿no?, pero luego ya con el paso del tiempo sí recuerdo pues que mi hermano mayor..., pues estaba más vinculado, pues al Partido Comunista y a..., pues a la izquierda, ¿no?, y a lo mejor alguna discusión que tuviera con mis padres por el miedo, ¿no? Pero esto es más posterior. O sea, como más posterior. Yo era demasiado pequeño. Con 6 o 7 años tampoco te enteras muy bien de... Yo por lo menos no tengo, salvo este recuerdo.

Madrid/Público/Hombre/-45 P.19 (113:113)

Por último, tampoco hay que pasar por alto el hecho de que la década de los ochenta, en la que los profesores más jóvenes se desarrollaron, tuvo todavía una conexión directa con el periodo anterior, a través de una serie de cambios que aún dejaban huellas de lo que había sido la etapa anterior.

Si, si, lo primero que hacíamos al llegar a clase, en párvulos te estoy hablando, era rezar, en un colegio público, rezábamos. Y teníamos siempre un motivo para rezar, para que todo vaya bien, para que los niños sean buenos, para... Siempre había algo por lo que rezar, en un colegio público. Y todo ese... mogollón de algo que estaba a punto de desaparecer. Porque..., y esto fue fabuloso, creo que fue en el verano del 84 o el 85, yo tendría diez años, estaría en cuarto o en quinto de EGB, desapareció todo eso, de repente nos pusieron columpios en el patio, había un par de porterías, no había nada antes; desaparecieron todos los crucifijos, solo quedó la foto del rey, y todo quedó en la biblioteca que al final fue eso, un trastero.

Santiago/Público/Hombre/-45 años P.5 (165:165)

1.2. ¿El pasado siempre fue mejor? Recuerdos de política y ciudadanía.

Sin duda, el tema central de los recuerdos expresados por el profesorado para la entrevista, de una u otra generación, giró en torno a la política, los políticos y la participación ciudadana. En las próximas páginas trataremos de dar cuenta de las semejanzas en este tipo de recuerdos para, después, plantear los cambios que desde el presente se han podido producir en todas esas experiencias colectivas; es decir, cómo han cambiado sus percepciones y valoraciones de ayer hasta hoy.

1.2.1. La efervescencia de la vida política.

Aunque hoy la gran mayoría de los profesores entrevistados no practica ningún tipo de participación política o sindical, algunos sí reconocieron haber tenido una militancia activa durante los años de transición. Los casos que se reconocieron abiertamente fueron, o bien del Partido Comunista, o bien de partidos minoritarios de la izquierda.

En los dos siguientes casos particulares, los profesores participaron de dos partidos políticos de la izquierda más radical: la Liga Comunista y EIA (Euskal Iraultzarako Alderdia),

Bueno, pues porque yo era muy joven y era el mejor momento casi, casi [risa]. Cuando estás en 1º y en 2º o en 3º de la universidad, pues te lo pasas bastante bien, la verdad. Entonces yo lo recuerdo bien, bien. Pero bueno, yo también estaba militando en un partido político. Con lo cual pues era..., sí teníamos en el momento... Y además era de un partido minoritario, con lo cual las elecciones, que en ese momento hubo muchas elecciones de todo tipo, pues teníamos que estar ahí de interventores corriendo de mesa a mesa, cogiendo datos, porque éramos nada, los que teníamos labia [risa], vamos, al final, ¿no? Entonces bueno, yo lo recuerdo bien porque creo que fue un momento..., bueno, de participación.

Bilbao/Concertado/Mujer/+45 años **P.28 (106:106)**

Dada su juventud en aquellos momentos, se trata en ambos casos de militancias muy ligadas al ámbito universitario.

De hecho, en el año que se murió Franco yo estaba en 2º de carrera. La ilusión..., yo lógicamente, por mi forma de pensar, pues me vi muy pronto..., y por la influencia de gente a la que yo consideraba importante para mí, amigos que eran una especie de maestros, pues yo estuve participando activamente, entre comillas. Bueno, ya te lo he comentado, que yo estuve militando en un partido de..., súper minoritario de la extrema izquierda, que era la Liga Comunista, un partido trotskista. Y entonces pues yo, mis recuerdos son pues de asistir a las asambleas universitarias, que era universitario, pegar carteles, de estos clandestinos todavía...

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (108:108)**

Quitando estos dos ejemplos, interesantes pero excepcionales, y algún otro docente que tuvo militancia en el Partido Comunista, el resto o no tuvo participación política o no ha querido expresarlo abiertamente. Esto nos podría hacer pensar que existe una mayor predisposición a reconocer la participación en partidos de la izquierda, aunque no hay que olvidar, atendiendo al grupo social que estamos estudiando, que la izquierda tuvo una presencia mucho más decidida entre la juventud universitaria que entre otros grupos sociales de aquella época. Además, hay que tener en cuenta también que la mayoría de los profesores entrevistados vivieron los años de mayor actividad y pluralidad política (entre 1975 y 1979), muy jóvenes, apenas iniciando sus carreras o como adolescentes, y no debe sorprendernos el número tan bajo y la poca variedad de participaciones directas. Sin embargo, la participación indirecta y los recuerdos en este mismo sentido de agitación política son mayoritarios y muy parecidos en casi todos los profesores, independientemente de la edad.

Recuerdo... los mítines, los primeros mítines que hubo, pues no sé si eran del referéndum o de las primeras elecciones. Es que al lado del colegio estaba el pabellón de deportes, entonces había muchos mítines allí. Era una pasada. Y después eso, todo los papelorios que había, la cantidad de partidos, que ahora son muchísimos menos.

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (112:112)**

Pues no sé..., como de liberación [risa]. Como de liberación..., sobre todo porque esa época, la gente..., había muchas gente implicada en política, sobre todo en la facultad de Filosofía; había muchos compañeros nuestros, los delegados estaban muy acosados. Y además, luego lo pagaban con lo de la mili, que los mandaban muy lejos..., si es verdad, que les daban destinos muy... Y yo no estaba implicada en eso pero lo vivía.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.22 (119:119)**

Quizá el elemento más destacable de estos recuerdos sobre la política sea la coincidencia general en que durante aquellos años la política contaba más, interesaba más y se vivía más y mejor que ahora.

Recuerdo que me tiraba horas con mi padre viendo la televisión, los telediarios de tarde y de noche, y que recuerdo un montón de nombres y los apellidos de

ministros de aquella época y no soy capaz de saber quién son los ministros del gobierno de Zapatero.[...] Y la información que recibía..., pues eso, televisión española, ¿no?, noticiarios: cambios en el gobierno, tanto de la época de UCD como de la época del PSOE, el primer gobierno de Felipe González, Alfonso Guerra, Javier Solana..., hhh, etc., etc. Es que me acuerdo, es que les veo las caras todavía. Y sin embargo a los de hoy... 'pues y este quién es...' El de justicia, ¿cómo era?, Camaño... o no sé, ni me acuerdo [risas]. Es que no sé, aquello sí lo tengo..., sí lo tengo presente.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (78:78)**

De hecho, los momentos electorales son otro de los recuerdos que se repiten entre los profesores que ya contaban con la edad necesaria para votar.

P: O sea, sí, sí, sí, yo me acuerdo perfectamente de la emoción de ir a votar. Porque en aquella época estábamos más mentalizados y politizados que ahora, ¿eh? No son lo mismo los dieciocho años nuestros que los dieciocho de ahora. [0,4]

E: ¿Por el contexto?

P: Por el contexto en el que estabas viviendo, por el contexto que estabas viviendo... Porque era muy de ebullición, porque no se sabía, porque... Yo recuerdo perfectamente cuando se estaba haciendo la Constitución, los debates que había, la..., hhhh, votos a favor, votos en contra y tal.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.1 (98:100)**

Es interesante este tipo de recuerdo político si lo ponemos en contraste con la investigación histórica. No existe desde la historiografía un acuerdo tan claro sobre los niveles de participación política durante la transición. Como ya se ha señalado anteriormente, aunque las grandes citas electorales cumplieron con importantes cifras de participación, en general se suele apuntar la inercia política de buena parte de la población ante los cambios, sin duda alimentada por el ambiente de incertidumbre y la baja cultura participativa después de tantos años de dictadura⁵¹¹. Nuevamente habrá que apuntar a las particularidades de nuestro grupo social, jóvenes estudiantes en la mayor parte de los casos, para comprender las características de sus recuerdos.

⁵¹¹ Sobre la participación política entre 1975 y 1986 se ha consultado el artículo de BOTELLA, Joan. (1992). La cultura política en la España democrática. En COTARELO, Ramón (Comp.). *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Por otro lado, la referencia continua al presente en todas las evocaciones, como comparación, demuestra la inevitable reelaboración de los recuerdos. Algo muy parecido es lo que ocurre, como veremos a continuación, con los recuerdos sobre participación ciudadana que, evidentemente, se referirán fundamentalmente a su propia experiencia participativa.

1.2.2. Todo por hacer: la participación de una ciudadanía motivada

Cuando, en el capítulo anterior, utilizamos el tema del apoyo ciudadano como factor de análisis interpretativo sobre el periodo, pudimos evidenciar la división que, al igual que en la historiografía, existía entre aquellos docentes que consideraban que la ciudadanía actuó como impulso fundamental del proceso democratizador y los que pensaban que fue a remolque. En el caso de los recuerdos, sin embargo, el carácter positivo de los mismos hace que predominen sin lugar a dudas las evocaciones de un pasado participativo muy marcado.

Ciertamente, dado el mayor peso que tenían entre el profesorado las interpretaciones favorables sobre la participación ciudadana, es normal que en muchos casos concuerde la interpretación con el recuerdo (como es el caso de la siguiente profesora); pero no hemos podido encontrar patrones de relación concluyentes.

P: Pues mira, yo vivía en un ámbito, hhhh, que a mí me pareció una época maravillosa, sinceramente. Pues eso, de ilusión, de ganas de hacer cosas, de debates, de conferencias, de ayudas, de compartir... Bueno, una maravilla.

E: Tú estabas en el ámbito de las parroquias, me has dicho.

P: Yo estaba en el ámbito de las parroquias. Estaba en una parroquia en Vallecas que la llevaban..., surgieron una serie de parroquias auxiliares entonces, que la llevaba un señor de Iniesta, que era un..., bueno, un hombre súper avanzado.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (122:124)**

Ciertamente, a pesar de la escasa cultura asociativa que debía existir después de cuarenta años de dictadura, el ambiente de la época y los cambios que a nivel político y social se fueron desarrollando desde los años finales del franquismo, actuaron como un

revulsivo de la acción ciudadana, que tuvo su importancia en los más variados círculos: parroquias, asociaciones vecinales, movimientos feministas, etc.

P: Activa a nivel político, no, activo a nivel social, sí. A nivel de grupos de barrio, a nivel de manifestaciones, a nivel de..., de grupos de gente que...

E: ¿Hubo movimiento en tu barrio?

P: Sí, y si no, lo busqué en otros barrios. A nivel de..., de aquí en Cataluña está lo del escoltisme, y a nivel de entrar en grupos escoltas y luchar por unas libertades desde el escoltisme, desde la formación de jóvenes. Esto sí.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (85:87)**

Esta explosión de participación cívica, parece deberse, sin embargo, a una coyuntura muy particular de un periodo en el que estaba todo por construirse. De hecho, desde la politología más tradicional ya se entendió esta forma de respuesta ciudadana como una consecuencia intrínseca y natural a los periodos transicionales. “En comparación con los periodos de ‘orden’ característicos del apogeo de la dominación autoritaria —apuntaban O’Donnell y Schmitter— la incertidumbre y la falta de rumbo implícitas en los movimientos que procuran un alejamiento de tal estado crean la impresión de “desorden” [...] La transición reaviva precisamente aquellas virtudes que el régimen anterior había suprimido: la creatividad, la esperanza, la expresión del propio ser, la solidaridad y la libertad”⁵¹².

También es verdad que estábamos en un momento que era todo a cambiar, ¿no? Luego también hubo un periodo..., en esa época es cuando empezaron pues los primeros módulos para el aborto y esas cosas, la anticoncepción... Entonces pues claro, pues yo tenía esa edad. Entonces era el momento. Esa motivación estaba en las asambleas de vecinos, que se pedía que se pusiesen institutos en cada barrio...

Bilbao/Concertado/Mujer/+45 años **P.28 (106:106)**

La explicación coyuntural parece demostrarse en el hecho de que ya en los últimos años transicionales se fueran canalizando e institucionalizando muchas de estas importantes formas de asociacionismo y acción ciudadana que durante la Transición habrían jugando un papel destacable, descendiendo en democracia las formas directas de

⁵¹² O’DONNELL, G. SCHMITTER, P. (1988) Op. Cit., p.11

participación ciudadana⁵¹³. Fuera coyuntural o no, la impresión que quedó entre la mayoría de los docentes, es la de un periodo de fuerte actividad ciudadana.

1.2.3. De ayer a hoy. Cambios en la percepción de la política y la participación

Visto el entusiasmo de la mayor parte de los recuerdos referidos a la política y la participación, conviene que hagamos un trabajo mayor de indagación, teniendo en cuenta que no todas las valoraciones que expusimos en el capítulo anterior se mostraban tan positivas al respecto. La política nos ofrece una estupenda oportunidad de comprobar los cambios en la percepción de los profesores, puesto que se trata de un factor con continuidad en el tiempo e, indudablemente, con plena vigencia en la actualidad. Aunque no nos refiramos a la percepción de la política en el presente, sino a las diferencias en la percepción de la política y los políticos de la Transición desde aquel entonces hasta ahora, siempre existirá un lazo de unión que por momentos se hace evidente.

Hay que partir por situarnos en el contexto de la época, en la línea que veníamos presentando en los apartados anteriores, en esa coyuntura de excitación colectiva generacional y en un momento, además, en el que la vida política no es que tomara importancia, sino que directamente renacía como tal.

Luego se acabó. Pero en esa etapa inicial de vivir una primera, bueno, unas primeras elecciones, una legalización de partidos..., esa libertad de expresión... El vivir..., que se podía hablar sin que te detuviera la policía ni te expedientaran en la universidad por ir a colgar carteles... Eso que habíamos vivido como etapa de fuerte represión durante la dictadura, ¿no? Eso fue una época muy ilusionante. Nos pareció muy lenta, que se avanzaba muy poco, pero que luego con la distancia pues cambia.

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.30 (122:122)**

Como se deja entrever en la anterior declaración, se ha dado un cambio entre lo que la profesora entonces pensaba y percibía sobre lo que estaba ocurriendo y lo que ahora

⁵¹³ RUIZ GONZÁLEZ, David. (2002). *La España democrática (1975-2000)*. Madrid: Síntesis, pp.204-205

considera que ocurrió: entonces todo te parecía lento, y con la distancia la percepción cambia. En unos términos muy parecidos, sobre la lentitud de los acontecimientos, se expresa el siguiente profesor.

No nos dábamos cuenta de lo que estábamos haciendo. Yo sobre todo el periodo..., del año..., fíjate, el año 75 al 80 sí lo vimos, que estaba cambiando, pero que los cambios eran muy lentos.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (184:184)**

Este cambio en la percepción del pasado a nadie le sorprenderá. Nos ocurre a todos habitualmente cuando pensamos en cosas que hicimos y pudimos hacer mejor, o al contrario, en cosas que con el tiempo vamos viendo con mejores ojos. Sin embargo, cobra su importancia cuando nos referimos a un periodo histórico sobre el que como profesores tenemos que trabajar. Podemos aventurarnos a pensar que el tiempo y la distancia son las que dan una mirada más fiel sobre los acontecimientos, pero lo cierto es que considerando los juegos de la memoria no deberíamos conformarnos con una respuesta tan sencilla.

Ya hemos advertido anteriormente cómo la percepción de los actores políticos de la época se configuraba como una de las bases de las memorias emblemáticas. Así, mientras que para aquella visión más complaciente los personajes eran engrandecidos y casi mitificados, en su contra-memoria eran vistos con absoluto desencanto. Es aquí donde podemos encontrar una de las claves sobre la reelaboración de las memorias personales en memorias colectivas o emblemáticas.

Partimos por conectar con la misma profesora de Bilbao que nos hablaba sobre la percepción lenta de aquellos años y que justo a continuación se refiere a su cambio en la valoración de los actores.

Eso que en un primer momento nos parecía que estaba..., que estaba ralentizado, yo creo que con el tiempo se valora, ¿no? El papel que jugó Suárez, que en su momento nos pareció que no tenía ninguna trascendencia. Se le valora el papel del Partido Comunista, de colaboración, de renunciar a algunos principios. [...] El papel de Rey... Bueno, esas cosas que hemos valorado después, en el momento nos pareció que necesitaban más motor.

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.30 (124:124)**

La figura destacada del Adolfo Suárez es sin lugar a dudas la que más rectificaciones de recuerdos produce en las declaraciones de los docentes. Como la misma profesora señala, no fue Suárez, ni mucho menos, una figura querida y valorada en aquel momento. Ha sido con el tiempo cuando se ha venido valorando su función política hasta situarlo junto al Rey como el artífice de la Transición⁵¹⁴.

Bueno, yo al principio dudaba, yo tengo que decir que dudaba. Hay una apartado, cuando el rey nombra a Adolfo Suárez como presidente, nadie lo esperaba, estábamos esperando sobre todo a Areilza o a Fraga. Que eran los dos que tenían más posibilidades. Entonces cuando nombra a Suárez, pues hubo bastante decepción porque Suárez había sido Gobernador Civil en Ávila, había sido director general de la tv, y también era el ministro Secretario General del Movimiento, que era un figura política, vamos, el encargado de la ideología. Y sin embargo, pues aquella famosa frase de 'puedo prometer y prometo', que incluso los humoristas pues..., aquella frase, que es como le digo yo a los chavales: no, no, el tío salió y dijo voy a hacer esto, y empezó a dar pasos, empezó a dar pasos.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 **P.7 (71:71)**

Como puede apreciarse también en la anterior cita, más allá de la indudable importancia política del que fuera presidente del Gobierno durante los años centrales de la transición, su actuación ha quedado grabada en el imaginario colectivo con una serie de connotaciones valorativas muy marcadas y, además, repetidas y asentadas desde los medios de comunicación: inteligencia, valentía, seriedad, y, en general, las atribuciones necesarias del que consiguiera liderar el cambio hacia nuestro sistema democrático.

No, porque las medidas tomadas por Suárez fueron de una gran valentía. Que eso también hacemos hincapié en 2º de Bachillerato, en el coraje de este hombre de enfrentarse al sector duro del régimen para..., para tomar medidas que posibilitaran pues unas elecciones libres, y para eso hacía falta la presencia de todos los partidos. En ese momento no se le reconoció yo creo que nada, porque era el representante del movimiento.

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.30 (138:138)**

⁵¹⁴ Este cambio en la percepción social del personaje ha tenido también cabida desde historiografía más entusiasta con el periodo: "La clave de la transición, o una de ellas, estuvo en la designación el 5 de Julio de 1975 de Adolfo Suárez como nuevo jefe de gobierno, nombramiento que en principio fue una gran decepción [...], pero que, como enseguida se vería, fue un verdadero acierto histórico". FUSI, Juan Pablo. (2009) Op. Cit., p.639

Hasta el punto de que llega a generar un halo de arrepentimiento en la siguiente profesora, que no supo valorar entonces el papel del dirigente político.

P: La pena que yo tengo en ese sentido es que yo la..., hhh, que no supe yo valorar en el momento el papel político de Adolfo Suárez; no lo supe yo valorar. Con el tiempo ha sido cuando lo he valorado.

E: Ya, que en aquel momento no te pareció...

P: No, en ese momento no..., no sé, no era yo consciente de lo bien que lo... Bueno, de lo bien o de lo positivo de su labor.

E: ¿Pero porque no estabas metida en política o porque en aquel momento...?

P: No, porque ahí ya coincide cuando te quedas parado, no le ves salida, la crisis económica era muy fuerte..., y entonces tú no veías salidas, y entonces pues, '¡este no hace nada!', que yo qué sé, ¿entiendes? Que no..., que tú te lías. También es por la edad, tú querías como cambios más rápidos, ¿no? Y entonces... Pero luego con el tiempo lo valoro. Y yo creo que eso le ha pasado a mucha gente, incluso a nivel histórico, ¿no?, o político, ¿no? Porque este hombre se tuvo que ir ya destrozado prácticamente, ¿no?

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.22 (127:131)**

Cumple Suárez con todas las atribuciones del *mito* hasta el final, por cuanto su figura debió ser rescatada del olvido histórico durante los años centrales de la democracia, coincidiendo, claro está, con su incapacidad para seguir ejerciendo influencia en la vida pública. Su figura ha querido ser canalizada y aprovechada desde algunos sectores políticos en diversas ocasiones, como tampoco han sido pocos los intentos de atribuir más o menos protagonismo a otros personajes de la época en función de intereses del presente⁵¹⁵. La transición modélica y sus protagonistas fue, hasta hace algunos años, referencia obligada del discurso político y garantía de calidad democrática de los dos principales partidos políticos.

Sobre el papel que las personalidades emblemáticas tienen en la construcción de las historias nacionales (los “héroes” de otras épocas), se ha escrito abundantemente desde

⁵¹⁵ Sirva como ejemplo de lo que ha sido la lucha por hacerse un hueco protagónico aquel periodo la siguiente cita del propio Herrero de Miñón, que también se incluye en la disputa: “Hoy son muchos los que pretenden arrogarse la autoría de la reforma que hizo posible la democracia. Pero los documentos muestran que, como Lavilla [ministro de justicia] recordara recientemente, si el impulso político lo dio el presidente Suárez, la instrumentación técnica que posibilitó su ejecución se llevó a cabo en el Ministerio de Justicia. Este departamento fue, sin duda, el buque insignia de una empresa en cuyo puente de mando estuvo siempre el ministro y, como él mismo ha dicho, cuya sala de máquinas dirigí yo”. HERRERO DE MIÑÓN, Miguel. (1993). *Memorias de estío*. Madrid: Temas de Hoy, p.72

la literatura dedicada a los nacionalismos y los usos públicos de la historia⁵¹⁶, con algunas referencias precisas a nuestra temática de estudio⁵¹⁷.

Es esta misma sobrevaloración interpretativa, en nuestra opinión, la que más impide, precisamente, la justa apreciación de aquellos actores políticos que, sin duda, cumplieron un papel fundamental en el paso de la dictadura a la democracia. No se trata tampoco de quitarle el valor, que en tantas ocasiones hemos apuntado, a la Transición como periodo histórico de estudio, con el añadido incuestionable de ser el periodo fundacional de nuestra actual democracia; se trata, por el contrario, de que logremos desprendernos de etiquetas y apreciaciones superficiales, de modo que podamos extraer los aprendizajes que mejor nos sirvan a la valoración y comprensión profunda de nuestro sistema democrático de entonces y de ahora. Más aún cuando son las críticas más enconadas al sistema, desde cualquier ámbito ideológico, las que se sustentan de igual modo en sus propios mitos y valoraciones superficiales.

Se puede afirmar, entonces, que en los casos anteriores el efecto del tiempo y de una memoria emblemática ha sido el de lograr transformar el desencanto o la incomodidad de un momento en la ilusión de un recuerdo. Pero del mismo modo, y para seguir explicando esta misma complejidad de la memoria, ahora trataremos de explicar cómo el efecto puede ser justamente el contrario: pasar de la ilusión de un momento al desencanto de un recuerdo, al hilo de una contra-memoria también emblemática.

Son muchos menos los profesores, como advertimos en el capítulo anterior, que mantienen una visión muy negativa del periodo transicional, pero sobre ellos nos hemos querido centrar también para advertir las diferencias que a partir de sus recuerdos pudiéramos encontrar.

No son muy diferentes, en unos y otros casos, los recuerdos de los profesores. Priman, como hemos expuesto, las referencias al entusiasmo político y ciudadano y no se han detectado recuerdos concretos de carácter negativo referidos a la política. De manera que, al igual que en el caso de la transición modélica, funciona la memoria emblemática

⁵¹⁶ Como señala Pérez Garzón, "en las estrategias de construcción de la memoria colectiva no sólo funciona la omisión, sino también directamente la invención (como sería el caso del apóstol Santiago), o la exageración (como ocurre con el levantamiento supuestamente nacional del 2 de mayo contra Napoleón), y, sobre todo, el mecanismo de enlazar hechos o separarlos, según convenga". PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio. (2003) Op. Cit., p.126

⁵¹⁷ LEMUS, Encarnación (2001) Op. Cit., pp.39-40

del desencanto como un paraguas interpretativo y selectivo de aquellos recuerdos que, en lugar de convertirse en ejemplos de un proceso ejemplar, puede servir para explicar todo lo contrario.

Lo que pasa es que yo desde el instituto cada vez me fui cargando más de eso, de ideología, de tal, ¿no?, me gustaban más las ideas de la izquierda, y también tenía unos profesores muy jóvenes. [...] Y entonces ahí sí que..., con ellos sí que..., bueno, vas creando... Lo que vivías era que parecía que las cosas podían cambiar. Me pasó un poco como cuando llegué aquí a la universidad, ¿no?, que en el instituto parecía que todo podía ser, que podíamos luchar por muchas cosas, y tal, y aquí en Santiago, poco a poco, te vas dando cuenta de que quizá no es así, ¿no?

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (120:120)**

De la anterior declaración se desprende un palpable desencanto que el profesor enlaza con su propia experiencia personal. La ilusión de aquellos años, que él vivió estando en el instituto, se fue disipando hasta tener en la llegada a la universidad su punto de inflexión negativa.

A diferencia de la transición modélica, cuya memoria emblemática nace y se desarrolla con más fuerza en los primeros años de democracia y en paralelo a los avances económicos y sociales, el desencanto hunde sus raíces entre determinados grupos sociales y políticos desde los mismos años de transición, especialmente en aquellos finales, y ha renacido con fuerza en los últimos quince años de democracia. Se ha querido identificar, incluso, la caída de la participación política desde las elecciones de 1979, a pesar del aumento del censo electoral con tres millones de jóvenes, en la extensión de esta misma desilusión entre una población que se habría cansado pronto de las convocatorias electorales una vez que el sistema político se estabilizaba en sus opciones mayoritarias⁵¹⁸. Sin embargo, no hay ni rastro de esta desilusión en las declaraciones de la gran mayoría de los profesores entrevistados que, además, ven en los años ochenta un periodo de ilusión y grandes avances, y el desencanto se configura más bien como una opción ligada a nuestra actualidad democrática (sin olvidar, tampoco, el contexto de crisis económica en el que nos encontramos).

⁵¹⁸ RUIZ, David (2002). Op. Cit., 204-205

Los motivos del predominio de una u otra forma de memoria en los docentes parecen estar más bien ligados, como decimos, a la percepción colectiva del sistema democrático. La siguiente declaración de una profesora que participó activamente en los años de transición, desde la acción ciudadana, nos puede ayudar a entender de qué manera cambia la percepción del pasado desde la lectura del presente.

E: Y ahora, con el tiempo, ¿cuál es tu valoración del proceso?

P: Que estamos en ello. Y que podíamos haberlo hecho un poco mejor. Que hemos tardado mucho en tomar decisiones importantes.

E: ¿Y esta sensación la tienes ahora o la tuviste y las has tenido todo el tiempo?

P: Ah no, es como haber visto que..., que el tiempo ya..., que ya se alarga un poco la película. Que ya va siendo hora de que... no vayan saliendo en los debates de estos días que ha habido, esta mirada de esta España... Desde Cataluña yo veo que España tiene una mirada a Cataluña a rencor que dices, pero bueno, dónde ha empezado, dónde se termina, por qué está este rencor, ¿no? O no sé, por qué está percepción de qué...

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (85:91)**

El desencanto sobre el proceso de transición surge aquí ligado muy directamente a un problema de la actualidad, desde la percepción que la profesora ha ido tomando con el tiempo sobre las relaciones entre Cataluña y el resto de España. Si, como ya advirtiéramos, la variable territorial resultaba imprescindible en el análisis de las valoraciones del periodo (por cuanto la opción crítica negativa predominaba en las comunidades históricas), no lo será menos en el análisis de las memorias emblemáticas que en buena medida nutren aquellas visiones.

Esta intromisión de la actualidad, que siempre hemos tenido presente y que ahora conectamos con la memoria, no es, ni mucho menos, exclusiva de la memoria del desencanto. También la percepción positiva o negativa de nuestro presente puede justificar una visión modélica del periodo. De forma que si para unos la transición es el origen de los problemas, para otros es el referente de unos logros que se han ido perdiendo.

P: Me parece que fue eso, una ocasión magnífica que se aprovechó en ese momento bastante bien, pero que la situación actual, de la última década...

E: ¿Cuáles son las diferencias que tú ves con la situación actual?

P: Hombre, pues yo..., la situación..., la diferencia que yo veo es que la política, hhh, se ha especializado en un interés particular. De todos, la mayoría, en casi todos los partidos, o por lo menos los dos grandes, ¿no?, y la mayoría de militantes. He dicho todos y no se puede generalizar, pero se da mucho. Y además están de acuerdo, uno y otro, y se han ido la separación de poderes..., se han ido perdiendo tantos logros.

Huelva/Público/Madrid/+45 años **P.26 (87:89)**

1.3. Las formas de la violencia y los temores de una época en la memoria de los docentes.

Quizá sean la violencia y el miedo los dos factores más complejos de analizar en la memoria del profesorado, tanto por la diversidad de recuerdos que nos hemos encontrado como por la variedad de las formas con las que los docentes se enfrentan a estos recuerdos. Violencia y miedo tiene un punto de unión, por cuanto toda forma de violencia genera miedo. Sin embargo, no todos los miedos son resultado de la violencia directa de aquellos años; algunos provienen de violencias antiguas (como la guerra civil) o de otras formas psicológicas de temor resultantes de la dictadura.

Comencemos por las formas de la violencia y el miedo propias del periodo transicional para luego finalizar con la carga sociológica de algunos temores más antiguos.

1.3.1. Violencia cotidiana: enfrentamientos, manifestaciones y atentados.

Aunque tenga poco que ver, en su origen y significado, la violencia que se pudo generar en una manifestación por el enfrentamiento con la policía o la de una bomba terrorista, ambas tienen en común el tratarse de formas de violencia a pie de calle o desde la cotidianeidad de los telediarios, generando un impacto directo en las personas. La violencia ocupa un lugar destacado en los recuerdos del profesorado, a veces en forma de una sensación general que se mezcla con el entusiasmo social y político, otras veces acaparando totalmente el discurso con recuerdos concretos.

Yo recuerdo que vino un... sargento de la Guardia Civil y dijo así, textualmente, entró en el colegio, se cuadró y dice: 'buenas tardes, dígame si hay que..., si hay

que meter en cintura..., si hay que... ' No recuerdo la palabra, pero bueno, si hay que arreglar o preparar a alguien. Y bueno, 'tranquilo que aquí no pasa nada'. Y bueno, impactante era pues lo que te decía, en las noticias todos los días, que si el secuestro de [ininteligible], que si el secuestro de Oriol, que si el de no sé quién, que si mataron a un policía... Porque ahora en el desayuno se decía el muerto de cada día, que te ponían a la comida o al desayuno encima de la mesa.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (69:69)**

Por lo general, fueron pocos los profesores, en cualquier de las ciudades, que no expresaron algún recuerdo relacionado con la violencia en sus más diversas formas. En algunos casos, a la pregunta general sobre cuáles eran sus recuerdos de aquellos años respondían directamente, sin preámbulos, con recuerdos directos de la violencia. Si conectamos con la introducción que hacíamos a este apartado dedicado a la memoria, la violencia cumple perfectamente con ese impacto emocional del que hablábamos, tan necesario en la producción y conservación de los recuerdos.

Esto le otorga un grado de dificultad a la hora de dimensionar los niveles de violencia que pudieron vivir los docentes, puesto que es normal que los recuerdos más impactantes sobresalgan del resto.

Veamos, por ejemplo, la interesante descripción que el siguiente profesor hace del ambiente de la época a través de sus dos recuerdos más importantes. Dos recuerdos que, sin duda, no es la primera vez que cuenta.

Sí, tengo dos recuerdos especiales. Uno la primera vez que yo vi una pistola en la mano de una persona en la calle. Que se me heló la sangre absolutamente. Porque claro, con trece y catorce años éramos unos aventureros que allí donde sabíamos que había follón, allí que íbamos con la pandilla. Entonces nos enteramos que en la iglesia de Las Anas se celebraba un funeral por la muerte de Franco y que a la salida del funeral estaban esperando los del Movimiento Comunista, Liga Comunista Revolucionaria..., toda esta gente. Pues allá que fuimos como locos para verlos. Y nada más salir de la iglesia se encontraron con los..., hhh, con los rojos; tiraron mano de pistola inmediatamente, sacaron las pistolas allí y a mí..., yo me quedé absolutamente descompuesto. Y luego, con la única manifestación que yo vi reprimir con dureza en la calle por los grises, que fue a raíz de un motín que hubo en la cárcel de Murcia, que acabaron los presos en los techos de la cárcel... Ahí se montó un bronca espectacular, ahí tiraron balas de goma todas las que quisieron, partieron

estopa todo lo que les dio la gana. Yo acabé metido debajo de un coche [risa], porque ahí sí que se pasaron. Y esos son mis recuerdos.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (110:110)**

En cualquier caso, no es nuestro trabajo el determinar desde la memoria de los docentes si se trató o no se trató de una transición violenta; asunto que ya expusimos en el marco teórico como un motivo de discusión historiográfica⁵¹⁹. Lo que sí podemos advertir, y es lo que nos interesa advertir, es el peso que la violencia tiene en la memoria de muchos de los profesores y, por lo tanto, el peso que esta memoria emocional podría tener en sus formas de acometer la interpretación del periodo.

Una vez más, sin embargo, comprobamos que no hay una conexión directa entre los recuerdos concretos, sueltos, y las interpretaciones o valoraciones. De manera que no necesariamente los profesores con recuerdos más violentos son aquellos con interpretaciones más críticas. Lo realmente importante, como veremos, sigue siendo la forma en que el profesor se enfrenta a esos recuerdos.

Evidentemente, es diferente el impacto de la violencia como un recuerdo general, tal como recordaba el primer profesor refiriéndose al impacto de los telediarios, a la violencia vivida en primera persona. En estos últimos casos, es comprensible que aparezcan más recuerdos directos en aquellas ciudades en las que los niveles de violencia pudieron ser mayores, como es caso de Bilbao y las poblaciones de la cuenca industrial de su ría, donde a la oposición política y social se unió con más fuerza que en otros lugares el enfrentamiento obrero.

Un recuerdo especial, como vivencia propia, pues lo que te decía antes: subir por la calle Carlos VII de Portugalete y..., y tener que echar a correr por cualquiera de las calles porque o subían o bajaban, no distinguían entre unos y otros. Estar en la zona de bares de la calle Santa María..., ir escondido, metido en algún bar con un montón de gente porque..., si no cerraban la puerta entraban ahí los grises y se liaban a dar palos con todo el mundo y no distinguían entre el negro y el blanco.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (78:78)**

⁵¹⁹ Un buen trabajo de investigación sobre la violencia y sus formas durante la transición en BABY, Sophie (2009) Op. Cit.

Un recuerdo escolar muy similar al de la siguiente profesora de la misma zona.

Y luego, por ejemplo, yo sí notaba, hhh, la movilización en la calle. Pues por ejemplo muchos días venía de clase y no podía ir a jugar a la calle porque había movidas, había manifestaciones..., y pues yo qué sé, pues oías tiros en las calles, la policía corriendo..., un poco el tipo de movida..., ya sabes. Mi madre: ‘baja la persiana que a ver si no sé qué’. Y entonces por la calle, por la cuesta, pues policía detrás de manifestantes sí veía muchos, en la calle mucha movilización, y eso.

Bilbao/Concertado/Mujer/-45 años **P.29 (87:87)**

Con todo, hay que tener en cuenta que la violencia debió ser advertida en aquellos años de forma diferente a como sería advertida hoy día desde nuestra normalidad democrática. Los enfrentamientos más duros a nivel de calle ya venían produciéndose desde los últimos años de la dictadura, no estallaron de golpe y cabe entender que no fueran advertidos como una característica de aquellos años concretos de transición. Además, tampoco aquí hay que perder de vista, una vez más, la edad juvenil y universitaria con la que la mayoría de los profesores vivió aquellos años.

Lo que pasa es que en la universidad yo no veía como el alcance de lo que estaba pasando, lo he visto a posteriori, ¿no? Pero bueno, lo de correr delante de los grises, los grises entrando en la universidad..., todo ese tipo de cosas, hhh, bueno, pues, no en la transición sino anteriormente, lo viví un poco como..., como una aventura, ¿sabes?, no como que me pudiese pasar algo. Bueno, yo no he sido nunca miedosa, pero esa sensación de miedo y tal... Luego claro, a posteriori veías todo lo que podía pasar, ¿no?, pero bueno, ya pasó. Pero vamos, para mí fue una época estupenda.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (13:130)**

De las declaraciones de los docentes se puede comprender cómo ha cambiado su percepción de la violencia. Algunos aseguran sorprenderse cuando recuerdan desde el contexto del presente aquellos niveles de violencia que vivieron. Una violencia que se mezcla, además, con los recuerdos de juventud, y que terminan teniendo a veces connotaciones positivas, como de aventura. Se podría decir, incluso, que muchos de aquellos acontecimientos fueron asimilados como una ola de agitada “normalidad” que

sólo con el tiempo llega a considerarse como tal, pero ya, evidentemente, con un grado mucho menor de impacto.

Yo me acuerdo que estuve en unos sanfermines en Pamplona, y suspendieron los sanfermines porque habían asesinado... Bueno, habían entrado en la plaza de toros y..., hhh, ETA, dando gritos, no sé qué, no sé cuantos..., y hubo una refriega terrible entre la policía y la gente, y mataron a uno que me acuerdo que se llamaba Germán; lo que no me acuerdo es el apellido. Yo eso lo he vivido [0,3]. O sea, que te quiero decir, no fue una época... Lo que pasa es que a veces recuerdas pues lo bueno, ¿no?, pues el que poco a poco pues se fue saliendo y tal y cual. Pero fue una época muy complicada y muy difícil, ¿eh?, lo que pasa es que como estabas metida en el hoyo, pues no..., ibas día a día, día a día.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.1 (108:108)**

Ciertamente, como señala la anterior profesora y como confirma la siguiente declaración, los recuerdos se practican y se normalizan, se seleccionan consciente o inconscientemente y se pulen las sensaciones que los acompañan. Pero no es cuestión de que esta reelaboración le quite valor como fuente, o valor didáctico en potencia, a los recuerdos de los docentes, sino que por sí solos, aislados, no son más que anécdotas por descifrar.

Pues la verdad es que entonces no me enteré mucho, te advierto, porque estaba yo estudiando como un loco y no..., no me enteré de mucho. Hombre, los palos que nos daban, los palos que nos daban pero bien, ¿no? Que nos sacaban de la Facultad y nos daban pero bien, macho. Eran cosas que entonces reconozco que el concepto que... Con la edad te vas enterando de más cosas, eso lo reconozco. Porque yo es que entiendo a los chicos que no se enteran de nada, porque a esa edad yo tampoco me enteraba de nada.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (74:74)**

En definitiva, que la violencia no siempre fuera asimilada en aquel entonces por la mayoría de los docentes en su sentido más trágico, no significa que esta no tuviera un importante impacto a nivel social. Se ha señalado desde la historiografía la importancia que la violencia y el miedo tuvieron en el proceso de transición: para algunos como

obstáculo a superar; para otros como ingrediente que favoreció el consenso y la moderación política⁵²⁰.

Del siguiente texto del escritor Juan José Millas sobre sus recuerdos de la inestabilidad y la violencia en 1977 (por aquel entonces él habría superado ya los treinta años), se puede advertir una forma muy diferente, aunque ciertamente en clave literaria, de asimilar aquella memoria. "Un decreto ley —recuerda el escritor— aprobado por el Consejo de Ministros suspendió por un mes los artículos 15 y 18 del Fuero de los Españoles que garantizaban la inviolabilidad de los domicilios, así como las formalidades y plazos para las detenciones. Cenábamos judías verdes rehogadas en blanco y negro, cerrábamos la puerta, y nos deslizábamos, oscuros, entre las sábanas sucias de aquel año casi sin estrenar, aunque tan roto"⁵²¹.

En los próximos apartados trataremos de seguir indagando en el tema de la violencia y sus percepciones, centrándonos ahora en dos experiencias muy diferentes, por un lado los recuerdos en torno al gran intento desestabilizador del proceso desde la violencia (el fallido golpe de Estado de 1981) y por otro la violencia y el miedo desde el recuerdo generacional de la guerra civil.

1.3.2. 23 de febrero de 1981. Cuando la realidad supera la ficción para convertirse en mito.

El recuerdo concreto más repetido en las entrevistas fue, con mucha diferencia, el intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981. La razón de tanta coincidencia no podemos encontrarla solamente en la evidente importancia de este acontecimiento. Las razones son varias y entremezcladas, como iremos viendo, del mismo modo que las percepciones también cambian, como cambia también el peso generacional al tratarse de un acontecimiento más cercano en el tiempo y que, además, marcó los recuerdos no sólo de los adultos sino también, como ya apuntamos en su momento, de los niños.

⁵²⁰ MUÑOZ SORO, Javier y BABY Sophie. (2005) Op. Cit., p.303

⁵²¹ MILLAS, Juan José. (1996). Blanco y negro. En JULIÁ S.; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) Op. Cit., pp.189-190

Sí, yo recuerdo a mi padre blanco, de no moverse de delante de la tele en todo el día. Y mi madre [risa] también alucinada. El teléfono de mi casa no paraba de sonar... Todo no lo recuerdo muy bien. Me imagino que se iría y volvería. De mi madre de 'no se sale a la calle, ahí en la casa'. Y ya está.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (142:142)**

Aunque el anterior recuerdo sea de una profesora hija de un militar de Cartagena, el ambiente que describe no dista mucho de otros relatos. El miedo aquí si aparece en casi todas las declaraciones, a veces como parte del entorno familiar y otras veces de forma más personal por las circunstancias en que se vivió.

Las cosas que más me impactaron fue el intento de golpe de Estado del 23F. Yo eso lo viví como una experiencia personal. Me acuerdo perfectamente, fíjate que podría decir lo que hice ese día, desde que me enteré hasta que... Y para mí fue una de las vivencias más impactantes. Porque entre otras cosas yo, en aquellos momentos, por mi origen, porque yo militaba en un partido de extrema izquierda pero yo mi..., mi extracción social es burguesa, yo tenía mi yo clandestino y mi yo social, que era una persona absolutamente..., pues de buena familia, etc. Entonces aquello, esa especie de miedo a que... [0,3] Pasé miedo.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (108:108)**

A pesar de la escasa presencia pública del ejército durante la transición a la democracia en España, el miedo al involucionismo militar estuvo presente desde los primeros días. El ejército acaparó los miedos del pasado como institución que se sabía mayoritariamente pro franquista y sobre la que no existió nunca una información clara de sus intenciones. Un ejército que, por otro lado, se había mantenido como el elemento de continuidad del régimen más evidente, sin ser objeto de purgas como en Portugal o Grecia⁵²².

Algunos profesores coincidieron también en conectar ese miedo con lo que había significado durante los años setenta las dictaduras chilena y argentina, como recuerdo de que aún cabía esa posibilidad y de que la democracia no era todavía una apuesta irrevocable.

⁵²² AGÜERO, Felipe. (1995) Op. Cit., p.22

Me pasé toda la tarde y buena parte de la madrugada [risa] escuchando la radio. Porque... en aquel momento yo tenía..., qué tenía yo en aquel momento..., 19 años. Y tenía la sensación de que a nuestra generación nos iba a tocar volver como otras antes a enfrentarnos con el problema. Con lo que eso sabíamos que significaba por dictadura chilena, argentina, etc.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (105:105)**

La anterior declaración nos deja también un dato que debe ser tenido muy en cuenta a la hora de analizar los recuerdos de este momento particular. Como el anterior profesor, fueron muchos los españoles que se pasaron aquella tarde y noche pegados a la radio y el televisor. Ya hemos tratado anteriormente el peso de los medios de comunicación en el desarrollo del proceso y su importancia como fuente del conocimiento histórico, pero también hay que tenerlos muy en cuenta en la configuración de una memoria colectiva. La imagen del ataúd de Franco, Adolfo Suárez dando uno de sus comunicados con la bandera detrás, el rey vestido de militar, los tiros que sonaron por la radio..., entre otros muchas referencias, son algunos de los muchos recuerdos que se construyeron masivamente a través de los medios de comunicación y que aparecen repetidamente en las entrevistas realizadas.

Particularmente, en un suceso como el 23-F, fueron la televisión y la radio las responsables de generar un recuerdo directo de dimensiones nacionales.

La noche de los transistores, ¿no?, efectivamente, estábamos todos un poco en vilo, a ver qué pasaba. Si hombre, me acuerdo perfectamente de todo, las imágenes de la televisión, las noticias en directo, cómo los guardias civiles saltaban por la ventana, las manifestaciones de los distintos políticos... Yo creo que eso fue lo que más me quedó grabado en la cabeza.

Santiago/Público/Mujer/+45 años **P.8 (127:127)**

De aquel fenómeno informativo, el primero de esas características en la historia de España, se habló entonces y se ha venido hablando hasta nuestros días, por la importancia que la retransmisión de la Cadena Ser tuvo no sólo para la información de millones de ciudadanos sino incluso para los propios políticos secuestrados en el congreso. Ya en aquellos días la jornada quedó bautizada como “la noche de los

transistores”⁵²³, tal como señalaba el profesor, transformándose en poco tiempo lo que pudo ser un suceso trágico en un acontecimiento conmemorativo.

El segundo momento mediático de la jornada, más importante de cara al futuro, lo protagonizó el Rey dando su apoyo público a la democracia y condenando el golpe. Una actuación que por algunos ha sido considerada el momento en que el monarca se ganó su corona, mientras que para otros no deja de ser un suceso oscuro y con demasiadas piezas sueltas. De una u otra manera, lo que no se puede negar es que aquel momento televisado ha ocupado como tal un espacio seguro en la memoria de toda una nación.

Y luego de noche, a mí lo que más me impactó..., pues cuando sale una presentadora canaria, no recuerdo el nombre, y dice que va a hablar el rey. Sale a las nueve, nueve y cinco y dice, su majestad va a hablar, pero el rey habló a la una y cuarto de la mañana. Y entonces bueno, pues... el tema así de primero, pues tener miedo, ¿no? Y entonces bueno, pues el que más y el que menos pues tenía miedo. Al otro día se supo como muchos políticos se habían escaqueado, se tiraron archivos de militantes... En fin, eso de los recuerdos así...

Santiago/concertado/Hombre/+45 años **P.6 (67:67)**

Por otro lado, como señala Tusell, los mismos medios no tardaron en convertir el suceso en algo grotesco, que ha pasado también al imaginario colectivo como la chapuza propia de una institución desfasada y a contracorriente. Así, por ejemplo, de la siguiente declaración es difícil adivinar si el profesor realmente vivió aquel momento con la confianza que declara, a contracorriente del resto de percepciones, o si ésta es más bien un producto del tiempo.

Podía haber titubeos en determinados momentos, pero yo... lo del 23F, ni siquiera me pareció que aquello... O sea, casi, casi, te parecía un poco de risa. Pero bueno, ¿pero dónde van? Si es que te daba la sensación de que... es ridículo, ¿pero esto a qué viene?, si es que la gente no está por la labor de esto, ¿no? Yo no sé..., había gente que decía que pasó miedo y tal..., yo no, es que veía que aquello no iba a ningún sitio.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (90:90)**

⁵²³ De la hemeroteca de El País se puede extraer ya del mismo día 25 de febrero de 1981 un artículo titulado como “la noche de los transistores”. En red: http://elpais.com/diario/1981/02/25/ultima/351903601_850215.html

Ciertamente, a tenor de la marcha de los sucesos y del resultado, es fácil caer en el determinismo histórico, lo mismo que también es fácil caer en la exageración de un acontecimiento que se ha convertido en símbolo de todo un periodo, y en una de las efemérides más importantes de la democracia.

No en vano, el 23 de febrero de 2011 se realizó un sonado acto de conmemoración del 30 Aniversario del fracaso del golpe de Estado desde el mismo Congreso de los Diputados. Como también, pero con un sentido muy diferente, este mismo 23 de febrero de 2013 fue elegido como día para más de una veintena de manifestaciones que se desarrollaron en diversas ciudades españolas, en un intento alegórico de significar las medidas del actual gobierno como una atentado contra los logros sociales de la democracia; pero que, al mismo tiempo, seguramente sin ser esta la intención de los convocantes, también ha venido a significar la importancia de aquel fracaso como sello fundacional de nuestra democracia desde el imaginario colectivo.

Por otro lado, la declaración del anterior profesor también tiene que ser entendida en el mismo contexto que venimos planteando en todo el apartado, el de un profesorado que vivió en plena juventud aquellos hechos. El miedo está presente, como hemos dicho, en casi todos los recuerdos sobre el 23-F, pero quitando los casos personales más comprometidos, suele ser un miedo que tiende a justificarse en el ambiente familiar y social. Parece lógico pensar que el miedo pudiera ser directamente proporcional a la edad y las vivencias de la guerra y la dictadura.

Pero por ejemplo en mi casa, es curioso, en mi casa mis padres se fueron a dormir pronto porque al día siguiente tenían que trabajar... Y mi abuela, que mi abuela, claro, pues había vivido la guerra y estas cosas, me acuerdo que le dice a mi padre: 'pero bueno, ¿te vas a ir a la cama?' Y dijo mi padre, 'pues sí porque mañana a las 5 me levanto'. 'Ya, ¿y si hay guerra?' Y dijo mi padre, 'bueno, pues si hay guerra pues no iré a trabajar, pero de momento mañana voy a currar...' Y se acostó. Eso sí, ese recuerdo.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (101:101)**

Aunque destaque en el anterior ejemplo el carácter de anécdota familiar, seguramente infinidad de veces repetida, lo cierto es que este cambio de mentalidad generacional

suele ser también apuntado por los docentes, como el recuerdo de una forma del miedo que ellos no llegaron a vivir directamente.

1.3.3. Recuerdos del miedo, el silencio y otras huellas de la Guerra Civil y el Franquismo.

Aunque lo hayamos dejado para el último punto, no hay que menospreciar el papel que pudo jugar el miedo generacional en las vivencias del profesorado. Ya advertimos en el capítulo anterior el peso que el temor a un enfrentamiento armado tenía en las valoraciones positivas del profesorado sobre el proceso de transición. Y en este mismo sentido, también hemos dejado constancia de la importancia que suele darse desde la investigación histórica a los deseos de moderación entre la población y al papel que pudo cumplir el temor a una transición violenta, entre otros factores, sobre el éxito del proceso.

Si este miedo tenía una base real o no (es decir, si existía esa posibilidad del enfrentamiento a esas alturas de los años setenta), no es el asunto que nos interesa destacar, sino la importancia de ese mismo temor como factor psicológico que ha quedado grabado en la memoria de los docentes. El miedo tiene, como veremos, una conexión con el recuerdo de la Guerra Civil, que en aquellos años continuaba vivo, pero también se expresa en otras dimensiones más ligadas al ambiente de la dictadura y algunas de sus bases sociológicas.

Y no nos dábamos cuenta que..., que vivíamos en una sociedad opresiva y que nos parecía normal cosas que no lo eran. O sea, nos parecía normal. Yo me acuerdo de que empecé a dar clases en el año 80, y en el año 80, bueno, curso 79-80, llegué a un sitio y claro, estaban separados chicos y chicas, y dijimos que no estábamos de acuerdo y que queríamos juntar chicos y chicas. Y les juntamos. Y un compañero, que luego me llevé muy bien con él, pues me dijo que era un corruptor de menores y que cuando llegaran los suyos, que me iba a enterar. Y se me quedó grabado.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (176:176)**

Además de en sus formas más evidentes de represión, la dictadura franquista habría logrado a lo largo de cuarenta años establecer otras formas de control social y moral

mucho más sutiles y efectivas. Una influencia que apenas en los años sesenta empezaba a verse desquebrajada más allá de los círculos de la oposición, extendiéndose algunas formas de oposición cultural e intelectual, ya apuntadas, que habrían provocado una primera e importante quiebra cultural entre las generaciones que habían vivido la guerra y la represión y los hijos de la postguerra⁵²⁴.

Este peso sociológico de un régimen que tenía su origen en una guerra civil conmemorada en forma de liberación nacional, debió tener una influencia fundamental en algunas de las generaciones presentes durante el proceso de transición, que sienten la posibilidad de la guerra como una opción muy real y aterradora. O, al menos, esa es una de las ideas que más se repiten en la memoria de los docentes.

Entonces..., sí que pudo..., pudo haberse hecho mejor, pero a lo mejor en el intento de hacerla mejor nos hubiéramos liado a tortas. Y eso fue también un miedo muy grande que teníamos.

Huelva/Público/Mujer/+45 años **P.26 (107:107)**

Además que fue muy importante. Yo me acuerdo mis abuelos que tenía un poco de miedo porque había muerto Franco. Ellos, claro, habían conocido a Franco muchísimos años en el poder y entonces no sabían qué es lo que iba a pasar y tenían un poco de..., de miedo. Y ese fue uno de los momentos más destacados de mi vida.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (114:114)**

Al parecer, seguía existiendo, a la altura de 1975, la interpretación muy difundida entre la opinión pública de que habían sido el desorden y la violencia de la II República las causas fundamentales de la guerra civil. Esta exigencia del orden, que además durante mucho tiempo se había identificado con los principios del régimen, fue precisamente una de las barreras más difíciles de superar por la democracia y sus representantes, que debieron demostrar que el sistema democrático no era sinónimo de desorden, tal como el franquismo había venido advirtiendo⁵²⁵.

⁵²⁴ “Hay un elemento de base que hay que tener muy en cuenta: es la generación que ya no ha participado en la guerra (los hijos de los combatientes) la que va hacer el cambio. Es una generación nueva, la que conocemos como del Mayo del 68, la de la ‘imaginación al poder’. [...] La juventud española no fue ajena a este movimiento generacional de los 60; aunque tuvo sus peculiaridades, fruto del especial marco español del momento”. ALMUIÑA FERNÁNDEZ, Celso (2009) Op. Cit., pp.32-33

⁵²⁵ MUÑOZ SORO, Javier y BABY Sophie. (2003) Op. Cit., p.303

Pero que todo el mundo puso ahí un poco de su parte para que..., porque yo creo que todavía estaba el recuerdo de la guerra civil que... debió ser muy duro para los españoles. Yo eso, gracias a Dios, no lo viví pero..., yo por lo que contaban en mi casa debió ser tremendo. De hecho, cuántas veces después nos decían ‘si hubieras pasado una guerra...’, porque la gente lo pasó muy mal. Entonces la gente pues quería, se veía que la gente no quería eso, quería... Y de hecho salió para adelante.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (126:126)**

Quizá sería exagerado señalar, como se ha apuntado alguna vez, que el recuerdo de la Guerra Civil fue durante los años de transición la preocupación fundamental de la población⁵²⁶. Pero seguramente sí que lo fue mucho más para toda una generación de españoles que había vivido la guerra o la postguerra.

Si esta preocupación o miedo estuvo presente de forma personal en los docentes entrevistados, no es esto lo que suelen expresar en sus recuerdos. Las más de las veces, el temor es un recuerdo social o familiar.

O me acuerdo, cuando murió Carrero Blanco, era un tema tabú, como que ‘uh Dios mío y ahora qué va a pasar...’, ‘y qué van a hacer...’, ‘y ahora otra vez vamos a volver a lo mismo...’ Claro, mis padres eran pequeños, pequeños, cuando estalla la Guerra Civil, pero están. Y sin embargo después, pues bueno, yo les vi como que..., que se metieron, ¿no?, con la democracia...

Bilbao/Concertado/Mujer/+45 años **P.28 (64:64)**

En cualquier caso, no hay que dar por superficial el recuerdo de la violencia de la contienda durante la transición, aún cuando este fuera evidentemente más potente en determinadas generaciones. Pero más importante, incluso, como se ha advertido también, sería el recuerdo de la represión y la posterior “normalización”, olvido y enjuiciamiento moral durante la larga dictadura⁵²⁷. Un tema, el del silencio y temor a

⁵²⁶ "Cuando murió Franco ésta fue la principal preocupación de los españoles: que no se repitiera lo que había ocurrido en la Guerra Civil, que sí estaba aún presente en la memoria colectiva." PANIAGUA, Javier. (2008). La memoria inservible. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 55. Barcelona: Graó, p.17

⁵²⁷ De las 600.000 víctimas, señala Reig Tapia, “cerca de 150.000 corresponderían a las víctimas de la represión franquista por 50.000 correspondientes a las que se produjeron en zona republicana”, lo que supone “un trauma de muy compleja reparación, a lo que habría que añadir como cuestión no menor el miedo padecido y el profundo silencio que sobre esta cuestión se generó en toda España durante mucho tiempo. REIG TAPIA, Alberto. (2009) Op. Cit., pp.47-48

hablar sobre determinados temas, que ha quedado también muy presente en la memoria del profesorado.

Yo tengo recuerdos por ejemplo de aquella época..., pues bueno, yo estudiaba en un colegio de monjas y tenía alumnas que si tenían bueno, pues apellidos vascos y de familias muy abertzales, y por ejemplo, pues cuando se murió Carrero Blanco, bueno, fue una cosa... Y por ejemplo, las monjas nos decían ‘no habléis de estos temas, callaros que no sé qué...’, o sea, un poco como... metiéndonos miedo las monjas de que no hablásemos de eso en alto.

Bilbao/concertado/Mujer/-45 años **P.29 (87:87)**

Yo viví ya la muerte de Franco... [...] Y entonces se vivía con mucha inquietud, porque no se sabía... El ambiente era... Tampoco antes nos hablaban, era todo como..., vamos, un poco tabú. Entonces no te contaban, ni te decían, ni... No sabíamos lo que iba a pasar, cómo iba a responder la gente, cómo iba a responder la gente si... Nos daba un poco de miedo que viniera..., que la transición no se hiciera de manera pacífica.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (116:116)**

Conectamos así, a través del recuerdo de los docentes, con el siguiente apartado dedicado a la gestión memoria histórica. Hasta ahora, hemos podido advertir, a pesar de la complejidad y variedad de los recuerdos, una serie de memorias colectivas referidas a temas muy concretos como la universidad, la participación ciudadana, la violencia, el ambiente social, los grandes acontecimientos, y cómo, sin embargo, no siempre conectan estos recuerdos con las valoraciones generales sobre el proceso, mucho más dependientes de las reinterpretaciones posteriores y de las grandes visiones emblemáticas del periodo.

Tampoco habrá que perder de vista en el próximo apartado la influencia de determinadas memorias emblemáticas. Las opiniones de los docentes en torno a la gestión de la memoria de las víctimas en España parecen estar muy ligada también a las diferentes memorias colectivas, muchas veces enfrentadas, y, sobre todo, a las pugnas políticas y sociales de la actualidad.

2. La gestión de la memoria histórica en España. Opiniones del profesorado.

En este recorrido que venimos haciendo por las múltiples caras de la memoria (la memoria suelta o personal, la memoria colectiva y la memoria emblemática), nos falta referirnos a su dimensión más institucional y pública. La memoria, ya hemos advertido anteriormente, tiene una función social incuestionable. Sobre su conservación, hegemonía u olvido, se toman decisiones a nivel de Estado que tienen un carácter político indudable. Como advierte Pérez Garzón, la memoria tiene una base institucional por cuanto “cumple funciones de cohesión colectiva y despliega comportamientos que necesariamente adquieren el carácter de políticos, porque afectan a las formas de convivencia de la polis, y se ajustan a las diferentes expectativas de futuro que cada grupo social propugna”⁵²⁸.

Es esta la forma de memoria más popular y debatida, por cuanto las referencias que nos suelen llegar sobre el término *memoria histórica* se refieren precisamente al debate sobre las responsabilidades de Estado y sus instituciones en la gestión del recuerdo, el reconocimiento o la justicia en torno a un pasado, generalmente traumático, que, en el caso español se refiere a las víctimas de la guerra civil y el franquismo.

De manera que en el presente apartado nos referiremos a la memoria histórica como el conjunto de actuaciones u omisiones que desde el Estado, las Comunidades Autónomas y otras instituciones encargadas de la memoria (museos, lugares de memoria, asociaciones de memoria, etc.) se han venido ejecutando o discutiendo desde la Transición hasta nuestros días.

Qué duda cabe de que es el proceso de transición dictadura-democracia que nos ocupa el que marca el inicio de una gestión pública de la memoria histórica desde un marco democrático. Son los periodos de transición entre una dictadura y una democracia momentos en los que necesariamente se toman las decisiones más importantes sobre la memoria y la justicia para con las víctimas de esa dictadura. En el caso de la transición española, como ya se ha señalado en varias ocasiones y también expusimos en el marco teórico, el carácter consensuado y negociado de la misma determinó la conclusión de lo

⁵²⁸ PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio (2003) Op. Cit., p.121

que se ha conocido como un pacto de Estado⁵²⁹ (que también tendría su dimensión social) basado, según los términos de la época, en la “reconciliación”⁵³⁰ nacional y una amnistía general que quedó sellada en sendas leyes.

Del debate interpretativo generado sobre esta característica del proceso transicional, y sus consecuencias, nos dan sobradas muestras las declaraciones de los profesores, por lo que será a partir de las mismas cuando iremos exponiendo y comentando las diferentes posturas.

2.1. Una cuestión base: la gestión de la memoria en los años de transición.

La primera parada, por lo tanto, que tenemos que hacer para abordar el tema de la memoria histórica en España es precisamente durante el periodo de la Transición. Con el objetivo de conocer la manera en que el profesor interpreta el referido pacto de Estado, enfocamos ya en este sentido algunas de las preguntas durante la construcción previa de la entrevista. Por un lado, como ya dijéramos en el capítulo anterior, les planteamos a los docentes varias opciones interpretativas en torno al periodo desde la historiografía: una transición modélica, una transición pactada y una transición del silencio⁵³¹; en clara referencia esta última a la memoria, de forma que tuvieran que explicar su opinión al respecto. En segundo lugar, les preguntamos directamente por

⁵²⁹ Con pacto de Estado nos referimos fundamentalmente al pacto de la clase política del franquismo y las fuerzas de oposición, según la teoría clásica de O'Donnell y Schmitter. Para estos autores la distancia temporal con los hechos más cruentos referidos a la guerra civil y el franquismo fue lo que facilitó dicho entendimiento: “A medida que transcurre el tiempo se atenúan los recuerdos más amargos [...], las personas que participaron en forma directa, o bien se retiraron de la vida pública o bien han sido olvidadas, y los dirigentes de los partidos y grupos representativos de las víctimas pueden instar a los actores políticos a ‘no escarbar en el pasado’, como lo dijo durante un momento estratégico de la transición española Santiago Carrillo.” O'DONNELL, G. SCHMITTER, P. (1988) Op. Cit., p.51

⁵³⁰ Para algunos autores, como Paloma Aguilar, la idea de la reconciliación ha de ser muy matizada desde la experiencia del olvido; asunto que trataremos más adelante. “Extremadamente compleja es la relación que se establece entre el olvido, el perdón y la reconciliación. Por una parte, se podría decir que la reconciliación ideal es aquella que parte del perdón mutuo y explícito así como del reconocimiento de las responsabilidades por la falta cometida. [...] Pero por otra parte, hay reconciliaciones que se vuelven imposibles sin el recurso al olvido, de forma que la amnesia puede cumplir una función equivalente al perdón (amnistía y amnesia tienen la misma raíz). Esto suele ocurrir cuando las ofensas que deben ser perdonadas son tan indigestibles que sólo cabe la reconciliación mediante el olvido, como en el caso de la Guerra Civil en la transición española [...], el problema queda temporal y provisionalmente sellado.” AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma (1996) Op. Cit., pp.46-47

⁵³¹ La ficha de apoyo que se mostró a los docentes (Ficha E) pude consultarse en Anexos, Carpeta C.

cuáles consideraban ellos que habían sido los motivos por los que en España no se había realizado juicios con carácter retroactivo durante la Transición⁵³².

2.1.1 Silencios u olvidos en la gestión de la memoria histórica en España hasta nuestros días: la opinión del profesorado.

Por lo que respecta a la primera de las cuestiones señaladas, sobre si se dio o no un *silencio* en relación a las víctimas de la guerra y la dictadura, ya explicamos en nuestro marco teórico el debate existente desde la literatura especializada entre quienes consideran que así fue y quienes entienden, en cambio, que no hubo silencio sino acuerdo tácito y responsable⁵³³. Por lo que respecta al olvido, resulta evidente a tenor de la actualidad de la temática que no ha sido así, al menos en los últimos quince años⁵³⁴. Pero, ¿cuál es la opinión del profesorado al respecto?

En realidad, cuando se les planteó la propuesta teórica de una posible “transición del silencio” la mayoría de los docentes acogieron la idea sin sorpresa, estuvieran de acuerdo o no con el planteamiento. En muchos casos, incluso, aunque se hubiera expresado una valoración muy positiva del proceso, la idea de que pudo darse un silencio sobre el tema de las víctimas fue acogida con naturalidad.

Y “transición del silencio” pues sí, hubo parte también de transición del silencio. No es la..., no es la mayoritaria, pero sí.

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (82:82)**

Yo no estoy tampoco de acuerdo, hombre, en la transición hay cosa que tuvieron que callarse, evidentemente, porque si no, no se habría podido pactar.

Huelva/Público/Mujer/+45 años **P.26 (107:107)**

⁵³² En esta ocasión nos servimos también de una de las preguntas formuladas en la encuesta del CIS sobre Memoria Histórica de 2008. La pregunta planteaba literalmente: *¿cuál cree Ud. que es la razón principal por la que los responsables de haber violado derechos humanos durante el franquismo no han sido juzgados en España?* Y daba un serie de opciones de respuesta que reflejábamos en la ficha de apoyo F. Ver CD de Anexos, Carpeta C.

⁵³³ Este asunto fue abordado en el apartado 2.3 del Capítulo II de esta investigación.

⁵³⁴ Advierte Josefina Cuesta, convencida de que hubo silencio, que éste no implica el olvido, como queda patente en el proceso actual de exhumación de cuerpos. El silencio puede imponerse por decreto, pero el olvido no. CUESTA, Josefina (2004) Op. Cit., p.84

Por lo general, y esto nos parece importante de destacar, se dieron muy pocas referencias tanto a las leyes de amnistía como a cualquier otra normativa sobre memoria, rehabilitación o conmemoración durante los años de transición. De forma que podríamos afirmar que parece existir bastante desconocimiento sobre políticas concretas de gestión de la memoria tanto durante la transición como en democracia. Sólo en el caso de algún profesor, por implicación familiar directa, se pudo advertir alguna referencia a estas políticas.

Es el caso del siguiente ejemplo, donde el docente señala que su madre cobró una pensión de rehabilitación porque su marido había sido comisario político de UGT.

Y entonces ella cobró una..., cobró una pensión como si él fuese militar. Mi abuelo... está enterrado desde hace muchísimos años en el cementerio, no está enterrado en una fosa común. Comprendo que eso es gravoso, eh. Entiendo, efectivamente, que todo eso se debería..., pues haber hecho y clarificado. Pero yo no creo que eso nos meta en una segunda transición. Es decir, eh, no creo que el proceso... haya sido un proceso de olvido de toda la represión. No creo que en estos 35 años haya habido, ni por parte de los gobiernos de Felipe González [0,3], vamos a no hablar del gobierno de Aznar, pero yo creo que por parte de los gobiernos de Felipe González hasta el 96 haya habido un olvido de las víctimas.

Huelva/Público/Hombre/+ 45 años **P.25 (118:118)**

Teniendo en cuenta, además, que la mayoría de los profesores vivió el proceso y los años inmediatamente posteriores, tal desconocimiento pudiera ser indicativo de la escasa repercusión de las medidas en aquel contexto. Quizá, como ha señalado Paloma Aguilar, porque fueran insuficientes o poco advertidas socialmente⁵³⁵.

Sin embargo, la legislación en materia de rehabilitaciones y compensaciones a las víctimas de la guerra civil y sus familias tuvo un importante desarrollo desde 1976, durante los años de transición, y a lo largo de los primeros gobiernos socialistas en la década de los ochenta, hasta la conocida Ley de Memoria Histórica de 2007, de la que

⁵³⁵ "Se diseñarían una serie de políticas, tanto reales como simbólicas, que supondrían la rehabilitación, al menos parcial, del vencido. Esta rehabilitación no llega a ser completa porque, debido al tiempo transcurrido desde la contienda y la voluntad de olvido existente, no podía serlo. Por una parte, la amnistía política, la reincorporación al trabajo, la adjudicación de pensiones, la revisión de la historia, no pueden nunca compensar tantos años de persecuciones, exilio y cárcel. Por otra, muchas de las personas a las que iban destinadas estas medidas había muerto en el camino." AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. (1996) Op. Cit., p.262

nos ocuparemos más adelante. Dicha legislación, no obstante, ha tenido poca difusión hasta nuestros días, no suele mencionarse con precisión en los trabajos sobre la gestión de la memoria histórica en España y hasta es difícil de localizar en la red más allá del propio B.O.E y la página del Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.

Algunas de las normativas sobre prestaciones derivadas de la guerra civil han sido, entre otras, sobre la regulación de las pensiones a los mutilados de guerra civiles y excombatientes (B.O.E. 7/4/1976, B.O.E. 10/7/1980 y B.O.E. 3/4/1982), sobre reconocimiento de pensiones, asistencia médico-farmacéutica y asistencia social en favor de familiares de fallecidos (B.O.E. 28/9/1979), a las Fuerzas Armadas, Fuerzas de Orden Público y Cuerpo de Carabineros de la República (B.O.E. 1/11/1984), y las Indemnización por tiempo de prisión (B.O.E. 29/6/1990)⁵³⁶; además de aquellas referidas a sindicatos y partidos políticos.

Otra cosa será que nos planteemos la problemática del silencio y el olvido en términos de debate político y social y, lo que es más importante a tenor del debate actual por la memoria, en cuanto a justicia penal transicional. Por lo que respecta al primer punto, si bien se ha señalado que el silencio político en torno al tema de la memoria se prolongó hasta las elecciones de 1979⁵³⁷, como expresión pública del consenso político, el debate social sí tuvo una fuerte presencia en aquellos años y, a nivel de cultura (cine, literatura, exposiciones...) la temática tuvo un importante desarrollo⁵³⁸. Como señala Santos Juliá, “amnistiar el pasado y no utilizarlo, por norma general, como argumento en el debate político no lo retiró del debate público, del trabajo de los historiadores, ni de las crónicas de los periodistas o de los artículos de opinión”⁵³⁹.

⁵³⁶ Una agrupación de algunas de estas normativas la podemos encontrar en <http://www.clasespasivas.sepg.pap.minhap.gob.es/sitios/clasespasivas/es-ES/PensionesPrestaciones/PrestacionesDerivadasGuerraCivil/Paginas/PrestacionesDerivadasGuerraCivil.aspx>

⁵³⁷ Como recuerda Santos Juliá, el pacto de silencio a nivel político duró muy poco: “eran los primeros meses de 1979, con el pacto recién salido del horno, y no faltaron acusaciones sobre el pasado falangista y los servicios al Movimiento y a la dictadura de varios miembros del partido del Gobierno, por un lado, ni sobre el marxismo que volvía para arramblar con nuestro 'modelo de sociedad', por el otro”. JULIÁ DÍAZ, Santos. (2006b). Memoria, historia y política de un pasado de guerra y dictadura. En JULIÁ DÍAZ, Santos (Dir.) *Memoria de la guerra y del franquismo*. Madrid: Taurus, p.57

⁵³⁸ Como demostración de que el pacto de silencio no tuvo presencia en el ámbito de la cultura, hace Paloma Aguilar un interesante análisis de la producción cultural de aquellos años, con especial interés en las películas del momento. En AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma (2006) Op. Cit.

⁵³⁹ JULIÁ DÍAZ, Santos. (2006b) Op. Cit., p.57

En lo referente al segundo punto que apuntábamos, a la justicia penal transicional, la posibilidad de una justicia retroactiva y la persecución de los crímenes del franquismo quedó eliminada a través de las leyes de amnistía negociadas entre Gobierno y oposición. Junto a la carencia de una política decidida de investigación y exhumación de las víctimas, estas han sido las decisiones que más polémicas han levantando y levantan en la actualidad, y las que hacen de nuestro modelo de justicia transicional particularmente diferente al de otras realidades europeas y latinoamericanas. De estos dos aspectos, con más presencia en las declaraciones del profesorado, nos iremos ocupando más adelante.

Fueron muy pocos, sin embargo, los profesores que advirtieron la idea del silencio en estos términos que venimos apuntado.

Bueno, pues evidentemente, sobre..., sobre el tema de las víctimas, pues es indudable que en España, hhh, pues hubo un silencio, ¿no? O sea..., eso está claro, ¿no?, que hubo un silencio. ¿De dónde venía el silencio? Es quizá también lo que habría que analizar, ¿no? Porque ahora parece que el silencio, pues está como muy claro que..., y esa es la parte que a mí me hace a veces dudar, ¿no? Por qué ahora está tan claro y hace treinta años no estaba tan claro. O parece que ahora se están descubriendo cosas que no... En realidad si uno coge hemeroteca también, y biblioteca, y películas de..., también, y documentales, de los años 70 y 80, vamos, que he visto bastantes, también en aquella época se decía, se denunciaba, se criticaba, se exponía... Efectivamente, lo que no se hizo fue..., pues a lo mejor una ley para juzgar a los culpables. Si se hubiera hecho esa ley, si el país estaba en condiciones de aguantarlo, claro, que es lo que habría que pensar.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (131:131)**

Como veremos en el próximo apartado, la idea del silencio suele ser abordada con escasa información; las más de las veces, o bien denunciando que nada se ha hecho por las víctimas, o bien desde el recelo a una temática que en los últimos años ha ocupado un lugar controvertido en el debate político y social. Es decir, hablar de silencio u olvido en la Transición con los profesores significó, finalmente, hablar de gestión de la memoria histórica a lo largo de la democracia y en la actualidad. Asunto que acometemos en el próximo apartado.

P: Pero sí creo que hubo muchos temas que se dejaron en el tintero que son muy importantes.

E: Ah, por ejemplo...

P: Por ejemplo pues todo el tema de..., de los desaparecidos, de los campos casi, casi, de concentración que hubo durante el franquismo, de las fosas..., hhh, comunes...; pues que a los vencidos se les machacó, ¿no? Y que durante muchos años luego después, incluso en la transición, han estado pidiendo que se..., que se les devuelvan sus derechos o que se borren esos antecedentes penales, y ha habido años y años que no se ha hecho nada. Yo creo que es en este momento cuando otra vez se está retomando, pero fíjate a cuántos años vista de terminada la época, ¿no?

Bilbao/Concertado/Mujer/+ 45 años **P.28 (115:117)**

Se trata, por lo general, de una problemática que suele abordarse en términos muy imprecisos y apasionados, y que oculta muchas veces lo que se ha podido hacer, hasta el punto de que a veces parezca que nada se haya hecho, pero que al mismo tiempo nos da una pista clara: que o no se ha hecho lo suficiente o no se ha hecho de la manera adecuada.

2.1.2 Explicaciones al modelo de justicia transicional en España.

La explicación que los profesores dan sobre el pacto de no investigar ni juzgar los delitos de la guerra y el franquismo es abrumadoramente mayoritaria y lógica: se decidió no hacerlo por las consecuencias que pudiera tener en aquel contexto. Las matizaciones, como iremos exponiendo, se mueven entre los que opinan que fue una decisión para evitar el conflicto social o un posible enfrentamiento, y los que piensan que fue simplemente para evitar condenas entre las filas políticas. También existe una clara división entre los que mantienen que fue una decisión totalmente política o aquellos que le otorgan un gran respaldo social por tratarse de una decisión en sintonía con la ciudadanía.

Empezando por la primera opción, la que más respaldo ha tenido entre los docentes, la decisión respondería a una situación crítica con peligro de un enfrentamiento social grave; en algunos casos, incluso armado.

Hombre, yo también pienso que esos grupos franquistas que estaban ahí y que no se les..., no sé cómo decir, ilegalizó..., quitó o... se disolvieron; pues yo no sé si eso si se hubiera hecho hubiese sido todo tan pacífico. Porque yo por grupos así franquistas entiendo militares y entiendo esas fuerzas que ahora les llamamos... Pero es que si quieres acabar con eso de golpe..., yo creo que esto no hubiese sido tan pacífico, porque tenían ahí su parcelita de poder. Entonces habría que..., o al menos a mí es lo que me han dicho siempre, y lo que leo, que tenía que haber una especie de..., de damos esto pero a cambio de esto. O sea, un poco tener contentos a todos, ¿no?

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.31 (161:161)**

Conecta esta idea con otros momentos de la investigación ya planteados, en los que el tema de la violencia y deseo de paz ha servido como explicación del modelo de transición consensuada.

Expresiones como “sanar la herida”, “no hurgar” o “remover el pasado”, aparecen continuamente en las declaraciones de los docentes, y, posiblemente, sean las mejores explicaciones del terreno en el que se suelen situar este tipo de discursos: un terreno cargado de memoria familiar y colectiva; porque el que más y el que menos, ha necesitado darse algún tipo de justificación al respecto, y esas son, por lo general, la explicaciones que más podemos tropezarnos a pie de calle.

Lo mismo visto desde hoy, visto desde hoy..., hhh, entiendo la reacción, me parece correcta y me parece bien. Pero visto en ese momento... a lo mejor era bueno sanar la..., o sea, sanar la herida, no hacer que..., bueno, que estuviera abierta y demás.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.2 (111:111)**

En algunos casos, la idea del conflicto social conecta igualmente con aquellas tesis ya planteadas en el capítulo anterior que se basan en una historia nacional pesimista, una historia de España basada en el enfrentamiento y la agresividad de dos bandos enfrentados.

Sí, yo creo que no se juzgaron precisamente para que se pudiera llevar a cabo la transición a la democracia. Si se juzga, a lo mejor, conociendo el carácter de los españoles y lo..., y lo rabiosos que estaban..., hhh, después de la victoria del franquismo, una victoria bastante... ¿vale?, a lo mejor se hubiera desembocado

en otra Guerra Civil. Porque ya durante el franquismo se violaron los derechos humanos pero vamos y..., exactamente. Yo creo que se tomo la decisión de no hacerlo, precisamente para evitar males mayores.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (170:170)**

Menos tremendistas y, seguramente, más realistas y defendibles sean las tesis que explican el pacto de silencio (silencio, entendemos, a nivel de la acción política y judicial) por la necesidad racional de solventar una situación por la vía más rápida y tranquila de cara al futuro democrático. Es decir, que la “prioridad” política, como apunta el siguiente profesor, era otra en aquel momento.

Es posible que algo de esto haya, en el sentido de que alguna cosa... habría que silenciar, que alguna cosa habría que posponer. Pero yo creo que ahí hay una cuestión de prioridades, y en ese momento consideraron que la prioridad era otra y que había un riesgo claro de que si no se POSTERGABAN algunos temas, y algunos pueden interpretar que si no se SILENCIABAN algunos temas, en aquellos momentos era un desastre social. Bueno, pues a mí me gustaría ver a los que dicen eso tomando decisiones en el 75, a ver qué hubieran hecho. Eso es muy fácil decirlo, eso es muy fácil decirlo ahora.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (142:142)**

Advertir que la prioridad era otra, refiriéndonos a la consecución de la democracia, supone que el docente de por sentada la claridad de ese compromiso a nivel político y ciudadano, y, no menos importante, a nivel económico. Es decir, el peso, en este caso, de una visión común de futuro, habría superado el peso de un pasado ciertamente trágico.

En este sentido, algunos factores como la crisis económica y el referente europeo, habrían facilitado la existencia de una cierta unidad de compromisos de futuro. Una característica que quizá sería un factor diferenciador de la transición española con respecto a otras del ámbito iberoamericano y que, al mismo tiempo, habría facilitado la opción del olvido o el silencio.

Como señala Carretero, en sociedades donde el futuro es incierto el silencio sobre el pasado traumático se rechaza porque no se puede pactar el olvido; mientras que "bajo un presente social cuyos conflictos sociales irresueltos pueden hacer peligrar un futuro

que se avizora como prometedor, el pasado tiende a recuperarse en forma conciliadora y se facilitará la tramitación del silencio o el olvido transitorio"⁵⁴⁰.

Creo que la que pudo pesar más en la mentalidad de un número de personas mayor, y sobre todo en las personalidades significativas que harían la ley, ¿no?, la amenaza o... sugerencia, acaso temor, de que una actitud indicativa de recuerdo, de vuelta sobre el pasado, dificultara los consensos en materia política, y pudiera suponer una reapertura de la ruptura social. Creo que eso..., y además ya no solo desde el punto de vista del análisis, sino desde la experiencia personal. Creo que había en el ambiente entre los protagonistas y entre la ciudadanía en general una sensación de que había que intentar pasar página, aún a costa de que eso supusiera dejar alguna cosa sin adecuadamente... Pues con la intención de dar unos pasos hacia delante, modernización..., europeización... Cosas que desde hace años una parte importante del país consideraba que eran una carencia insalvable.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (121:121)**

En la anterior declaración, además, se puede advertir la expresión “vuelta al pasado”, una expresión muy utilizada por el profesorado y muy extendida socialmente que tiene una fuerte carga negativa, porque implica que la mirada sobre el pasado, el recuerdo, es una especie de marcha atrás. Surge aquí, como idea central del profesor, el axioma de que, como sociedad, nos debemos al futuro; una tesis que plantea todo un posicionamiento en materia de memoria histórica, no sólo en aquel contexto (cuando evidentemente tendría un sentido de urgencia), sino incluso en la actualidad, como veremos en el próximo apartado.

De cualquier forma, la idea de fondo del peligro de un enfrentamiento sigue estando presente tanto en esta última declaración como en las anteriores explicaciones. Fueron, de hecho, muy pocos los profesores que le quitaron peso a la idea de una posible transición violenta. En el contexto particular de estas preguntas, tan sólo una profesora de Barcelona advirtió que el peligro no era tal y que una cosa es la política y otra el trabajo de la justicia; en una afirmación que sin duda tiene tintes de actualidad.

⁵⁴⁰ CARRETERO, Mario. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. In *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 55. Barcelona: Graó, p.23

Yo pienso que tomaron la decisión de no hacerlo, y el conflicto no..., no necesariamente juzgar hubiera provocado conflicto. Sería juzgar y la justicia ha de hacer su trabajo y con..., y con el rigor que le corresponde. No tiene por qué generar conflicto. Podría generar su oposición, eso está claro. Pero tomaron esta decisión y..., y ya está. Yo pienso que la asumimos, la decisión de no..., de no levantar ampollas.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (109:109)**

Son también abundantes las referencias al pacto, no solo de la clase política, sino también a nivel de la ciudadanía. Esto también supone, en cierto modo, atender al debate sobre el peso de la sociedad civil en la transición, desde el momento en que dicho consenso político con respecto a la memoria no habría respondido sólo a razones de Estado sino que habría sido también un sentimiento popular.

Que los políticos tomaron la decisión de no hacerlo. Y creo que en aquellos momentos, no sé lo que ahora diría la opinión pública, creo que en aquellos momentos, insisto, por lo que yo oía a mis mayores en la calle, etc., porque todo el mundo opinaba que si se pedían explicaciones podría generar un nuevo conflicto. Es decir, la frase famosa de “menos pasó en el 36”, con el asesinato de Calvo Sotelo, “menos pasó en el 36 y mira cómo acabamos...” Esa era la opinión de la calle, de mis padres, de..., se oía, se oía entre la gente de la calle permanentemente.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (194:194)**

Nuevamente aparecen las referencias muy directas al pasado conflictivo, particularmente al levantamiento militar del 36, como un fantasma presente en la memoria colectiva. De manera que el deseo de olvidar, o de no recordar en ese contexto concreto, habría sido una experiencia no sólo política sino colectiva. Esta convergencia sobre el deseo de que “no se volvieran a repetir los errores del pasado”, sería lo que habría facilitado el éxito de la transición; según alguna tesis también presente en la historiografía⁵⁴¹.

⁵⁴¹ "Y la transición salió bien porque todos pusieron empeño en que no se volvieran a repetir los errores del pasado. Por ello existió la voluntad de no poner sobre la mesa los agravios del pasado. A nadie se le juzgó por lo realizado durante la represión franquista, y socialistas y comunistas, así lo aceptaron, a la par que la amnistía eliminaba cualquier rastro de delincuencia política." PANIAGUA, Javier (2008) Op. Cit., p.18

Yo por ejemplo, te cuento que mi padre, pues fue un hombre que cuando terminó la guerra tenía 17 años, estaba en Madrid, y le llevaron a un batallón de trabajadores. O sea que..., sí. Y en mi caso nunca... Mi padre hablaba como una anécdota, vamos, pero nunca con..., nunca ni con inquina, ni con..., o sea, no nos metió..., que lo podía haber dicho, pero no. Entonces yo creo que como el ejemplo de mi padre, la inmensa mayoría..., pues porque de alguna forma, no sé si objetivamente o subjetivamente, para curarse en salud, pues fue una manera de silenciar una etapa tremenda, que fue la... hhh. Yo creo que fue inconsciente, totalmente, ¿sabes? Eso que tiene el ser humano de..., pues de que hay que sobrevivir y que a todo el mundo nos gusta ir a mejor.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (146:146)**

Aunque la profesora se refiera a una experiencia “inconsciente” (entendemos que tratando de describir un sincero deseo colectivo de no recordar el pasado con intención de presente), lo cierto es que son abundantes las referencias que nos han quedado sobre la importancia que a nivel sociológico seguía teniendo no ya el recuerdo del enfrentamiento armado y la represión, sino también el silencio impuesto durante tantos años de dictadura, que habría condicionado de manera muy consciente la visión de buena parte de la sociedad sobre la posibilidad real de una política de memoria más decidida⁵⁴².

En cualquier caso, cuando menos a nivel político, las decisiones tuvieron que tomarse con evidente sentido de causa y consecuencia. Sobre esto hay también un buen reflejo desde una parte del profesorado (menor, aún así, que los docentes presentados hasta ahora) que apunta más a intereses personales de la élite política y económica que a razones sociales o de interés general.

Por ese motivo, porque seguían instalados en el poder de una manera o de otra. Puede que no en el poder político, pero sí en la presión social, la presión económica..., hhh, el cuarto poder, en el quinto o en el sexto..., no sé en cuál de ellos. Pero de una manera o de otra tenía los suficientes resortes como para

⁵⁴² "Lo que nos encontramos a la muerte de Franco —apunta Paloma Aguilar— es que un sector significativo de la sociedad, al margen de los acuerdos implícitos del ámbito político, no se atreve a recordar públicamente los aspectos más crudos de la Guerra Civil ni de la dictadura. Y ello es especialmente cierto en los municipios más pequeños y alejados de de las grandes urbes, en los que las relaciones de poder han cambiado poco". AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. (2006) Op. Cit., pp.298-296

obligar o para convencer a quienes tuvieran el poder político a no meter mano a ello.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (98:98)**

Yo creo que va a ser que se tomó la decisión de decir no vamos a entrar en este tema porque en aquél momento era todavía muchísimo más..., muchísimo más tenso, ¿no? Porque había gente que..., que había vivido la guerra civil, había gente que hubiera sido responsable, como Arias Navarro o Girón..., toda esta gente todavía tenían cosas ahí... Y entonces adoptaron la decisión de decir, venga, no vamos a menear mucho.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (110:110)**

Este planteamiento de dimensionar las consecuencias que, a nivel de la élite política de aquel momento, habría tenido una acción retroactiva de la justicia de transición, tiene una doble cara: por una lado se tiende a interpretar el proceso como un juego de la élite política, y, por otro lado, se realiza una equiparación de toda la clase política de aquel momento; es decir, tanto temor a una investigación debía tener la clase política del franquismo, como aquella de la oposición. Nos encontramos aquí con una postura que volverá a aparecer en el análisis de la memoria histórica en la actualidad, pero que tiene su origen aquí, bajo el principio de que todos tendrían culpas que ocultar con respecto a la guerra, y de ahí la necesidad de una reconciliación en aquellos términos⁵⁴³.

Es posible que..., que en algún momento estos políticos estuviesen involucrados en algún acto de represión o en alguna acción de la Guerra Civil..., hhh, y podría haberse perjudicado la estabilidad de sus partidos políticos. Estoy hablando, hhh, pues la represión en Vitoria sobre los obreros en la catedral..., Fraga Iribarne, ministro de la Gobernación, y... luego la posible, hhh, vinculación de los asesinatos de Paracuellos de Santiago Carrillo. Entonces qué ocurre, que claro, estamos hablando de dos personajes muy..., súper importantes de la Transición. Entonces bueno, esto podría provocar..., mejor no tocarlo y tal. Creo, ¿eh? Porque las reivindicaciones en torno a esa memoria histórica también se podrían haber hecho en ese momento y no se hicieron por parte de los que luego reivindicaron que se hiciese memoria histórica.

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (141:141)**

⁵⁴³ Para Espinosa y Ledesma, la igualación de las culpas sería un *mito* sobre la guerra civil que nace en los años de transición, y que tendría en la Ley de Amnistía su justificación jurídica. En ESPINOSA, F; LEDESMA J. L. (2012). La violencia y sus mitos. En VIÑAS, Ángel (Ed.). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado y presente, pp.490-495

No es que la oposición no hiciera reivindicaciones por la memoria durante la Transición, como señala el profesor, sino que más bien, digamos, no las hizo en los términos en los que las reclamaciones por la memoria vienen presentándose en los últimos quince años de democracia. La amnistía general, que hoy ocupa el corazón de las críticas sobre la gestión de la memoria y la justicia transicional, no fue por entonces un postulado novedoso producto de la Transición. Como se ha señalado, la amnistía general venía siendo una reivindicación histórica entre las fuerzas de oposición precisamente como una forma de justicia histórica (ya desde los años cincuenta la idea de al reconciliación nacional y la amnistía general, referida a los dos “bandos” de la guerra civil, aparece en los congresos del Partido Comunista)⁵⁴⁴ y, a la altura ya de 1976, se había convertido en una de las exigencias ciudadanas más potentes.

Bien es cierto que primaban las exigencias de un presente donde los delitos políticos continuaban siendo un trauma social de grandes dimensiones y donde, aunque hoy nos cueste entenderlo, la legitimidad del régimen y su fuerza legal en este sentido no era puesta en duda. De manera que el deseo de una amnistía sobre los delitos políticos de la oposición al franquismo primó en aquel entonces. Como señala Josefina Cuesta, la transición fue percibida en el contexto de un intenso presente en el que la velocidad de los acontecimientos aceleró también el cambio de la memoria y su peso; la memoria también realizó una transición, para instalar rápidamente una memoria colectiva de la convivencia, la democracia y el consenso. La intensidad del presente y el empeño por el futuro y por evitar confrontaciones del pasado, es lo que explica el modelo español del consenso, en el que el silencio del pasado fue fundamental, eligiendo el camino de la amnistía sobre el del juicio-justicia.⁵⁴⁵

Resulta en todo caso sorprendente la escasa presencia que las leyes de amnistía promulgadas durante la transición⁵⁴⁶ tienen en los discursos del profesorado a la hora de

⁵⁴⁴ "Desde 1962 entre los reunidos en Múnich y en el nuevo movimiento obrero, la exigencia de una amnistía general como umbral a la democracia jamás tuvo nada que ver con una general amnesia. Por el contrario, cada vez que se hablaba de amnistía se recordaba necesariamente la guerra, como aparecía en la resolución del VI Congreso del PCE, en 1960, cuando se proponía como una de las bases del pacto de las fuerzas antifranquistas una ‘amnistía general... extensiva a todas las responsabilidades derivadas de la guerra civil, en ambos bandos contendientes’. Decir amnistía equivalía a nombrar la guerra civil”. JULIÁ DÍAZ, Santos (1996) Op. Cit., pp.680-681

⁵⁴⁵ CUESTA, Josefina (2008) Op. Cit., p.441

⁵⁴⁶ La primera fue el Real Decreto-ley 10/1976 sobre amnistía, que amnistiaba los delitos de intencionalidad política que no hubieran atentado contra la vida, los de sedición y rebelión, favoreciendo a los delitos cometidos por la oposición al régimen. La segunda, la ley de amnistía 46/1977, aprobada por

tratar el tema de la memoria y la justicia transicional; aún cuando no se puede negar la importancia que éstas tuvieron en el proceso, como tampoco se puede negar que sobre ellas ha girado todo el tema de la memoria histórica hasta nuestros días.

Hoy puede parecer más que evidente que las leyes de amnistía hayan sido las responsables, desde el punto de vista legal, de que no se realizaran juicios ni comisiones de la verdad en España, pero no hay que perder de vista el hecho de que, como venimos apuntado, en aquel contexto la amnistía era una exigencia social y de oposición al régimen (aunque, ciertamente, muy hábilmente reconducida por las fuerzas políticas). Esta puede ser la razón, entendemos, de que su presencia en las entrevistas esté más bien en el contexto de los recuerdos sobre manifestaciones y reivindicaciones sociales, y muy pocas veces en relación al tema de la memoria; o que incluso cuando aparezca, lo haga de forma titubeante.

Ya pero en la ley de amnistía los que salían de la cárcel fueron los del bando perdedor, porque esos son los que metieron... Pero claro, todos los crímenes cometidos por el bando ganador, que fue el que tuvo el poder pues... O sea, sí se dio el perdón a todo el Partido Comunista, Socialista, abertzales... que estaban en la cárcel. Pero claro, a cambio de eso todo lo que hizo la otra parte...

Bilbao/Concertado/Mujer/-45 años P.29 (119:119)

La lectura de la amnistía en relación al tema de la memoria y la justicia de transición parece ser, más bien, desde las declaraciones de los docentes, un asunto sobre la actualidad de la memoria; tema del que nos ocuparemos precisamente en el próximo apartado.

A lo mejor la ley de amnistía es una ley esencialmente correcta. Pero yo extraigo ahora, por supuesto a posteriori, claro, la interpretación de que acaso fuera precipitada. Quizá en ese afán reconciliador, en ese afán de alcanzar consensos..., tan por otra parte imprescindibles en el momento, hhh, quizá en este tema se fue demasiado rápido. A lo mejor hubiera habido que llegar ahí

el parlamento ya democrático, en principio destinada a la "restitución de la libertad personal a quienes fueron privado de ella por razones políticas vinculadas a la guerra y a la dictadura, escondía en realidad dos artículos que suponían la impunidad de los crímenes cometidos por el régimen". Es decir, amnistiaba los delitos y faltas cometidos por autoridades, funcionarios y agentes del orden público. GIL GIL, Alicia (2009) Op. Cit., p.48

pero quizá de otra manera, quizá en otros plazos..., quizá abordando..., hhh, una serie de cosas que en mucha parte de la ciudadanía, tal y como se procedió, ha interpretado que no quedaron adecuadamente resueltos.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (115:115)**

2.2. Opiniones en torno a la gestión de la memoria histórica en la actualidad

La memoria histórica, tal como aquí venimos tratando el término, no sólo se refiere a las acciones y omisiones en materia de justicia transicional y rehabilitación de las víctimas. Podemos decir que la gestión de la memoria histórica por parte del Estado y las instituciones es la cara pública de la memoria, es decir, la cara oficial y mejor reconocida del pasado. Teniendo en cuenta que la memoria individual no recuerda las cosas tal como fueron, apunta Paloma Aguilar, sino que reconstruye el pasado desde el presente, la manera en que se presente oficialmente la memoria de una nación resultará crucial⁵⁴⁷. Dicho de otro modo, la memoria histórica no es sólo un cuestión de justicia transicional, rehabilitación y recuerdo de las víctimas, sino que cumple una función social en la configuración de un pasado colectivo.

Quizá por esto la memoria histórica ha sido un asunto tambaleante a lo largo de estos treinta años de democracia. No estamos de acuerdo, como ya hemos explicado, con quienes afirman que se ha silenciado u olvidado la memoria en España; lo que no significa que el asunto haya sido abordado ni bien ni suficientemente por parte de las instituciones.

Por otro lado, el modelo de transición pacífico y pactado y, por supuesto, las leyes de amnistía, han condicionado fuertemente el desarrollo de la memoria histórica en España. La singularidad de una transición pacífica y conciliadora, vista desde fuera en la opinión de Gabriele Ranzato, sería la causa, en opinión del autor, de que en España aún se puedan ver plazas con nombres de la dictadura o que se haya desarrollado un especial rechazo al uso político de la historia incluso en plena democracia,teniéndose siempre como antecedente del éxito de una transición sustentada en esta particularidad.

⁵⁴⁷ AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. (1996) Op. Cit., p.46

Sin embargo, este no uso público de la historia reciente a nivel político, no significa que no se haya hecho un uso a nivel de mass media, de literatura, de cine, etc.⁵⁴⁸

Tampoco sería totalmente cierto afirmar que en España no se ha hecho un uso público de la historia y la memoria desde el ámbito de la política. No hay más que asomarse a algunas de las campañas electorales de la democracia para darse cuenta de lo contrario, aún cuando se trate de momentos particulares.

A nadie se le escapará tampoco que en los últimos quince años el debate se ha potenciado y extendido desde la política a los medios, pasando por la revisión y el revisionismo histórico⁵⁴⁹. La conocida como Ley de Memoria Histórica de 2007 (*Ley por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura*)⁵⁵⁰ y el intento de investigación por vía judicial de los crímenes del franquismo por parte del Juez Baltasar Garzón, han sido los dos momentos más álgidos de un debate político y social que, en realidad, nunca llegó a desaparecer ni tiene visos de hacerlo. Conviene que tengamos presente este contexto a la hora de analizar las opiniones del profesorado sobre la gestión de la memoria en España, porque, de hecho, estos mismos debates serán una referencia repetida entre los docentes entrevistados.

Ya en 1998 el filósofo Francisco Fernández Buey, recientemente fallecido, se quejaba del perjuicio de una batalla mediática que terminaba por difuminar el verdadero sentido de la memoria histórica. "Falta memoria, efectivamente, —decía— en el sistema de relaciones sociales vigente. Y falta memoria porque hay en este sistema una sobrecarga de documentos desinformadores, desorientadores, y un absoluto desorden como consecuencia de la constante fragmentación del discurso lógico que practican hoy en día

⁵⁴⁸ RANZATO, Gabriele. (1995). La storia della guerra civile nella spagna postfranchista: uso e non uso. In GALLERANO, Nicola. *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli, p.135

⁵⁴⁹ Para Casanova, el panorama de estabilidad que, al menos a nivel historiográfico, se había logrado a través de la investigación seria, comenzó a cambiar desde mediados de los años 90 a tenor de dos fenómenos: por un lado la reivindicación social de los nietos de la guerra, que empezaban a preguntarse qué había pasado y por qué no habían sido desenterradas las víctimas ni juzgados los culpables; la segunda surge a raíz de la primera: la reacción mediática de parte de la derecha más conservadora a través de una serie de publicaciones revisionistas sobre la guerra y el franquismo. En CASANOVA, Julián (2005) *Mentiras convincentes*. El País, 14 de junio de 2005. Retrieved from http://elpais.com/diario/2005/06/14/opinion/1118700008_850215.html

⁵⁵⁰ Disponible en la página del Ministerio de Justicia: <http://leymemoria.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/LeyMemoria/es/ley-de-la-memoria-historica->

la mayoría de los medios de comunicación de masas y de incomunicación entre las personas.⁵⁵¹

En junio de 2010, TVE emitía un programa titulado *¿Vivimos en deuda con el pasado?*, dentro del programa de Basilio Baltasar *Tengo una pregunta para mí*, donde realizaba una serie de entrevistas sobre el tema de la memoria histórica en España a personajes tan vinculados al tema, y tan diversos en sus planteamientos, como José Álvarez Junco, Javier Pradera, Santos Juliá y Julián Casanova⁵⁵². De sus declaraciones se pueden extraer diferentes posturas en torno a la gestión de la memoria, con evidentes referencias a la ley de 2007. Su visionado nos ha ayudado en la clasificación de las posturas del profesorado.

También nos ha servido para el análisis el artículo que Vicenç Navarro publicaba en 2011 como crítica directa a dicho programa, ofreciendo su particular visión⁵⁵³. En este artículo publicado en *El Plural*, Navarro criticaba con dureza las declaraciones de los entrevistados de donde extraía las siguientes cuatro posturas respecto a la gestión de la memoria de las víctimas en España: a) hay que actuar con cuidado, desde la intimidad de las familias, sin que sea el Estado el que las homenajee; b) los dos "bandos" fueron culpables, cometieron atrocidades, y exigir responsabilidades sería romper la paz social; c) es agua pasada, porque ya hubo un pacto social y político durante la transición, del que deberíamos aprender ahora; y d) debería ser ya asunto de los historiadores, porque en el debate actual el tema se politiza. Huelga decir que el analista también tiene su propia visión del tema, que iría en la línea de apuntar la necesidad de investigar y juzgar los crímenes, como se ha hecho en otras partes, sin "rehuir el reconocimiento — señala— de que, de los que llaman dos bandos, uno era bueno (es decir, demócrata) y el otro era malo (antidemócrata), y que un estado democrático no puede tratar a los muertos de ambos lados por igual"⁵⁵⁴; lo que supone, al fin y al cabo, romper con el

⁵⁵¹ FERNÁNDEZ BUEY, Francisco. (1998). Democracia y memoria histórica. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia*. Ayer, No 32. Madrid: Marcial Pons., p.198

⁵⁵² El programa puede ser visionado al completo desde la misma Web de RTVE en <http://www.rtve.es/alacarta/videos/tengo-una-pregunta-para-mi/tengo-pregunta-para-05-06-10/830875/>

⁵⁵³ NAVARRO, Vicenç. (2011). Por qué es importante recuperar la memoria histórica. *Diario El Plural*. 3 de enero de 2011. Retrieved from <http://www.vnavarro.org/?p=5196>

⁵⁵⁴ *Ibidem*

pacto de una Transición que, por otro lado, tantas veces el mismo historiador ha señalado como el origen del problema⁵⁵⁵.

Todas estas perspectivas, junto a otras mucho menos elaboradas, irán apareciendo en los próximos apartados desde las declaraciones de los docentes. Las más de las veces no se tratará de posiciones cerradas y concisas, sino más bien de declaraciones ambiguas unas veces y mezcladas otras, como no podría ser de otra manera atendiendo al conjunto variado de fuentes e influencias sobre la historia y la memoria que hemos venido presentando.

Tampoco se han podido localizar patrones concretos de opinión en relación a la variable territorial. De forma que, si bien es cierto que entre aquellos profesores con una visión crítica de la Transición (con mayor presencia, como dijimos, en las comunidades históricas de Galicia, País Vasco y Cataluña) se da una mayor crítica sobre la gestión de la memoria de las víctimas, las razones que se aducen y las posiciones sobre cómo debería realizarse dicha gestión y su sentido social son tan variadas que no llegan a significarse de manera diferenciada.

Esta variedad de posiciones puede estar en relación con el *boom* político y mediático que hemos presentado y que estará muy presente a lo largo de todo el análisis. Como explicaba Joaquín Prats en 2008, un año después de la aprobación de la polémica ley, “la situación política provocada por este asunto ha puesto de relieve las cuestiones ideológicas y emotivas que llevan a expresarse en confrontación y en reacción [...]. Las posiciones ante este proceso son también diferentes, y no siempre coherentes con el bando político ideológico al que pertenecen los opinantes”⁵⁵⁶.

2.2.1. Las dos Españas y la memoria *imposible*.

Ya hemos tratado en momentos anteriores la importancia que para buena parte del profesorado tiene la idea de la España enfrentada, del recuerdo de la guerra civil y el franquismo como muros aún difíciles de superar para lograr lo que sería una adecuada convivencia política y democrática. Estas posiciones, en muchos casos pesimistas y

⁵⁵⁵ NAVARRO, Vicenç. (2011). *Costes de la transición inmodélica*. Diario Público. Sección Dominio Público. 28 de julio de 2011. Retrieved from <http://blogs.publico.es/dominiopublico/3742/costes-de-la-transicion-inmodelica/>

⁵⁵⁶ PRATS CUEVAS, Joaquín. (2008) Op. Cit., p.7

desconfiadas, son mayoritarias entre los docentes, y con ellas partimos el análisis de sus opiniones sobre la gestión de la memoria histórica en la actualidad.

La primera reacción de la mayoría de los docentes de historia cuando se les plantea el tema de la memoria histórica es de desconfianza. Desconfianza no porque sientan incomodidad (en algunos casos sí es así) sino desconfianza porque parecen advertir que no es un tema del que se pueda hablar con facilidad, sin implicar decididamente aspectos como la política, la ideología y, en muchos casos, las sensibilidades más personales. Tratan o bien de medir las palabras con mucho cuidado o bien de mostrarse artificialmente naturales y decididos, como si el tema no tuviera mayor trascendencia o como si no fuera con ellos. La tercera persona se impuso con fuerza en estas partes de la entrevista.

P: Unos piensan que... que para qué se va a remover, otros piensan que hay que remover. Yo ahí ni entro ni salgo. Yo respeto.

E: No tienes...

P: Sí, lo respeto, porque en mi familia ha habido de todo. Entonces..., siempre se respeta todo. Porque ha habido, por decirlo de alguna manera, de los dos bandos. Ha habido de los dos bandos. Mi abuelo, uno de mis abuelos lo fusilaron por “rojo”, como se decía entonces. Y los otros..., y otro de mis abuelos pues franquista convencido. Entonces por eso te digo, que yo en casa he oído... He oído más unas cosas que otras, ahora sería más todo, ahora hablas más de todo. Entonces pues..., en una familia nos dicen que sí, que adelante con esa... ley de memoria histórica. Otros dices que no. Pues bueno. Es mi familia. Entonces por eso te digo, que yo..., a mí me dicen: “¿y tú qué?”, digo “yo no opino”.

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.31 (173:175)**

Aunque la profesora dice no opinar, lo cierto es que en su declaración (parecida a las que podamos escuchar tantas veces a pie de calle) ya advertimos un posicionamiento muy concreto y que se repetirá a lo largo de las entrevistas. Por un lado, estaría la idea, a veces defensiva o cuidadosa, de que no se puede hablar de memoria sin hacer mención a los dos bandos de la guerra civil. Bandos que muchas veces son asimilados con los dos bandos políticamente enfrentados en la actualidad, politizándose así de forma muy natural el tema de la memoria. Por otro lado, la palabra “remover”, que tantas veces aparecerá en las explicaciones, implica en sí misma una concepción particular sobre la

memoria histórica. Remover tiene una connotación negativa en este contexto concreto, significa cambiar algo que ya estaba claro o tranquilo; significa, en relación al pasado, traerlo al presente con alguna intención.

Es que esos son los temas que vez que..., cada vez que se remueven... Yo no entiendo por qué..., por qué hay gente que no quiere que se estudie eso. Si lo que ha pasado ha pasado, y la mayor parte de la gente que podría estar implicada está muerta y... no se trata de un revanchismo ni nada, sino que..., es que hay que saber bien lo que ha ocurrido. En una guerra se cometen barbaridades por todos los bandos. Entonces quiero decir..., hhhh, se hicieron barbaridades, atroces, atroces.... Entonces, reconocer que la gente que murió de esa manera..., por un bando y por otro..., es decir: qué cabronada, eso no se hace, esto no es humano, y cerrar el tema... Es decir, oye, pues un homenaje a víctimas de un lado y otro y tal, y punto, y ya está. Pero a mí me..., me fastidia el por qué cada vez que se toca el tema este siempre hay sectores que se muestran muy reacios, ¿no?

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (104:104)**

Es habitual que el docente se sienta en la responsabilidad de hacer mención equitativa, como decimos, a víctimas y verdugos de ambos bandos de la guerra civil. Una forma de memoria que, como ya se ha señalado antes, conecta con la idea del pacto transicional y conlleva, en su buena intención, una interpretación muy sesgada del pasado⁵⁵⁷. Es evidente que en una guerra siempre hay víctimas y verdugos en ambos bandos (y, en el caso particular de la guerra civil, con resultados dramáticos y brutales por ambos lados), pero no podemos reducir este hecho, como historiadores o profesores de historia, al dicho ya popular de que *En la guerra no hay vencedores, sólo vencidos* (aludiéndose a la torpeza de querer buscar explicaciones a una catástrofe) porque evidentemente en la guerra civil sí hubo vencedores y, por supuesto, vencidos; con todo lo que esto conllevó en los términos en los que fue asumida la victoria a través de una larguísima dictadura.

Otro ejemplo igualmente claro de esta mirada complaciente y mediadora de la historia para con la estabilidad democrática del presente, es la que convierte a los vencidos en víctimas, no ya de una guerra y una represión brutal, sino en víctimas de su mal sino y de sus propios errores, como si hubieran equivocado sus pasos en la historia. Una

⁵⁵⁷ Sobre esta y otras interpretaciones muy discutidas en torno a la guerra civil y el franquismo se puede consultar el artículo de ESPINOSA, F; LEDESMA J. L. (2012) Op. Cit.

imagen casi paternalista, que, afortunadamente, no fue detectada con fuerza más que en la siguiente declaración.

Porque tengo un compañero también que me llevo muy bien con él y tal, y él es de un pueblo de aquí de Galicia y su familia era republicana y lo pasó muy mal, y después decía que..., bueno, que después tuvieron que callar, y después tuvieron... Entonces a lo mejor en ese aspecto, que levantara ahí..., digamos un poquito más el honor, quizá algo que no quedaran tanto como los malos... Quizá, como te digo yo, quizá haciendo un monumento, algo que también fuera así en el país..., no sé, claro tendría que ser en Madrid porque... Pero sí algo que..., que sonara más la palabra republicana sin que a lo mejor fuera tan sinónimo de..., a ver, del antimonárquico, del inconformista; quizá que quedó ahí el republicano como un poquito el inconformista, ¿no?

Santiago/Concertado/Mujer/+45 años **P.9 (95:95)**

Abordar el tema de la memoria de la guerra civil y el franquismo con este tipo de miradas supone tergiversar el conocimiento histórico en pro de un entendimiento social artificial. Supone admitir cualquier interpretación del pasado siempre y cuando favorezca la comprensión y el respeto del otro, la paz social, igualando responsabilidades que parecen seguir conectadas con grupos políticos y sociales de la actualidad. De ahí que sea tan habitual en las entrevistas un tono siempre muy comedido, de igualación de posturas, y con abuso de la tercera persona. Una estrategia que no hace sino intentar ocultar las opiniones que todos tenemos al respecto, pero que nos da unas pistas interesantes sobre cuál parece ser el tratamiento didáctico de estos temas en el aula.

Bueno, pues la verdad es que el tema es un poco complicado, ¿no? Porque bueno, ehh, hay gente que no quiere remover las cosas del pasado, para que no haya problemas, pero por otro lado hay gente que sí quiere recordar y que se recuerde a sus fallecidos durante la guerra, y saber por ejemplo dónde están enterrados y todo eso. Entonces la verdad es que es un tema complejo. Porque por un lado, pues claro, está el hecho de no remover las cosas para que no hay disensiones entre la gente de un país. Pero por otro lado también hay gente que, pues claro, también tiene derecho a saber dónde están enterrados sus familiares o que les sean reconocidos ciertos derechos que perdieron durante la guerra, etc. Entonces es un tema bastante complejo.

Murcia/Público/Mujer /+45 años **P.15 (148:148)**

Otra representación social muy extendida entre los docentes, y unida totalmente al sentido ya expuesto de “remover”, es que la memoria histórica conlleva siempre una determinada fractura social; o, como mínimo, una incompreensión de fondo difícil de solucionar. En muchos casos, como veremos a continuación, parece estar siempre presente aquella imagen perpetuamente insuperada de las dos Españas.

Cabe preguntarse si esta fractura sería todavía una consecuencia de la pervivencia de memorias vivas, rencores y enfrentamientos de un pasado conflictivo o, simplemente, de la continua reconstrucción conflictiva de ese pasado a través del enfrentamiento político y social en la actualidad. Ambas posibilidades tienen cabida en los discursos de los docentes.

Claro, es que..., hhhh, para mí es un tema peligroso... Bueno, peligroso no, pero un tema delicado porque coloca de nuevo a España en las dos Españas. Entonces, hhh, pues es un tema delicado. Quiero decir, a mí me parece lo más lógico del mundo el intentar retribuir la..., o sea, la dignidad a a quien no la tuvo en su momento, me parece lo más lógico [0,3] Y en ese punto me parece correcto. El peligro en el que..., en el que puede caerse es en el del revanchismo, ¿no? Porque..., sería como volver a..., hhhh. Yo creo que es una frontera difícil de..., difícil de moverse. Entonces no sé. Aquél espíritu de ha pasado lo que ha pasado, vamos a intentar mirar todos hacia el mismo lado, me parece un espíritu positivo. El espíritu de nos vamos a meter el dedo en el ojo por lo que tú me hiciste o dejaste de hacer y... tú también hiciste y tú no sé qué..., pues me parece delicado, delicado.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años P.2 (117:117)

Tal como es asumido en las entrevistas el tema, pareciera que la memoria y su gestión sólo pudiera plantearse en términos de enfrentamiento. La solución que el profesor expresa pasa por “mirar todos hacia el mismo lado”, que, al fin y al cabo, significaría mirar todo hacia otro lado, puesto que no parece existir otra forma de entendimiento que el olvido.

P: Porque en el momento de la transición a lo mejor no quieren aún..., algo de la herida. Pienso que si hay un momento de abrir cosas es cuando pasa un cierto tiempo, ¿no?, porque puedes ver todo mejor y tal. Claro quizá ahora a la vez, pues no sabemos hasta qué punto...

E: Todavía...

P: Todavía afecta. Mira lo que..., la herida que provocó aquí la Guerra Civil, que yo creo que entre... Y ahora no hablo de la..., de la sociedad como de fuera, hablo de familias entre sí, familias, tíos, primos, lo que fuera, la propia familia, padres, madres, a veces esto provoca... no sé.

Santiago/Concertado/Mujer/+45 años **P.9 (109:111)**

Treinta años después de la transición dictadura-democracia y más de setenta de la guerra civil, continua existiendo una percepción social del enfrentamiento que lo mantiene vivo en el presente. Cuestión arto más significativa cuando nos estamos refiriendo a las percepciones de un grupo social bien formado como el profesorado de historia.

P: Y a la vez hay un temor, ¿no?, que incomoda a personas con tradición familiar...

E: ¿Entonces o ahora?

P: Entonces y ahora, entonces y ahora. Por lo que dicen en los trabajos que se hacen, ¿no?, en zonas rurales especialmente, donde marcó mucho, incluso hasta ahora, ¿no? Esto de... “mataron a mi abuelo”, ¿no?, “que las tierras que eran de mi familia se las quedaron”, ¿no?, todo esto supongo que..., supongo que cuece, ¿no?

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (132:134)**

En la guerra civil española en frentes de batalla no murieron ni cien mil personas. Y hubo más de un cuarto de millón de muertos. ¿Dónde murieron el resto? Pues mejor no te lo cuento, ¿no? Pues claro... Y si pensamos dónde murieron el resto... Entonces piensas y dices, “jo, qué fuerte”. Y claro, si empezamos a sacar mis muertos y tú sacas los tuyos... ¿Qué hacemos con eso?, ¿volver al lío? Es que es una bestialidad.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (202:202)**

Como se puede advertir de esta última declaración, la paz social a la que nos venimos refiriendo estaría garantizada por el necesario desconocimiento de una realidad brutal. Tan fuerte parece ser la percepción traumática y conflictiva de esa memoria que aún hoy, en opinión de algunos profesores, podría ser desencadenante de una nueva fractura; aunque no sea esta entendida en términos de violencia.

P: Aunque pueda parecer mentira después de tantos años, hhh, y sobre todo en un contexto de crisis económica como en el que vivimos, puede ser un nuevo motivo desencadenante de una nueva fractura social dentro de los españoles.

E: ¿Crees que todavía puede generar una...?

P: Sí, sí, sí. Estoy convencido. No solo por esta razón, pero esta sería una poderosa.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (123:125)**

2.2.2. Argumentos del presente y del futuro: razones para olvidar.

Claro está que el contexto actual, como se podía apreciar en la anterior cita, condiciona esa imagen fatalista de la historia y del presente. Pero no deja de ser determinante el hecho de que una crisis económica pueda generar este tipo de percepciones. Más bien pareciera que dicha percepción sólo estuviera esperando el momento de reaparecer en escena, y que el contexto actual no hiciera sino potenciar su aparición. De hecho, el conflicto actual por la memoria y la historia surge en un contexto de bonanza económica como el de la segunda mitad de los años noventa.

Ahora, también pienso que el tema de una memoria histórica tampoco es..., ehh, es un tema prioritario en el sentido de que [0,2] en un momento..., que se utilice en un momento de crisis y otras cosas pues para que la gente piense en eso y para generar..., y para generar sobre todo conflictos. Yo creo que hay que huir de todos los conflictos, y si eso va a generar conflictos... Porque tú ten en cuenta que a lo mejor..., no sé, en un pueblo de por ahí de donde son 50 o 60 o 200 habitantes, pues si les sacas el tema este ahora pues resulta que supone volver a que la gente, unos de un bando y otro de otro, recuerden sus enfrentamientos y que se genere...

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (151:151)**

A las razones de una posible fractura social, ya apuntadas, se unen en muchos casos una serie de argumentos “prácticos” que convierten a la memoria de las víctimas en estorbo para el presente o el futuro de España como nación o comunidad. Sin embargo, esa idea de “dar marcha atrás”, como señala la siguiente profesora refiriéndose a lo que puede significar “desempolvar” el pasado, choca directamente con el mismo sentido de nuestra disciplina educativa: la Historia.

Pero a mí no me parece ahora otra vez marcha atrás, cuando ha pasado ya mucho tiempo, desempolvar otra vez todo eso. Porque lo único que está creando muchas veces, entre los propios españoles, otra vez... rencillas, otra vez como un poco de..., cada uno más su postura... menos equilibrada.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (150:152)**

En algunos casos, la memoria histórica, el recuerdo de las víctimas, la evocación de un pasado conflictivo, parece identificarse directamente con la ruptura de un consenso que, además, se identifica con los años de mejoras sociales y económicas en España. La memoria se convierte así en sinónimo de retraso, de algo viejo que interfiere en nuestro presente.

Los primeros años de la transición yo creo que hubo como muchísimo cuidado con todo, y ahora pues hemos pasado pues eso, pues a tumbas... Que yo entiendo que el que tiene familiares tiene que sacarlos y..., pero no sé. Estamos pasando al extremo opuesto, y yo creo que España tiene un montón de problemones enormes como para andar parándonos en esto. Cuando mucha gente ya ha muerto además. Muchísima gente de los que..., de los culpables del franquismo.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (117:117)**

Nótese en la anterior cita el peso justificativo que tiene el presente en relación al pasado. El pasado conflictivo, así entendido, no es solo una traba a los intereses del presente, sino incluso un obstáculo para la consecución de un futuro que ha de lograrse con la superación de un presente insatisfactorio. Una idea que, como ya hemos señalado anteriormente, fue una de las bases sociológicas del éxito de la transición, y que hoy parece seguir teniendo peso en la mentalidad de no pocos profesores.

En algunos casos, incluso, no se quiso ni oír hablar del tema y hubo que zanjarlo con declaraciones tan enconadas como la siguiente.

P: Yo es que como lo de la memoria histórica me parece una chorrada [risa]. No entiendo yo..., yo es que creo que son cosas que ya..., pues ya han pasado, pues ya está. Ahora hay que empezar... Yo sinceramente, yo no... Ahí no me meto. Lo respeto porque me da igual, porque tampoco..., ¿sabes?

E: ¿No crees que ahora sea un momento...? ¿Qué te pareció la ley de memoria histórica de 2007?

P: Yo no, yo es que me parece una chorrada, yo qué quieres que te diga [risa]. Ahora que si es que hay... Yo es que..., yo creo que no, que tenemos que ser más prácticos y hay que ir más... Estamos en estas circunstancias, porque no estamos para..., ni para despilfarros ni para tonteras. Nos tenemos que espabilar, ¿no? Es lo que yo pienso. Tenemos que buscarnos la vida y tenemos que decir, “a ver, pues esto es lo que tenemos, a ver cómo salimos, cómo lo rentabilizamos y como...” Esto es lo que yo pienso.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.22 (149:151)**

Pero, ¿por qué actualmente seguimos considerando que ese pasado conflictivo y su recuerdo es una traba a nuestro presente y nuestro futuro? La respuesta parece estar en el contexto de nuestra actualidad política y mediática.

Claro está que no es sólo una cuestión de crisis económica. Como veremos en el próximo apartado, el profesorado da muestras de un agotamiento y una desconfianza que difícilmente puede atribuírsele a la memoria histórica en sí misma, sino que parecen ser más bien el resultado de un contexto de agotamiento y desconfianza sobre el juego político y mediático. Existe una confusión entre aquellas dos Españas que el profesor reconoce en la historia (aquellas dos Españas sociales, políticas, religiosas, económica...), y un presente fracturado no sólo por la crisis, sino por una batalla política y mediática que no siempre responde a las responsabilidades de un juego democrático.

2.2.3. El enfrentamiento político y mediático como desviación del problema.

El mejor ejemplo del fuerte enfrentamiento político e ideológico que hay detrás del conflicto por la memoria nos lo dio la pregunta sobre la conocida como Ley de Memoria Histórica de 2007. Esta pregunta fue programada con el objetivo de introducir el tema de la gestión de la memoria histórica en España en democracia, una vez planteado el tema en su relación con la transición a la democracia.

Evidentemente, sabíamos el conflicto político y mediático que dicha ley había provocado, o que se había provocado en torno a dicha ley, pero, tratándose de profesores de historia, nos sorprendió el calado político y de enfrentamiento social que

el debate llegaba a adquirir. Lo primero que pudimos advertir es el desconocimiento general sobre el contenido de la ley.

Claro, eso es otra cosa, claro. Como ley creo que bien. Ahora, que se..., que... O sea, cómo se ha materializado esto, en qué, no lo sé, no sé si cambia muchas cosas, no soy consciente. Pero bueno se habló, sí, se ponen los medios, sí, hhh, dio que hablar o puso encima de la mesa un..., un tema de debate abierto, sí. Bueno pues, en realidad qué se ha conseguido con esta ley, qué se ha hecho, no lo sé.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (119:119)**

En realidad, basta con hacer una rápida indagación de hemeroteca para detectar la escasa profundidad con la que que el debate político y mediático abordó en tema en su momento, a pesar de la sorprendente difusión que logró y la dureza en que se llevó a cabo. Exceptuando algunos círculos más interesados en su contenido, el debate se centró en lo oportuno o no de una ley de esas características, en si “removía” o no “removía” el pasado, o en las posibles intenciones ocultas del Ejecutivo de Zapatero.

Muy mal, muy mal. O sea, lo primero, todo el mundo que crea que..., que necesita saber dónde están sus muertos, tiene derechos a saberlo. Eso lo tengo muy claro. Pero tal como se ha gestionado me parece fatal. O sea, es que no hacía falta todo el mundo ahí... Fue simplemente una forma irresponsable de dar dinero a los amigos, que es lo que había hecho Zapatero. O sea, fueron unos años que..., bueno, me voy a callar. Cuando no eres objetivo con una persona no tienes que hablar de esa persona. Yo no soy objetivo con Zapatero, no voy a hablar de él, punto [risas] Es que es así. Entonces, no me parece bien lo que han hecho. Y hay que tener mucho cuidado con según qué asuntos [0,4], porque es que los asuntos... Las guerras, y sobre todo las guerras civiles son muy peligrosas

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (206:206)**

La sensación general que parece haber quedado de la ley, sin entrar en su contenido, es que fue una estrategia política de la izquierda en el gobierno, o bien una forma de “revancha” histórica de la misma; mientras que del lado contrario se hacen referencias a la obtusa oposición de una derecha que no quería saber nada del asunto.

Es que yo creo que la ley de memoria histórica no se sacó con un buen objetivo, personalmente. Yo creo que la intención no era buena. O sea, yo personalmente creo, ¿eh? Yo creo que había como una intención oculta bastante... puñetera, ¿no? Y en el fondo, se sabía que era una ley que iba a sacar muchísima tensión. Ya te digo, no... Yo no digo que hay que olvidar las cosas, las cosas no hay que olvidarlas, pero..., jo, se están muchas veces recuperando fantasmas del pasado

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (119:119)**

Mi opinión sobre la memoria histórica es que no debe de ser algo..., no debe ser una cuestión que se utilice..., que se utilice políticamente en el sentido de que sean los partidos políticos... Me da lo mismo, el Partido Socialista, que ha sido fundamentalmente el impulsor de este movimiento.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (146:146)**

El enfrentamiento político absorbió y, seguramente, sigue absorbiendo, el debate sobre la gestión de la memoria histórica en España. Y todo esto ante una ley cuyo contenido, finalmente, resultaba ser bastante limitado y ni tan siquiera llegaba a cumplir con las expectativas de las asociaciones de memoria⁵⁵⁸. También una parte del profesorado, más limitada, expresó su disgusto por la escasa repercusión real de la ley; siempre, también en estos casos, bajo la sombra del fuerte debate político.

Hombre me pareció limitada, pero..., es decir, por lo menos había una ley. Aunque no cumpliera las expectativas de las asociaciones de víctimas. Pero que hasta ese momento, hhh, parecía imposible de aprobarse. Dado el contexto me pareció bien. Tiene sus límites, falta de presupuesto, tal. Es decir, que dentro del PSOE pues hay muchas tendencias también, ¿no?, está ahí el Bono, está Zapatero y otra gente a lo mejor. Entonces, teniendo en cuenta esa división interna del PSOE, hhh, con muchos que también quieren enterrar el franquismo y dejarlo ahí un mausoleo. Y teniendo en cuenta el PP que es contrario totalmente a cualquier tipo de recuerdo. Pues fue una ley positiva en ese momento.

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (150:150)**

⁵⁵⁸ La Ley mantiene la regla de la impunidad y no investigación a nivel judicial, aparada en la ley de amnistía, (como tampoco se logró la anulación de juicios del franquismo) y sólo contempla algunas medidas sobre la reparación, indemnización y reconocimiento de las víctimas, así como la eliminación de símbolos franquistas. GIL GIL, Alicia (2009) Op. Cit., p.71

Por otro lado, el debate político por la memoria se mezcla en muchos casos con las batallas por la historia que han tenido un cierto impacto en los últimos años. Expresiones como la “caverna” mediática, con la que ha venido a bautizarse a los medios conservadores desde los que se ha tratado de hacer una revisión histórica sobre las causas de la guerra civil y sus consecuencias, sirven para demostrar el descontento que existe entre una parte del profesorado sobre la ruptura del consenso histórico en relación a esa parte fundamental de nuestra historia reciente.

La oposición, ciertamente cerrada, de buena parte de la derecha a cualquier política del Estado sobre la investigación y recuperación de las víctimas de la guerra y el franquismo, unido a la aparición de este tipo de revisionismos, confiere un clima poco saludable al debate sobre la memoria histórica en España.

Escasa e incumplida. Y en la actualidad pues..., yo creo que volvemos a lo mismo. La verdad es la verdad, o sea, no... Entonces eso de que se van a reabrir heridas que..., pues las heridas si las reabres es porque están abiertas, están abiertas, existen. Entonces, pues el hecho de echar un poquito de tierra encima..., y un poquito de cal, para que todo desaparezca, pues no..., no evita que eso exista. Entonces pues..., hhh, creo que ocurre lo mismo. Posiblemente ahora más que en la época de la transición pura y dura. Porque da la impresión de estar volviendo desde la caverna.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (100:100)**

La transición y los primeros años de la democracia aparecen aquí, incluso entre aquellos profesores críticos con el periodo, como un ejemplo de acuerdo a nivel historiográfico sobre la historia reciente de España. Un acuerdo sobre algunas bases interpretativas que se habría descompuesto en los últimos diez o quince años.

No te digo que el noventa por ciento de los historiadores pensarán así. Obviamente, ni Luis Suárez llegó a pensar así ni Ricardo de la Cierva tampoco. Pero que en los años ochenta y noventa, la mayor parte de los historiadores serios, tenían un consenso. Luego fueran más tradicionales o menos, pero evidentemente esto de la Guerra Civil, pues un señor como Salas Larrazábal pues va a tener su visión de la guerra... Ehhh, pero incluso hasta... Desde ese punto de vista, hasta por ejemplo en las víctimas se veía un consenso. Y ahora, de repente, parece que nada vale de lo que estudiabas en los años ochenta.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (131:131)**

Aunque exista, por lo general, esta conexión entre el trabajo de los historiadores de la historia reciente y la memoria histórica, fueron muy pocos, sin embargo, los profesores que apuntaron a la necesidad de que sean los historiadores los que deban ocuparse en exclusiva de la memoria. Sólo en algunos casos, como en el siguiente ejemplo, se indicó que la memoria no debía ser un asunto de Estado, sino que debía responder al trabajo de los historiadores y a las demandas de la sociedad.

No, a mí no me gusta que la memoria histórica se haga por ley. No, no. No creo que haya ningún legislador que tenga la necesidad de IMPONER, RECORDAR, NADA. Si la gente lo recuerda, será por algo, y si no recuerda, también será por algo. Luego está el CÓMO se recuerde, y eso son aspectos que yo creo que no caben en una ley. Es mi opinión. No, no me gusta. Y además, da pié a todo este tipo de polémicas que llevamos tanto tiempo sufriendo de que hay DETERMINADAS memorias históricas beneficiadas y otras que no quieren beneficiar. No lo haces por ley, dejas que los historiadores trabajen, dejas que la sensibilidad social demande esa memoria histórica o no la demande.

Murcia/Público/hombre/+45 años **P.13 (144:144)**

La anterior declaración, aunque pueda parecer lógica y sencilla, esconde la trampa de dejar la memoria únicamente al arbitrio social, cuando, como hemos podido comprobar, la memoria colectiva responde las más de las veces a construcciones emblemáticas, memorias y contra-memorias en continuo conflicto. Si a esto le sumamos el enfrentamiento político que parece derivarse de dicho conflicto, o viceversa, resulta fácilmente imaginable que esperar a que la sensibilidad social, mayoritaria y comprometida en bloque, demande una política al respecto no es más que un juego de palabras. No podemos olvidar que la memoria histórica, tal y como la entendemos hoy, surge como una obligación colectiva y de los Estados después de los horribles acontecimientos de mediados del siglo XX (a los que sin duda España aportó algunos de los sucesos más trágicos), y que, por lo tanto, tiene un sentido de responsabilidad social que va más allá de la indagación histórica.

Precisamente, entender la iniciativa pública del Estado en materia de exhumación de víctimas o de eliminación de símbolos de una dictadura reciente únicamente como una forma de favorecer o imponer una determinada memoria (se hiciera o no, en este caso, de la manera adecuada, y fuera o no esta la intención política de la ley), no es sino un

ejemplo más del grado de opacidad y bipolaridad (política e histórica) con el que solemos afrontar este tema. No es trabajo del Estado ni del Gobierno de turno el imponer una determinada memoria (aunque lo haga, y de formas más efectivas y sutiles que una ley: conmemoraciones, festividades, contenidos educativos...), pero sí debería ser trabajo del Estado, entendemos, el evitar que haya fosas comunes en suelo español sin localizar y destapar, o, más importante, crímenes contra la humanidad sin resolver (sea de manera judicial o simplemente histórica).

Por otro lado, aunque estamos de acuerdo en que debe ser trabajo del historiador el arrojar algo de luz sobre ese entramado de memorias enfrentadas, como también apuntaba el profesor, tampoco hay que olvidar que memoria e historia son cosas diferentes y responden a objetivos diferentes. La memoria necesita, precisamente, de un sustrato social y emocional, reivindicativo y político a veces, que la historia intenta evitar desde sus postulados metodológicos. Como señala Aróstegui, la “lucha por la memoria” no es análoga a la “lucha por la historia”; la primera es una “lucha por las identidades, las restituciones y reparaciones, por la justicia sobre el pasado”, mientras que la segunda es una luchar por el conocimiento de ese pasado a través de un discurso suficientemente contrastable y objetivado⁵⁵⁹.

Por nuestra parte entendemos, no obstante, que la investigación histórica sería debiera jugar un papel cada vez más destacado en el debate por la memoria, aportando la suficiente seriedad a la discusión social y política en algunos temas que se revelan imprescindibles, como puede ser la misma investigación sin trabas de todos los crímenes. Si algo ha quedado claro a lo largo de este apartado, es que el debate político y mediático ha terminado por infundir un cansancio y una desconfianza preocupante sobre todo lo que tenga que ver con la memoria. La única manera, por lo tanto, de superar este “empacho” mediático y político es lograr encauzarlo por el camino de la investigación y la difusión de una historia de calidad. Realizándose al mismo tiempo (porque también son básicas para el trabajo del historiador), las acciones necesarias de indagación, exhumación, recuperación y reconocimiento de las víctimas, y permitiendo que las diferentes memorias colectivas cumplan con su papel social en la evocación y conmemoración del pasado; asuntos que abordamos en el siguiente apartado.

⁵⁵⁹ ARÓSTEGUI SÁCHEZ, Julio. (2004) Op. Cit., pp.163-164

2.2.4. La justicia, la investigación, el recuerdo íntimo. Opciones sobre la gestión actual de la memoria histórica en España.

Si bien hemos podido comprobar las suspicacias que el tema de la memoria histórica genera en una parte importante del profesorado, cuando nos centramos en materia concreta de lo que se puede o se debe hacer en este terreno, las posiciones no están tan alejadas. Muy pocos fueron los profesores de historia que se mostraron reacios a la idea de investigar lo sucedido o, cuando menos, de encontrar y enterrar a las víctimas.

P: Vamos a ver, si ya se pactó que eso había terminado, se ha terminado. A mí no me vengas con que hace cuarenta años, cincuenta años, fusilaron a tu tío y ahora tenemos que saber dónde está. Porque si empezamos a escarbar esto no se acaba nunca. Y se cometieron muchísimos asesinatos, evidentemente, también los republicanos cometieron muchos. No cometieron MÁS pues porque ganaron los otros y durante cuarenta años pues estuvimos, o estuvieron las personas que en aquel momento vivieron, pues mal. Mira, yo además, en Cartagena te puedes imaginar que la gente desaparecía, era una ciudad un poco más convulsa que a lo mejor Murcia, pudiera ser, eh [0,3] Pero no sé, yo creo que eso es remover un poco. Quizás a lo mejor lo digo porque mi abuelo no está...

E: Bueno...

P: Pero también te puedo decir que mi abuelo, mi abuelo como Cartagena... Era marino, y como era zona republicana, se quedó sin trabajo. O sea...

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años P.11 (126:128)

Salvando estas excepciones, la gran mayoría de los profesores declaró en las entrevistas estar conforme con la necesidad de que los cuerpos debían ser recuperados y enterrados; lo que no significa que siempre fueran partidarios de que ésta debiera ser una obligación del Estado.

Hemos dividido las diferencias más notables entre aquellos que opinan que la memoria debe ser atendida en el plano personal y familiar, como una cuestión íntima (opción que fue expuesta por una mayoría de docentes), y quienes declaran posiciones más decididas sobre su tratamiento público y hasta sobre la necesidad de aplicar medidas judiciales.

a) *La responsabilidad social y judicial de buscar culpables.*

Aunque la mayoría de los docentes se decantó por una evocación familiar de las víctimas y su memoria, como forma de gestión de la memoria histórica, no fueron pocos tampoco los que apuntaron que se deberían llevar a cabo las investigaciones oportunas, no sólo sobre las víctimas, sino también sobre los verdugos. Evidentemente, como ya explicáramos, este tema está en directa relación con las acciones y omisiones de justicia transicional que caracterizan nuestro modelo de transición dictadura-democracia. Pero fueron pocos los docentes que advirtieron expresamente esa conexión.

Y yo tengo esa idea, de que realmente la transición política fue un fracaso, porque no hubo algo fundamental que fue reparar: la reparación. A mí eso me parece fundamental. Tus amigos chilenos lo saben muchísimo mejor. ¿Qué significa reparar? Pues abrir procesos jurídicos [...] Es decir, levantar un poco, ¿no?, la memoria de España sobre algo que realmente sea certero. No sobre... "es mejor olvidar". Si, es cierto, es mejor olvidar, pero hay gente que quiere desenterrar a sus muertos.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (171:171)**

En algunos casos, como forma de señalar esta carencia de justicia transicional en España, los docentes de historia sacaron a relucir ejemplos de otros países donde se había llegado a realizar algún tipo de justicia penal sobre la dictadura.

Hombre, pues yo considero que esto..., como ha habido en otros países..., acabo de terminar con ellos de hablar de..., un poco, de la dictadura de Argentina, les estoy contando un poco..., bueno, pues la influencia de los dos bloques en el mundo y tal, y la intervención de EEUU en algunos gobiernos sudamericanos y tal, y comentaba alguna cosa de cómo esos dictadores, esos tres dictadores que apunté ahí, hhh, bueno pues han sido juzgados, y aquí pues no. Y aquí yo creo que tenía que haber más profundidad, es decir, bueno, pues cada uno que apechugue con lo que ha hecho y ya está. Vamos, pero en todos los sentidos. Yo no estoy diciendo uno solo. Es decir, si..., si..., o si los OTROS que también han cometido sus errores, pues... Es así, hay que ser justo.

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (131:131)**

No obstante, resulta interesante comprobar que tampoco sobre este asunto existe una relación directa de estas posturas críticas con las valoraciones expresadas sobre el

proceso de Transición analizadas en el capítulo anterior, a pesar de la evidente relación. Algunos docentes con valoraciones positivas o incluso positivas míticas sobre el periodo (como el siguiente profesor), llegaron a alegar, sin embargo, no estar de acuerdo con el hecho de que en España no haya sido juzgado ningún crimen de manera retroactiva.

Aunque no estoy de acuerdo porque en todos los países europeos las dictaduras se han juzgado posteriormente. Ya te expliqué en su momento que no..., que la guerra pienso que no, porque tanto los republicanos como los nacionales comenten atrocidades. Pero ya durante cuarenta años basándose el sistema político en una represión vigente y una guerra abierta, que la guerra no la da por concluida Franco, no me parece lícito... Entonces sí que juzgaría la..., los excesos de la represión. No de la guerra, pero de la represión sí creo que es justo que se revalorizara o que se plantearan juicios a pesar de que estemos...

Huelva/Público/Hombre/-45 años **P.24 (90:90)**

De hecho, no siempre el profesor realiza esa conexión evidente entre nuestro modelo consensuado y pacífico de Transición y el hecho de que en España no hayan sido juzgados los crímenes de la guerra o el franquismo. Parece ser nuevamente la convivencia con la actualidad, en este caso el reciente intento del Juez Baltasar Garzón de investigar los crímenes del franquismo, lo que ha despertado esa inquietud entre algunos docentes.

Y ahora, cuando se intentan hacer esos juicios [0,3], o por lo menos que quede claro pues que sí se violaron los derechos humanos y que se podría..., se podría haber juzgado a ciertas personas; pues entonces, hhh, “jolín, que se entierre lo anterior y que no salga otra vez a la luz y que..., jolín, dejemos lo que pasó enterrado” Ya pero es que si lo dejamos enterrado nunca se va a saber...

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (70:72)**

Que las víctimas merecen una rehabilitación, pues indudablemente. O sea, a mí me parece que por supuesto que sí. O sea, me parece que todo lo que está ocurriendo con Garzón ahora mismo, pues me parece vergonzoso. Sin duda me parece vergonzoso que se permita a un sindicato ultraderechista, pues sentar a un juez. Que se podrá haber equivocado o no en... el procedimiento, pero... Bueno, pues indudablemente me parece un error.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (131:131)**

Coinciden, en parte, estos resultados con la investigación realizada por Paloma Aguilar sobre las encuestas del CIS en materia de memoria histórica: “Nuestros datos permiten demostrar –señala la politóloga– que los españoles son bastante favorables a la aplicación de políticas de justicia transicional, al contrario de lo que algunos partidos y medios de comunicación han venido sosteniendo (sin evidencia empírica alguna). De hecho, nuestros datos indican que el ciudadano medio español habría respaldado la aplicación de algunas medidas de justicia transicional más ambiciosas que las contempladas en la conocida como Ley de Memoria Histórica”⁵⁶⁰.

De nuestro análisis del profesorado de historia, sin embargo, no se puede concluir un apoyo tan decidido a las políticas de justicia transicional en su sentido judicial⁵⁶¹. Si bien es cierto que existe un acuerdo sobre la necesidad de que los cuerpos sean exhumados, el análisis cualitativo de las declaraciones, y de sus reflexiones al respecto, demuestra que las razones y las formas en que deba realizarse dicha acción son muy diferentes.

b) Una tarea íntima y familiar.

Aunque resulte difícil de creer, dado el bombo público resultante y escaso apoyo que los docentes le confieren, la ley de 2007 respondía precisamente al principio de la investigación y exhumación como iniciativa familiar. De esta manera, el Estado se eximía de la responsabilidad de una política de averiguación y recuperación; comprometiéndose solamente a la colaboración económica, y a través de las asociaciones de memoria, cuando dicha iniciativa familiar existiera. Un punto de la ley no poco criticado, y entendemos que con razones de sobra.

Las posiciones que entienden que la exhumación de las víctimas, y su memoria, son asuntos íntimos, de la familia, destacan en las entrevistas realizadas.

⁵⁶⁰ AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. (2011). Las actitudes de los españoles ante las medidas de justicia transicional relativas a la guerra civil y el franquismo. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 69 (1), pp.77-78

⁵⁶¹ Las medidas de justicia transicional no se refiere únicamente a las medidas judiciales, ni al tiempo concreto de la transición, ya que puede abordarse en los años posteriores. La misma autora ofrece estas tres formas de justicia transicional: “(1) medidas judiciales dirigidas a castigar a los perpetradores de violaciones de derechos humanos y/o a privarlos de privilegios adquiridos de forma ilegítima; (2) políticas orientadas a la reparación material y/o simbólica de las víctimas; y (3) procedimientos de revelación de la verdad”. AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma. (2011) Op. Cit., p.60

Entonces bueno, pues yo creo que es legítimo para alguien que así lo considera, que lo quiere, como algo íntimo y personal. Pues coger los restos de sus antepasados que..., seguramente no llegó a conocerlos en persona, que los conocerá por sus padres o por sus abuelos o por sus tíos... Pues bueno, si tienes el deseo, pues muy bien. Yo no creo que haya que darle más trascendencia.

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (86:86)**

Las razones de este tipo de posicionamientos son fáciles de descubrir si atendemos a las reflexiones expuestas en el apartado anterior. Si la memoria histórica de la guerra civil y el franquismo sigue siendo entendida como un motivo de conflicto o ruptura social, no es de extrañar que las acciones encaminadas a indagar en este sentido deban hacerse con el mayor cuidado.

Pero yo creo que sí, que la..., se debe investigar dentro de una moderación y dentro de un orden, hhhh, NO PARA ENFRENTAR, sino para, chico, yo tengo a mi bisabuelo, a mi abuelo, pues quiero saber dónde está; y no para pelearme con el vecino ni con nadie. No, simplemente pues para recoger los restos, meterlos ahí, y pues oye, están ahí y si quiero les pongo flores, ¿no?

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (93:93)**

Ese temor a enfrentar, y el recelo de que pueda hacerse un uso político de las labores de recuperación, hace que los profesores se enfrenten al tema de forma timorata y dubitativa en muchos casos.

P: La ley que lo permita y que permita tener un margen de movimientos, que la gente pueda... Pero realmente la que lo necesite, la que lo necesite realmente. Porque eso es muy personal. A lo mejor a mí no me apetece nada remover historia del..., pero sí que se posibilite cuando una persona lo necesite, por lo que sea, pues realmente encontrar, saber o...

E: ¿Sería una reclamación más familiar que social o cómo...?

P: Yo creo que las dos cosas. O sea, a ver, bueno, política... Yo creo que desde la política se tiene que permitir, se tiene que crear el..., el marco, a nivel jurídico y a nivel... Pero después la actuación tiene que ser mucho más individual. Para mí, personalmente, más que un movimiento de reivindicación...; que bueno, cada uno hace lo que quiere y reivindica lo que quiere, ¿vale? Pero yo creo que es muy subjetivo y muy personal y lo tienen que decir los que están implicados.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.36 (148:152)**

En el caso anterior, el Estado jugaría un papel importante a través de leyes específicas, pero es este precisamente el punto de desencuentro con las declaraciones de otros profesores. Aunque se considere siempre justo el localizar, exhumar y enterrar a las víctimas, hay una enorme diferencia en considerar que esa es una tarea pública, una responsabilidad social del Estado y la comunidad, haciendo de ese trabajo un ejercicio de memoria colectiva, que entender que tan sólo afecta a los interesados y a las familias y que, por lo tanto, debe hacerse desde esa intimidad.

A mí me parece de justicia, que una persona que quiera localizar los..., los restos de un antepasado, se le ayude en todo lo que se pueda. Es una cosa que no hace falta ley ninguna, hay ley suficiente. Mire usted, que mi abuelo está ahí. Hombre, yo creo que tengo el derecho a enterrarlo como Dios manda... Entonces, uno de los follones es que la ley crea tal marco jurídico que hay mucha gente que no sabe que basta con acudir al juez y pedirle instrucción. Él es el que tiene competencia para decir “sí señor, exhúmesese ese caso”. Y ya está. Si eso ya estaba hecho.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (144:144)**

Sin embargo, dejar la responsabilidad de la investigación, localización y petición de exhumación a la iniciativa particular tiene evidentes inconvenientes, y, preciosamente, este fue el punto más criticado de la ley de 2007 desde los sectores que había exigido una acción gubernamental en ese sentido⁵⁶². Basta con preguntarnos, como hace Alicia Gil, qué pasa con aquellas víctimas que actualmente no tienen familiares vivos⁵⁶³. O, basta también con preguntarse, como ha ocurrido en varias ocasiones en los últimos años (particularmente sonado ha sido el caso del poeta García Lorca), qué ocurre cuando en una fosa común coinciden familiares que quieren abrir y exhumar con otros que no están por la misma labor.

Debería ser, debería haber sido y no..., y que puede seguir siéndolo, una cuestión que decidan exclusivamente las personas directamente afectadas. Y el

⁵⁶² Otra de las quejas más repetidas sobre dicha ley, pero con menos presencia entre el profesorado, fue la de que no llegaran anularse los juicios realizados por los tribunales franquistas. En aquel momento se aludieron motivos económicos por el conde que supondría para el Estado las anulaciones y sus indemnizaciones, al considerarse el Estado actual responsable como heredero de la legalidad anterior, con la que no se rompió durante los años de transición. ARANGÜENA FANEGO, Coral. (2010) Op. Cit., p.119

⁵⁶³ GIL GIL, Alicia (2009) Op. Cit., p.77

caso más claro lo tienes con el..., con García Lorca: su familia no quiere que se..., su familia quiere que siga allí. Yo pienso que si hay quien sabe que un familiar suyo, su padre, su abuelo, su bisabuelo, están en una cuneta y sabe en qué cuneta está tirado, que tiene todo el derecho del mundo a que ese..., a que esa fosa se habrá y que... Pero que no sea ni una cuestión ni general..., que no se haga de eso ni una cultura general..., que se analice caso por caso y que los que tienen la última palabra en el tema este son los familiares de la gente que está afectada.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (146:146)**

La memoria histórica tiene sentido, únicamente, en su carácter público y social. Quitarle ese “sentido general”, al que hace referencia el profesor, es incompatible con el mismo acto de desenterrar el cuerpo de una víctima brutalmente asesinada hace sesenta o setenta años. Investigar, localizar y exhumar una fosa común, por ejemplo, es en sí mismo un acto de memoria, y la memoria, como ya se ha señalado, tiene un carácter colectivo, grupal, inevitable. Además, como apuntan Carretero, Rosa y González, la memoria encuentra sentido y justificación en su presente político y social, cumple siempre un objetivo: “los actos de recuerdo siempre están al servicio de las acciones presentes, se recuerdan para que se puedan sentir, evocar, imaginar, desear o sentirse impelido a hacer algo, aquí y ahora, o en un futuro más o menos próximo”⁵⁶⁴.

Pero saber el final que tuvieron tus personas, que lo intuyes..., pero hasta que no ves lo que ha pasado... Yo creo que esto sí se les debe a todos, eh, a todos los dos bandos, se les debe a todos. También conocer el sufrimiento y..., y la realidad de lo que sufrieron, también se ha de poner encima de la mesa, para no repetirlo.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (103:103)**

El problema suele ser el identificar ese acto de memoria como una lectura o interpretación de la historia en sí mismo; como parece ser el temor de muchos docentes, dadas las suspicacias y recelos con los que se afrontan dichos actos de memoria. A esto precisamente se refería Paul Ricoeur cuando señalaba que “la intimación a recordar corre el riesgo de ser entendida como invitación dirigida a la memoria a cortocircuitar el

⁵⁶⁴ CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (2006) Op. Cit., p.23

trabajo de la historia"⁵⁶⁵. Un acto de memoria, como puede ser la apertura de una fosa, es siempre parcial en su lectura de la historia, responde a una sensibilidad concreta y a unas necesidades presentes de justicia y conmemoración; lo que no le quita importancia ni valor social, sino que simplemente es esa su naturaleza y ha de tenerse en cuenta. Muy diferente deberá ser luego el trabajo que el historiador haga con ese y otros actos de memoria, poniendo en juego unas y otras evocaciones, contextualizándolas, conjugando fuentes y recuerdos, rescatando aquellos aspectos y factores que hayan podido ser olvidados por las memorias, dando cuenta de todo, describiéndolo y explicándolo⁵⁶⁶.

A modo de síntesis final, analizadas las posturas del profesorado, nos parece fundamental que los docentes puedan marcar esa línea divisora entre historia y memoria histórica, sin que resulten campos de trabajo didáctico excluyentes. Si la memoria histórica confiere un grado emocional, empático, necesario a los objetivos formativos de la historia, la historia debe actuar también como herramienta crítica sobre la memoria.

Ya hemos podido comprobar, de hecho, cómo se suelen confundir esos objetivos actitudinales de la disciplina (la convivencia, el acuerdo, el respeto...) con determinadas formas de interpretar el pasado (la transición modélica o "inmodélica"), precisamente porque la memoria, en sus formas emblemáticas, ya confiere un significado ciudadano y actual a la enseñanza de la historia.

Los profesores se afanan así en algunos momentos por limar o exacerbar el pasado conflictivo para la superación de problemas del presente, confundiendo lo que puede ser un objetivo valórico de convivencia con una interpretación dulcificada del pasado. No es, ni mucho menos, tarea del profesor de historia la de hacer de mediador o pacificador con respecto a la historia haciendo de esta un relato apaciguado, sino, más bien, trabajar esos principios actitudinales tan importantes a través de un análisis crítico de nuestro pasado.

Como señala con acierto Marco Silvani la enseñanza de la historia no es un tribunal sobre el pasado. "El conocimiento de la historia — explica el autor italiano— no debe servir para expresar un juicio moral, sino para dar los instrumentos que permitan

⁵⁶⁵ RICOEUR, Paul. (2003) Op. Cit., p.119

⁵⁶⁶ CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (2006) Op. Cit., p.23

alcanzar un juicio autónomo. Esto significa que la historia no es un tribunal; el profesor ante la subjetividad y procurando dar una visión pluralista de los acontecimientos, no puede caer en el fácil relativismo cultural o ético. Esto es más complicado cuando se trata de temas como el fascismo y los totalitarismos, sobre los cuales en los años de la postguerra y hasta nuestros días, en la forma del consenso del antifascismo, etc., se han formado las bases de las democracias actuales”⁵⁶⁷.

Esta forma de enfrentarnos a nuestra historia reciente, que hace que el profesor se sienta casi responsable de ese pasado y aún atemorizado de la fractura que pueda originar, parece estar muy ligada con la forma de gestión y apropiación de la memoria en nuestro país. No es excepcional, ni mucho menos, el pasado traumático de España, como tampoco es excepcional el que después se haya pasado por etapas de olvido, silencio o, simplemente, reconversión al futuro desde un momento fundacional alejado de ese trauma colectivo, como puede ser entendida la Transición⁵⁶⁸. Lo que convierte, quizá, en más diferenciada y preocupante nuestra realidad democrática, es la dificultad con la que seguimos enfrentándonos a ese pasado, que se traduce en la escasa motivación social y, sobre todo, política, por alcanzar un acuerdo, no sobre una memoria colectiva (no ha de ser ese el objetivo del consenso democrático) sino sobre alguna forma de gestión decidida de esas memorias colectivas, que al fin y al cabo, inevitablemente, conforman en su conjunto nuestro presente socio-democrático, mal que pueda pesar en determinados sectores.

Trabajar por la potenciación de los lugares de memoria, el desarrollo de museos y archivos, y, cómo no, la introducción decidida de la memoria y la memoria histórica en la enseñanza, son algunas de las bases fundamentales que no han sido bien acometidas

⁵⁶⁷ SILVANI, Marco (2005) Op. Cit., pp.123-124

⁵⁶⁸ Resulta interesante, en este sentido, el ejemplo que Josefina Cuesta nos trasmite sobre el caso alemán en la gestión de la memoria, salvando las indudables distancias: "después de la II Guerra Mundial y desde 1945 los alemanes, especialmente los del sector occidental, trataron de confirmar el pasado en el campo del olvido, se preocuparon por dismantelar y por reconvertir los lugares de la memoria, en un afán por distanciarse de un pasado nacional-socialista que había dejado huellas por doquier. Después de una primera etapa de olvido y rechazo se abrió camino el recuerdo, aunque ambos con notables diferencias entre las dos alemanias. Algunos decenios más tarde y desde los años sesenta, el país parece reconvertirse a la memoria y al recuerdo, la reactualización del pasado lejano es presa de una euforia organizada que intenta recuperar los lugares olvidados y descuidados. El peso abrumador de la memoria silenciada de la primera hora ha dejado paso al recuerdo, en el que la reconstitución, documentación y puesta en escena borra los rastros del rechazo anterior, en ocasiones. En algunos casos, su transformación en turismo histórico y cultural sustituye, de forma masiva y comercial, a la confrontación individual con el pasado". CUESTA, Josefina. (1998). La memoria del horror, después de la II guerra mundial. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) Op. Cit., pp.89-90

en nuestro país. Es aquí donde la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales tiene que cubrir un papel fundamental, cuando menos, para evitar declaraciones tan preocupantes como las de la siguiente profesora; fruto, seguramente, de todo el contexto que venimos planteando: de la mala gestión e imagen de la memoria histórica, de la actuación irresponsable de políticos y medios, y sobre todo, de la falta de formación histórica y ciudadana al respecto.

P: No, porque ya ha pasado mucho tiempo, ya ha pasado mucho tiempo, entonces no creo... Que no, que a los jóvenes de ahora eso ni les va ni les viene. Si es verdad. O no sé si a ti te irá o te vendrá eso...

E: Bueno, yo estoy trabajando sobre este tema...

P: Ya. Pero estamos hablando de un hecho concreto, la memoria histórica. Yo es mi opinión personal. Cada uno...

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (134:136)**

Concluía Stern su estudio sobre las memorias emblemáticas en Chile apuntado una situación que nos recuerda en muchos aspectos a la que hemos ido presentando a lo largo del capítulo: ante el desgaste de un impasse político-cultural no superable, la sociedad puede terminar por no fiarse de ninguna de sus memorias colectivas ante la pérdida de credibilidad de sus representantes, lo que podría llevar a un “olvido de hecho” o, aún peor, a un situación de sordera social, de cada cual con su propio recuerdo o “memoria suelta” (“cada loco con su tema”, en palabras del autor). Ante este panorama de un artificial entendimiento democrático basado simplemente en el olvido o la sordera, Stern terminaba preguntándose: “¿será más difícil prevenir pasar ese límite, sobre todo en los momentos colectivos de grandes tensiones y dificultades? Dicho de otra manera: quizás la tolerancia desde la sordera y el olvido, en un mundo sin puentes entre la memoria suelta y la emblemática, no sea tan tolerante a mediano plazo”⁵⁶⁹.

⁵⁶⁹ STERN, Steve J. (2000) Op. Cit., pp.26-28

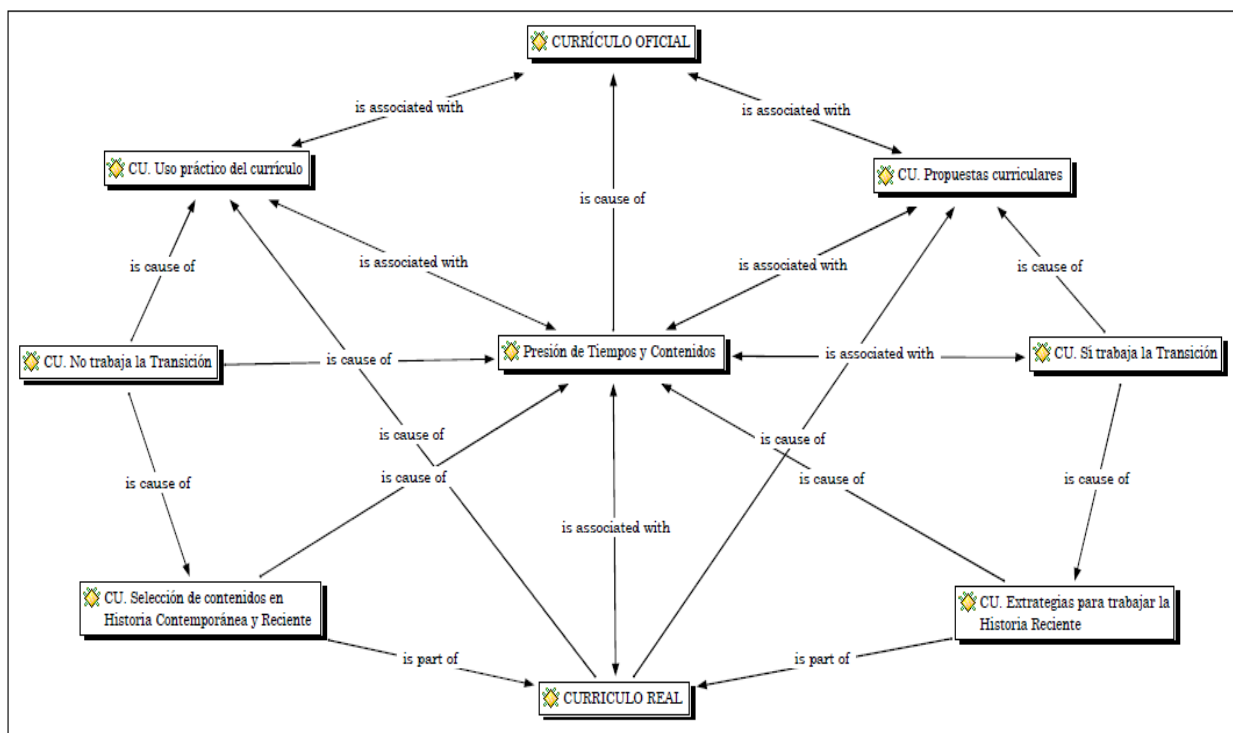
CAPÍTULO VI: PROFESORES Y CURRÍCULUM. CONTENIDOS, TIEMPOS Y ESTRATEGIAS CURRICULARES EN TORNO A LA TRANSICIÓN DICTADURA-DEMOCRACIA.

En el siguiente capítulo nos ocupamos del pensamiento del profesorado en torno al currículo oficial y a su puesta en práctica. Analizamos, primeramente, lo que los textos legales nos dicen en relación al tema de la transición dictadura-democracia como parte de los contenidos de la asignaturas de Historia en 4º de la ESO y en 2º de Bachillerato; desde aquellos referidos a los contenidos mínimos hasta los diferentes currículos oficiales de las siete comunidades autónomas que entran en nuestro estudio.

A continuación, nos ocupamos de las valoraciones del profesorado sobre dicho currículo y sobre la organización de los contenidos a lo largo de la ESO y el Bachillerato, sus quejas y posicionamientos ante el texto legal y, por otro lado, sus estrategias y propuestas personales de cara a la programación de estos cursos.

Por último, nos centrarnos en nuestra temática de estudio y en el lugar que ocupa la historia reciente y la transición a la democracia en el currículo real de los docentes, qué tiempos se le dedican y qué contenidos son los más recurrentes desde la óptica del profesorado.

NETWORK N° 3: Currículo



Fuente: Elaboración propia (Network View Atlas.ti)

1. Transición y memoria histórica en los diferentes currículos oficiales.

Una de las complejidades del sistema educativo español viene dada por la existencia de diversos currículos oficiales. Cada una de las comunidades autónomas cuenta con competencias en materia de educación que, entre otras cosas, se hacen efectivas en el desarrollo de programaciones curriculares propias. Y aunque existe, no obstante, una parte importante de contenidos mínimos fijados desde la Administración central del Estado, cada territorio aprovecha con más o menos fuerza su espacio para la ordenación de contenidos propios.

Esta característica se justifica en la diversidad territorial y cultural del Estado español, pero no ha dejado de despertar enconados debates; particularmente en lo referente a los contenidos de una materia con una fuerte carga cultural como es la de Historia. Como ya señaláramos en el apartado 3.1 del Capítulo II, el currículum supone siempre una

determinada selección sobre lo que se considera legítimo enseñar o no y, como tal, se produce a partir de conflictos y tensiones culturales, políticas y económicas⁵⁷⁰.

Los cursos y materias en las que nuestro periodo de estudio, la transición a la democracia, tiene una presencia explícita, son las de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de 4º de la ESO e *Historia de España (Historia a “secas”* en algunas regiones) de 2º de Bachillerato.

No obstante, dada la importancia social y política de algunos de los contenidos relacionados con la Transición (como el texto constitucional o la organización del Estado Autonómico), su presencia se extiende a otras asignaturas como la de *Ciudadanía*, o incluso la de *Geografía* en 3º de la ESO en su parte política sobre la organización del Estado. Sin embargo, como hemos podido comprobar en investigaciones precedentes, la Constitución y la organización de Estado son temas que en estos casos suelen quedarse aislados y descontextualizados de su entorno histórico fuera de las materias de historia, reduciéndose al conocimiento de lo político y la estructura legal⁵⁷¹.

1.1. Presencia del periodo de estudio en 4º de la ESO

En 4º de la ESO, la Transición aparece en los contenidos mínimos oficiales de la asignatura *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (Real Decreto 1631/2006) como parte del bloque dedicado al *Mundo Actual*; última sección de un extenso temario dedicado a toda la historia contemporánea universal. A partir de aquí, como se puede apreciar en la Tabla 29, cada uno de los desarrollos curriculares autonómicos de las siete comunidades autónomas que han entrado en nuestro estudio⁵⁷² extiende más o menos dichos contenidos de cara a la particularización del conocimiento en su realidad territorial, aportando en algunos casos ciertas líneas de interpretación.

⁵⁷⁰ APPLE, Michael W. Op. Cit., p.47

⁵⁷¹ Ver MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo (2011). Op. Cit.

⁵⁷² Las razones de esta selección de la muestra fueron explicadas en el Apartado 4 del Capítulo III. referido a la metodología.

Tabla 29. *Contenidos y criterios de evaluación sobre Transición en 4º de la ESO*

Legislación	Contenidos	Criterios de evaluación
Contenidos mínimos generales. R. Decreto 1631/2006	Transición política y configuración del Estado democrático en España.	Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XX y los avances y retrocesos hasta lograr la modernización económica, la consolidación del sistema democrático y la pertenencia a la Unión Europea
Castilla y León. Decreto 52/2007	La transición política en España. La configuración del Estado democrático. La Constitución de 1978.	Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XX y los avances y retrocesos hasta lograr la modernización económica, la consolidación del sistema democrático y la pertenencia a la Unión Europea.
Galicia. Decreto 133/2007	Transición política e configuración do Estado democrático en España. O Estatuto de autonomía de Galicia.	Identificar e caracterizar as distintas etapas da evolución política, social e económica de España e de Galicia durante o século XX e os avances e retrocesos no camiño cara á modernización económica, á consolidación do sistema democrático, e á pertenza á Unión Europea.
País Vasco. Decreto 175/2007	Transición política y configuración del Estado democrático en España. Análisis del papel de hombres y mujeres como sujetos de los cambios históricos, individual y colectivamente. Primeros gobiernos democráticos. La Constitución española de 1978, los gobiernos autonómicos y los estatutos de autonomía.	Conoce aspectos del franquismo y de la transición democrática en Euskal Herria y España que permitan identificar el papel de las individualidades como sujetos de la historia y la necesidad de preservar la memoria histórica. Caracteriza los elementos más representativos de la transición política hasta la Constitución de 1978 y la consolidación del Estado democrático, en el marco de la pertenencia de España a la Unión Europea.
Cataluña. Decreto 143/2007	Valoració de la transició cap a la democràcia a Catalunya i Espanya a partir de l'anàlisi del paper dels homes i les dones com a subjectes dels canvis històrics, individualment i col·lectiva. Anàlisi dels reptes de la democràcia a l'actualitat. Valoració de la funció de la memòria històrica en la construcció del futur.	Conèixer aspectes del franquisme i de la transició democràtica a Catalunya i Espanya que permetin identificar el paper de les individualitats com a subjectes de la història i la necessitat de preservar la memòria històrica.
Murcia. Decreto 291/2007	La transición política en España. La configuración del Estado democrático. La Constitución de 1978. El Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia.	Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XX y los avances y retrocesos hasta lograr la modernización económica, la consolidación del sistema democrático y la pertenencia a la Unión Europea. Valorar la trascendencia democrática de la Constitución española y del Estatuto de Autonomía de la Región de Murcia.
Madrid Decreto 23/2007	La transición española. La Constitución de 1978. La configuración del Estado democrático: las Comunidades Autónomas.	Captar los principios y las instituciones básicas de los regímenes democráticos, la participación y los partidos políticos. Reconocer en la vigente Constitución Española tales principios e instituciones, sus antecedentes e innovaciones. Situar la Constitución dentro del proceso de la transición al régimen democrático. Aplicar el conocimiento de la Constitución para enjuiciar hechos y comportamientos de la vida pública.
Andalucía Orden 10/ agosto/2007	Desarrollo particular de los contenidos mínimos ⁵⁷³ .	

Fuente: Elaboración propia a partir de las legislaciones curriculares.

⁵⁷³ En el caso de Andalucía, la Orden de 10 de Agosto de 2007, plantea el desarrollo de los contenidos mínimos desde una óptica basada en problemas del ámbito andaluz. Así, para 4º de la ESO plantea las siguientes cuestiones: *¿Cuáles son las causas históricas del retraso que ha tenido Andalucía en muchos aspectos de su desarrollo? ¿Cómo han contribuido las mujeres al bienestar y avance de la sociedad andaluza? ¿Cuál es la imagen que se tiene de Andalucía en otros lugares del mundo? ¿Qué pensamos nosotros acerca de dicha imagen?*

Resulta sin duda interesante comprobar los matices que se distinguen en cada uno de los textos legislativos. Por una parte, los currículos de Castilla y León, Murcia, Madrid y Galicia, apenas extienden ni modifican los contenidos mínimos, con la salvedad de que Murcia y Galicia hacen una mención directa a sus respectivos estatutos de autonomía. En los casos de Cataluña y País Vasco, los contenidos y criterios de evaluación mínimos se amplían, y mantienen un criterio común de interpretación al señalar el “análisis del papel de hombres y mujeres como sujetos de los cambios históricos, individual y colectivamente”. Un criterio que en el caso de Cataluña se extiende además a “los retos de la democracia en la actualidad” y la “valoración de la función de la memoria histórica en la construcción del futuro”.

El currículo de Madrid también resulta interesante, en este caso por la reiterada mención que hace en su criterio de evaluación a la Constitución de 1978. Tan así, que la Constitución aparece como eje vertebrador de la evaluación de todo el tema, como referente de la participación, como resultado fundamental del proceso transicional y como conocimiento para “enjuiciar hechos y comportamientos de la vida pública”. Mientras que, desde otro extremo, el currículo de Cataluña para la misma asignatura en 4º de la ESO no hace ninguna referencia ni en contenidos ni en criterios de evaluación a la Constitución española. El resto de textos, sin embargo, hacen al menos una mención explícita al texto constitucional, así como a los respectivos estatutos de autonomía.

Dada la polémica que ha rodeado al orden constitucional desde la Transición hasta nuestros días, no resulta caprichoso el atender a este tipo de diferencias. Hay que tener en cuenta que desde la flexibilidad (o subjetividad) establecida para la ordenación territorial del Estado por el Título VIII de la Constitución de 1978, todo el periodo democrático ha estado caracterizado por una pugna entre la administración central y los diversos gobiernos autonómicos para la construcción de los estatutos y el reparto de competencias⁵⁷⁴. De tal manera que, como también hemos podido apreciar en algunos discursos del profesorado, la Constitución resulta para unos el freno al adecuado

⁵⁷⁴ Como señalaba hace algunos años Juan Jesús González, y los últimos acontecimientos parecen darle la razón, la cuestión territorial parece haberse convertido en la “la asignatura pendiente de la democracia española y la eterna cuestión de la agenda política”. En GONZÁLEZ, Juan Jesús y REQUENA, Miguel. (2008). *Tres décadas de cambio: una introducción*. En GONZÁLEZ, Juan Jesús y REQUENA, Miguel (eds.) *Tres Décadas De Cambio Social En España* (2ª Ed.). Madrid: Alianza Editorial.

desarrollo de las nacionalidades, mientras que para otros se alza como el punto de referencia para la continuidad de orden establecido.

1.2. Presencia del periodo de estudio en 2º de Bachillerato

Por lo que respecta a 2º de Bachillerato en la asignatura de *Historia de España*, destaca la similitud de los contenidos con el currículo de historia dos cursos atrás. Más allá de una ligera mayor profusión, los contenidos en relación al periodo de la transición a la democracia no muestra mayores diferencias con los contenidos de la asignatura de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de 4º de la ESO; aún cuando en la práctica y en la opinión del profesorado, como veremos más adelante, las diferencias son notables.

Tabla 30. *Contenidos y criterios de evaluación sobre Transición en 2º de Bachillerato.*

Legislación curricular	Contenidos	Criterios de evaluación
Contenidos mínimos generales. Orden ESD/1729/2008	La España actual. El proceso de transición a la democracia: hechos relevantes. La Constitución de 1978. Principios constitucionales. Desarrollo institucional y organización autonómica.	Describir las características y dificultades del proceso de transición democrática valorando la trascendencia del mismo, reconocer la singularidad de la Constitución de 1978 y explicar los principios que regulan la actual organización política y territorial. Se trata de evaluar la capacidad del alumnado para explicar los cambios introducidos en la situación política, social y económica de España en los años inmediatamente siguientes a la muerte de Franco y el papel de los artífices individuales y colectivos de estos cambios, valorando el proceso de recuperación de la convivencia democrática en España. Asimismo, han de conocer la estructura y los principios que regulan la organización política y territorial de España a partir de 1978.
Castilla y León. Decreto 42/2008	La transición a la democracia. La Constitución de 1978. Principios Constitucionales y desarrollo institucional. El Estado de las Autonomías y su evolución. La Comunidad de Castilla y León.	Describir las características y dificultades del proceso de transición democrática valorando su trascendencia, así como reconocer la importancia de la Constitución de 1978 y explicar los principios que regulan la actual organización política y territorial.
Galicia. Decreto 126/2008	El proceso de transición a la democracia, logros y limitaciones. La Constitución de 1978: principios e instituciones democráticas. El proceso autonómico y el Estatuto de autonomía de Galicia.	Describir los rasgos y dificultades del proceso de transición democrática y su trascendencia, identificar las características de la Constitución de 1978 y del Estatuto de autonomía de Galicia y explicar los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que acercaron la forma de vida de la sociedad española a los estándares de la Europa desarrollada

<p>País Vasco. Decreto 23/2009</p>	<p>El proceso de transición a la democracia en España (1975-1982): Crisis económica y conflictividad social. La Constitución de 1978: Principios constitucionales e instituciones democráticas. Desarrollo institucional y autonómico. La Transición en Euskal Herria (1975-1986): Crisis económica y conflictividad social. Estatuto de Gernika y Ley de Territorios Históricos. Amejoramiento del Fuero de Navarra. Violencia y dificultades para la normalización política y de la convivencia.</p>	<p>No hay criterios específicos que mencionen directamente la temática de estudio⁵⁷⁵.</p>
<p>Cataluña. Decreto 142/2008</p>	<p>La transición a la democracia (1975-2004) Descripción e interpretación de los hechos más relevantes de la transición política (1975-1981). Análisis de los principios básicos de la Constitución de 1978 y comparación con los textos legales anteriores. Descripción del proceso de organización territorial derivado del principio constitucional que prevé y regula las autonomías. Análisis del proceso de restauración de la Generalidad de Cataluña y de los principios básicos del estatuto de autonomía de Cataluña de 1979 en su contexto histórico.</p>	<p>Describir las características y dificultades del proceso de transición democrática, y explicar los principios que regulan la organización política y territorial del estado español. Conocer el proceso de recuperación del autogobierno catalán y las funciones de las instituciones que forman parte de él. Valorar positivamente el proceso de recuperación de las libertades y la necesidad de preservar la memoria de la lucha por la democracia.</p>
<p>Murcia. Decreto 262/2008</p>	<p>La transición a la democracia. La Constitución de 1978. Principios constitucionales y desarrollo institucional. Los obstáculos: golpismo y terrorismo. El Estado de las Autonomías y su evolución.</p>	<p>Describir las características y dificultades del proceso de transición democrática valorando su trascendencia, así como reconocer la singularidad de la Constitución de 1978 y explicar los principios que regulan la actual organización política y territorial.</p>
<p>Madrid Decreto 67/2008</p>	<p>La transición a la democracia. La Constitución de 1978. Principios constitucionales y desarrollo institucional. El estado de las autonomías y su evolución.</p>	<p>Describir las características y dificultades del proceso de transición democrática valorando su trascendencia, así como reconocer la importancia de la Constitución de 1978 y explicar los principios que regulan la actual organización política y territorial.</p>
<p>Andalucía Orden de 5 de agosto de 2008</p>	<p>El proceso de transición de la dictadura a la democracia constituye un dato relevante sobre el modo que se construye la democracia española. En este sentido, el estudio de la Constitución de 1978 es también importante y puede ser el tema que articule el trabajo del alumnado a la hora de analizar el modelo de la democracia española. Asunto destacado es el análisis del proceso autonómico, con referencia especial al caso de Andalucía. Se trata de conocer a fondo el primer Estatuto andaluz y, sobre todo, el actualmente vigente; pero interesa también que el alumnado pueda valorar el significado que el régimen autonómico ha tenido y sigue teniendo en nuestra tierra.</p>	<p>La evaluación debe atender a comprobar la capacidad de los alumnos y las alumnas para ofrecer una explicación argumentada acerca del proceso de la transición, dando cuenta de los factores y circunstancias que intervinieron. Asimismo, se trataría de valorar su competencia a la hora de describir los rasgos fundamentales del sistema político español, así como de dar cuenta de los problemas y expectativas que vive la sociedad española en el mundo actual</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las legislaciones curriculares.

Continúan, también en Bachillerato, las particularidades de los currículos de Cataluña, el País Vasco y, en este caso, además, Andalucía, haciendo un mayor hincapié en los

⁵⁷⁵ Algunos criterios relacionados podrían ser: 8.3.– Valora las luchas individuales y colectivas por conseguir la mejora de las condiciones de vida, la conformación de un sistema democrático, la igualdad entre hombres y mujeres; 9.1.– Conoce y comprende los aspectos comunes y las diferencias territoriales en la evolución histórica de Euskal Herria; 9.2.– Conoce y comprende las relaciones entre los territorios de Euskal Herria y con los pueblos y realidades históricas que les rodean; entre otros.

contenidos referentes a los estatutos de autonomía y otros datos particulares. Pero sin duda, la gran nota discordante la encontramos en la delimitación cronológica que del periodo hacen los currículos del País Vasco y Cataluña.

Así, por ejemplo, el currículo del País Vasco, se refiere al *Proceso de transición a la democracia en España (1975-1982)*, para luego hacer mención aparte a la transición en el País Vasco con una cronología diferente: *La Transición en Euskal Herria (1975-1986)*. Con esta extensión del periodo transicional logra incluir expresamente el Amejoramiento del Fuero de Navarra (1982) y se refiere a las “dificultades para la normalización política y de la convivencia”, cerrando el periodo con las elecciones al parlamento vasco de 1986.

También Cataluña hace una interpretación cronológica muy particular al titular el bloque de contenidos como *La transición a la democracia (1975-2004)*, aún cuando luego se refiera específicamente a la *transición política* 1975 a 1981.

No en vano hemos dedicado una sección de nuestro marco teórico (Apartado 1.2 del Capítulo II), y otra al indagar en las interpretaciones del profesorado (Apartado 2.3 del Capítulo IV), a tratar la discusión historiográfica sobre la cronología de la transición, a sabiendas que la delimitación temporal tiene más importancia de la que a simple vista cabe otorgarle. En aquel momento explicábamos como, si bien la mayor parte de la historiografía (y también de los profesores), parece coincidir en cerrar el proceso en 1982, con la llegada al poder de la izquierda y el fin de las incertidumbres más acuciantes⁵⁷⁶, un sector cada vez más importante duda en cerrar el proceso de manera tan tajante. Para estos historiadores, el problema de cerrar el proceso parece estar en que supone otorgarle una legitimidad que, desde estas interpretaciones, no estaría tan clara, por cuanto se habrían producido continuidades legales y personales con el régimen franquista y, además, la inestabilidad y precariedad del momento no habría permitido completar satisfactoriamente las esperanzas de parte de sociedad en asuntos como la ordenación territorial, la elección monarquía/república o la justicia transicional⁵⁷⁷.

Puede parecer pretencioso el querer extraer tantos significados de una simple delimitación cronológica, pero a la luz de la discusión historiográfica queda claro que

⁵⁷⁶ SOTO CARMONA, Álvaro. (2009). Op. Cit. p.114

⁵⁷⁷ MUNIESA, Bernat. (2005). Op. Cit., p.19

las fechas ofrecen una interpretación en sí mismas, y que conviene cuando menos tenerlas en cuenta a tenor de que los currículos no están ni mucho menos al margen de la discusión social y científica. Más aún, cabe preguntarse por qué ni en los contenidos mínimos generales, ni en ninguna otra legislación curricular, se hace una delimitación cronológica expresa del periodo, dejando por el contrario los contenidos abiertos, sin fechas, entendemos que a criterio del profesorado o las administraciones.

En cuanto a los criterios de evaluación en 2º de Bachillerato, podemos observar que los Contenidos mínimos generales ofrecen un desarrollo mayor que en 4º de la ESO. Como se puede comprobar en la Tabla 30, la Orden ESD/1729/2008 hace toda una declaración de principios desde su criterio de evaluación, destacando la trascendencia y dificultad de la Transición, así como el papel de sus “artífices individuales y colectivos” y, por último, subrayando también la importancia de lo que denomina “recuperación de la convivencia democrática en España”. Y sin embargo, en lo que se refiere a este criterio de evaluación, el resto de currículos autonómicos se limitan a resumirlo, seleccionando algunos de sus elementos fundamentales.

1.3. La memoria histórica en los currículos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Dada la importancia que, como fuimos señalando a lo largo de todo el marco teórico, tiene el tema de la memoria histórica a la hora de tratar el periodo de la transición dictadura-democracia, hemos querido también comprobar su presencia explícita en los currículos oficiales.

En este caso, para la asignatura de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de 4º de la ESO, nuevamente son las comunidades históricas de Cataluña y el País Vasco las que se despegan de la versión general y aportan criterios diferenciados. Ambas coinciden en señalar la necesidad de preservar la *memoria histórica*; elemento importante, a nuestro entender, que no aparece en el resto de legislaciones. Esto supone, por un lado, la identificación del periodo de la Transición con la *memoria histórica*, aun cuando ésta suele referirse al recuerdo de las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo. Es decir, se encontrarían estos dos textos más cercanos a la línea historiográfica que de algún

modo reivindica la importancia de las decisiones que sobre memoria se tomaron en aquel momento (Ley de Amnistía, conmemoraciones, olvidos, etc.) y su repercusión en la actual pugna por la preservación de la *memoria histórica*⁵⁷⁸.

De la omisión de este elemento en el resto de comunidades nos surgió la duda de si no se había considerado su importancia en relación al periodo de transición a la democracia o si es que en ningún caso, ni en este ni en otro momento curricular, se había entendido como necesario el contenido referente a la memoria en las asignaturas de historia o ciudadanía. De manera que haciendo un repaso del resto de contenidos y criterios para todos los niveles de la ESO, efectivamente, comprobamos que ninguno de los otros cinco textos curriculares hace mención explícita a la *memoria histórica*. Tan solo Galicia especifica un criterio de evaluación en el que promueve realizar una investigación sobre fuentes orales y de *memoria histórica* en su asignatura de ciencias sociales en cuarto.

Para el caso de 2º de Bachillerato la presencia de la *memoria histórica* es aún menor, y tan solo el currículo de Cataluña hace mención directa en varias ocasiones como *memoria histórica* y, en el criterio de evaluación referido a los contenidos de la Transición, como “memoria de la lucha por la democracia”.

Esta situación bien puede ser entendida como un reflejo de la falta de entendimiento a nivel administrativo que sigue existiendo en torno al tema de la *memoria histórica* en España. La falta de acuerdo entre las grandes fuerzas políticas, y más aún, la distancia entre sus posiciones, no ha permitido una gestión consensuada de la misma⁵⁷⁹. Sirva como ejemplo el conflicto, fundamentalmente político, generado en torno la Ley de Memoria Histórica de 2008 y toda la discusión mediática que se ha venido desarrollando desde entonces (con un punto álgido en el conocido caso Garzón hace apenas dos años, momento en que el asunto adquiere cotas judiciales) para comprender la dificultad con la que parecen moverse los hilos entorno a la memoria histórica en España.

Queda patente, pues, que los currículos oficiales, como reflejo de entramados políticos y sociales en una materia como la de Historia, han optado en su mayoría por una sutil

⁵⁷⁸ Al respecto, NAVARRO, Vicenç. (2011b). Op. Cit.

⁵⁷⁹ Para mayor información se puede revisar el Apartado 2.3 de nuestro marco teórico, donde hacemos un repaso sobre la gestión de la memoria en España.

omisión al tema. Tan solo en aquellas comunidades donde la memoria histórica viene formando parte del discurso oficial, de la caracterización colectiva del pasado para la forja de identidades en la actualidad, se ha realizado una inclusión decidida de esta temática; fundamental, por otro lado, para la comprensión del pasado reciente de España.

2. Una mirada general hacia el currículo oficial de Historia en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Visiones, quejas y propuestas del profesorado.

Hoy por hoy, parece estar completamente asumido desde la investigación en Didáctica el papel que el profesor ejerce en la modelación y adaptación, consciente o no, del currículo oficial. Desde que investigaciones como las de Thorton para el ámbito americano extendieran la idea de la importancia del docente como controlador del currículo, surgieron en nuestro ámbito nacional estudios en los que seguía esta línea de investigación, destacando algunas de las particularidades y teorías que el profesorado de historia desarrollaba en esta transformación práctica del currículo al aula⁵⁸⁰.

Entendemos así el currículo en una acepción amplia, próxima al sentido que Stenh le da cuando señala que "un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"⁵⁸¹. De manera que conocer las valoraciones del profesorado supone una sólida base, no siempre bien atendida, para la comprensión y mejora de los presupuestos curriculares.

Todos los profesores, jóvenes o veteranos, tradicionales o innovadores, se enfrentan continuamente, en su desarrollo profesional diario, con el reto de cumplir las indicaciones, objetivos, contenidos y criterios establecidos por el marco curricular. Un marco curricular que, en nuestro país, ha sufrido casi tantas transformaciones como

⁵⁸⁰ A respecto, puede leerse los estados de la cuestión y las reflexiones realizadas por: PAGÈS, Joan (1994) La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*. Año 5, No 5. pp. 38-51; y ESTEPA, Jesús; DOMÍNGUEZ, Consuelo (1999) Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En GARCÍA SANTA MARÍA, Teresa. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, pp. 87-92. Logroño: Diada Editoriales.

⁵⁸¹ STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, p.29

cambios políticos se han sucedido en democracia; las más de las veces desde las esferas políticas y administrativas, sin contar demasiado con la opinión de aquellos que lo ponen en práctica.

Como señala Alicia Montero, la incidencia de los profesores en los asuntos públicos referidos a la educación es escasísima. Bajo la lógica engañosa de que todos tenemos conocimientos de educación y todos podemos decidir al respecto, puesto que todos hemos formado parte del sistema educativo, el debate público suele alejarse de las necesidades y problemáticas reales del aula. “Los profesores ejecutan decisiones tomadas por otros que ellos, eso sí, configuran y mediatizan. Participan en el cómo, pero no en el qué”⁵⁸².

Esta distancia que suele separar al texto legislativo de su aplicación práctica (desde sus posicionamientos teóricos y didácticos, sus contenidos, objetivos y criterios, hasta las diversas realidades de contextos muy particulares) hace del currículo una experiencia muchas veces perturbadora. De manera que lo que debiera ser un apoyo y una guía para el trabajo, termina convirtiéndose en una práctica basada en la rutina y la repetición, en la presión del tiempo y los contenidos, “que conduce al alumnado al aburrimiento, desinterés, individualismo y falta de compromiso; y al profesor o la profesora, a un claro desajuste entre intenciones y realidad escolar”⁵⁸³.

Sin embargo, el profesor, como profesional reflexivo, suele tener una opinión formada, acompañada de creencias y teorías, sobre lo que es su práctica profesional y sobre lo que representa el currículo en ella. De ahí que en las próximas páginas nos ocupemos de las consideraciones más generales que el profesorado entrevistado tiene acerca del currículo (fundamentalmente en lo referido a su estructura de contenidos y tiempos; sus estrategias y propuestas prácticas), de forma que logremos una caracterización lo más precisa posible del profesorado entrevistado. Para luego, ya sí, situarnos en el caso particular de la Historia Reciente y la Transición, analizando las problemáticas derivadas de su posición curricular y las decisiones programáticas que el profesorado adopta en este caso particular.

⁵⁸² MONTERO, Lourdes. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones. p. 96

⁵⁸³ GÜEMES ARTILES, Rosa María. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Director: Manuel Área Moreira. Universidad de la Laguna.

2.1. Tiempos y contenidos curriculares. ¿Una meta imposible de lograr?

Cuando uno le pregunta directamente a un profesor de historia sobre su valoración del currículo, la respuesta suele ser rápida y concisamente negativa. No debe sorprender si consideramos que, al fin y al cabo, estamos preguntando sobre la normativa que regula su trabajo y su autonomía profesional. De la capacidad que el docente ha tenido a lo largo de su vida laboral para ajustar su praxis a la normativa curricular, o viceversa, parece depender el que la palabra “currículum” despierte reacciones más o menos complacientes, incómodas o hasta despectivas. No ayuda tampoco, en este sentido, el que la normativa haya cambiado repetidas veces.

Evidentemente, a nadie le gusta trabajar bajo presión temporal, y esta suele ser la primera queja que nos deja una conversación sobre currículum⁵⁸⁴. Para la mayoría de profesores la programación curricular no es más que la obligación de “cumplir” con unos contenidos bajo un límite temporal concreto. Unos contenidos que en los currículos aparecen como una sucesión cronológica y esquemática de periodos y acontecimientos históricos, y que suelen convertirse en la cabeza del profesor con formación histórica en un producto educativo de dimensiones inabarcables.

Cargadísimo, cargadísimo. No es..., uf, no se puede... Siempre te da la sensación de que pasas muy por encima de todos los temas y que te gustaría dedicarle un poquito más de tiempo, porque el tiempo del que dispones hace que vayas a los tres datos fundamentales y que no puedas quizá transmitir el por qué ocurren las cosas. Es decir, casi, casi, es una narración de hechos sin poder entrar un poco en el análisis de causas o en el manejar determinadas fuentes para que los chavales piensen. Tanto en 4º como en 2º de Bachillerato es un tema de que hay demasiadas cosas de las que hablar en muy poco tiempo.

Madrid/Público/Hombre/+45 años P.20 (32:32)

No es disparatada esta reacción si atendemos en bruto a lo que puede suponer un temario como el de 4º de la ESO, que incluiría toda la Historia Contemporánea Universal y de España, y donde el profesor tiene dificultades en marcarse metas o

⁵⁸⁴ Otros trabajos han detectado como una de las preocupaciones principales del profesorado de secundaria, en cualquier disciplina, ésta relativa a la gestión de tiempos sobre contenidos y actividades; obligando a priorizar y seleccionar. En MONEREO, Carles; MONTE, Manuel. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.

estrategias que lo hagan adaptable, en esa inmensa totalidad, a las necesidades y capacidades de un adolescente de 14 o 15 años.

En 4º de la ESO es lo que te quería decir, que me parece que es muy poco tiempo para el trabajo que tenemos planteado y la edad que tienen los niños. Yo estoy disgustada tal y como está planteado, y por eso digo que muchos ciudadanos españoles salen, eh, con la ESO y con pocos conocimientos históricos. Y ya no te digo artísticos, ¿eh?, lo del arte ya te lo dejo... Pues porque el currículo es tan amplio..., y los niños tienen una edad todavía casi un poquito de transición, pues de un tipo de pensamiento a otro, y sí que necesitas trabajar mucho con ellos.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.1 (36:36)**

De manera que son muchos, muchísimos los conocimientos que un alumno tiene que aprender, señala la profesora, y poco el tiempo para que los alcance un chico de esta edad. El problema parece ser siempre una combinación de tiempos y contenidos, sin llegar a entrar en juego otras dimensiones curriculares como los objetivos o criterios de evaluación; ni, qué decir, las competencias.

Los argumentos del profesor a este respecto se hacen por momentos agobiantes y cerrados; parecen denotar una incomodidad laboral más que un problema didáctico. El temario aparece así como una carrera de obstáculos por superar.

Mi valoración..., que es demasiado amplio. Es que empieza en el S. XVIII, desde la Ilustración, Ilustración en Europa, y luego ya continúa con España, la llegada de los Borbones, y luego es TODO el S. XIX, todo lo que son las revoluciones liberales, todo lo que es la Restauración. Luego después todo lo que son las unificación de Italia y Alemania, los nacionalismos..., todo eso extenso; más que pasa en ese momento en España, más el arte de ese momento. Luego, S. XX lo mismo, la Guerra Mundial, periodo de entreguerras, la Revolución Rusa, los fascismos, el crack del 19, II GM, Guerra Fría... Entonces es como... Y tres horas semanales. Imposible.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (41:41)**

Con esta base problemática, incómoda podríamos decir, las valoraciones del profesorado pierden a primera vista profundidad: el currículo está mal porque los

contenidos son muy extensos y los tiempos escasos. Pero entonces, ¿cómo sobrelleva el docente esta dificultad a primera vista insuperable?

Las soluciones parecen pasar por dos tipos de estrategias básicas fundamentales: o seleccionar o resumir. Nos detendremos aquí fundamentalmente en la primera opción, puesto que en los próximos apartados abordaremos las estrategias de selección al considerar, primeramente, las propuestas y teorías curriculares del profesor desde su experiencia práctica y, posteriormente, al ocuparnos de la selección de contenidos que los docentes hacen para la historia contemporánea y reciente de España.

Resumir es, según la Real Academia Española, “reducir a términos breves y precisos, o considerar tan solo y repetir abreviadamente lo esencial de un asunto o materia”; y no va muy desencaminada esta definición sobre el trabajo que muchos profesores parecen hacer con sus respectivos temarios. Para estos profesores, todos los contenidos se convierten en obligación. Y en una asignatura como la de 4º, donde además de la amplitud temporal juega también la amplitud geográfica (mundial, nacional y regional) la tarea de sintetizar se hace casi imposible.

Ahora mismo, lo que estoy haciendo este año y lo he intentado hacer otro años también, es ejercicios de síntesis tremendos. Yo ahora lo que estoy haciendo es, hay dos temas seguidos en el programa que son el XIX político en España y el XIX económico en España, pues intento sintetizarlos y fusionarlos. Les voy a hacer un examen de esos dos temas fusionando los contenidos para poder avanzar, porque... El siguiente tema es, por ejemplo, el colonialismo y la Primer Guerra Mundial, que para mí son dos temas que me parecen muy interesantes y que quiero dar, igual que quiero dar el franquismo, igual que quiero dar la guerra fría, entonces el problema es que... o fusionas, o corres, o quitas cosas, o si no es muy difícil.

Madrid/Público/Hombre/ -45 P.19 (53:53)

Aún así, a pesar de esta dificultad de resumir, la selección entre unos contenidos establecidos legalmente no parece una salida factible para muchos profesores.

Entonces pues bueno, yo creo que el temario de 4º es tan extenso..., es tan extenso que yo creo que hay que darlo todo, pero igual no tan extenso. Cómo decirte, no tan largo. No sé.

Se pueden seleccionar temas, pero ¿qué seleccionas? ¿Temas referidos a España?, ¿temas referidos al País Vasco?, porque en este libro vienen, ¿o temas mundiales referidos al mundo? Por ejemplo, si cuando hablas del periodo de entreguerras, entre la primera y la segunda, ahí está toda la II República Española, ahí está la Guerra Civil, y ahí está..., ahí están también los inicios del franquismo. Eso si..., eso sí se lo nombras. Lo que no, cuando hablas de las II Guerra Mundial, pues todos los pasos para llegar a ella; hay que mencionar, hay que decir, pero no haces hincapié.

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.31 (53:55)**

De alguna forma hay que decirlo todo, aunque no se haga “hincapié”. Ese parece el imperativo moral de muchos profesores de historia. Y en esta carrera, evidentemente, no es de extrañar el que surjan las dudas sobre si se están haciendo las cosas bien. La mayoría de docentes son conscientes de que esta no es la mejor manera de abordar la materia, que con las prisas y la abundancia de datos no se consigue más que una superficial mirada sobre la historia.

En la ESO me parece que es muy disperso. Se quieren tocar acontecimientos que rallan, pero que simplemente que rallan. No se profundiza. Entonces hace que el currículum sea como muy celular, das una cosa, das otra cosa... Parece que está como muy disperso todo y que no hay manera de darle una coherencia o una cohesión. Cuando llegan los chavales a 1º de Bachillerato igual saben muchas cosas sobre..., digamos, la Revolución Francesa, pero no saben en qué contexto. Si les preguntas cuáles son las características del liberalismo, no tienen ni idea. Ahora, saben lo de los jacobinos, Robespierre y todo eso, vamos, se lo saben estupendísimamente. Pero luego lo que es... el kit de la cuestión, pues están un poquito perdidos.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P. 27 (32:32)**

Las posiciones que el profesor adopta ante este problema, sobre el que parece ser totalmente consciente, son muy diversas. Afortunadamente, buena parte del profesorado, de la misma manera que ha tomado conciencia sobre este problema también ha pensado y ha tratado de trabajar, con más o menos iniciativa, en sus posibles soluciones, al menos desde la experiencia práctica que ofrece el ensayo-error⁵⁸⁵. Pero no faltan, tampoco, aquellos docentes que asumen esta dificultad como una inercia de

⁵⁸⁵ En el próximo apartado nos ocuparemos, precisamente, de estas iniciativas y reflexiones, sobre cómo organizar los contenidos de una materia como la de historia.

currículo, un problemática que no va con ellos o contra la que no pueden luchar, meros actores de las indicaciones legislativas.

Pues tan mal como todo, que es imposible. Es tanto lo que hay que ver en tan poco tiempo, que bueno, pues... O sea, no hay tiempo para detenerse en nada. Es como..., pues bueno.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 P.2 (21:31)

Tampoco faltan los que achacan esta problemática, esta deficiencia que conscientemente reconocen sobre la enseñanza de la historia, a problemas relacionados con el alumnado actual. Pero sobre estas creencias o teorías, más o menos conectadas con la realidad, que el profesorado tiene sobre el alumno y sus capacidades nos detendremos más adelante, en el Capítulo VIII, al indagar en las finalidades que el profesor es capaz de programar en relación al nuestra temática.

Para el caso particular de 2º de Bachillerato, la queja de trasfondo en relación a tiempos y abundancia de contenidos no cambia sustancialmente, y muchas de las posiciones ya anteriormente descritas son extrapolables a este nivel educativo, siendo la mayoría de los profesores entrevistados profesores en ambos cursos.

Igual que, por ejemplo, la historia de España del S. XX de 2º de Bachillerato, que tiene una ambición desmedida. Porque es toda la historia desde Atapuerca hasta el año 2000; incluyendo, en algunos casos, aspectos de arte y cultura. Pues es una cosa totalmente desmesurada.

Madrid/Público/Hombre/-45 años P.19 (53:53)

Las diferencias surgen a nivel metodológico, como veremos más adelante, cambiado evidentemente la forma en que el profesorado se enfrenta al currículo de Historia de España. Tanto la mayor edad de los alumnos como el modelo metodológico que parece imponer las Pruebas de Acceso a la Universidad (generalmente preguntas de desarrollo o comentarios de texto), otorgan un cierto “escudo” al profesor de historia en 2º de Bachillerato, siendo las quejas sobre el currículo mucho menos intensas y prolijas. De manera que el profesorado parece actuar con más tranquilidad y precisión a este nivel educativo; ocultándose, aunque no solventándose, los problemas hasta ahora descritos.

Por un lado, la mayor capacidad de asimilación o memorización de los contenidos por parte del alumnado de 2º de Bachillerato, permitiría avanzar más en una programación tan extensa. Por otro lado, el modelo de las PAU avala la necesidad de avanzar materia, toda la materia que puede entrar en el examen de selección, sin que el profesorado pueda ni plantearse la opción de seleccionar, y, en muy pocos casos, la de resumir. El temario puede ser incluso entregado en forma de apuntes, para que el alumno lo estudie, sin la imperiosa necesidad de realizar una transposición didáctica de esos contenidos.

En 2º de Bachillerato se explica con muchísima más profundidad y entonces son... una serie de epígrafes que vienen marcados por la universidad. Entonces lo que tú tienes que hacer es ceñirte a ese epígrafe y bueno, llegar a todo lo que ellos te están pidiendo. Con lo cual... Y además es que en 2º doy mis clases por apuntes siempre.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (53:53)**

Y luego yo hago siempre una guía de trabajo para señalar los apartados más importantes, y además ya les incluyo en esa guía apuntes, de algunos temas o de cosas que quiero yo ampliar. Eso ya lo llevan, lo llevan incluso con las páginas para que ellos no pierdan tiempo y vayan derechitos, y preparen bien porque... yo tengo que decirte que una buena parte..., no sé qué tanto por cien, va orientado a las pruebas.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (129:129)**

En 2º de Bachillerato, para bien o para mal, las cosas parecen estar claras. No hay lugar para la experimentación y son pocos los profesores que se atreven a introducir, no ya modificaciones curriculares, sino incluso actividades o metodologías innovadoras; como también tendremos la oportunidad de comprobar más adelante.

Para 4º de la ESO, como hemos visto, son sin embargo muchos los profesores que tratan de ajustarse lo más literalmente a la programación curricular, en una carrera imposible y desmotivadora. Pero también los hay que no dudan en aplicar innovaciones curriculares y didácticas, bajo el conocimiento que les otorga los años de experiencia laboral; a veces sin ser prácticamente conscientes de estar haciéndolo, y otras veces tratando de ocultarlo como si se movieran fuera de la ley.

En cualquier caso, todos, estos y aquellos, lo pongan o no en práctica, tienen ideas, opiniones y creencias sobre cómo podría mejorarse el currículo, o al menos, cómo hacerlo más llevadero a la práctica. En el próximo apartado nos ocuparemos precisamente de todo esto.

2.2. Organizar, modificar, experimentar. Propuestas curriculares del profesorado de Historia.

La organización y selección de contenidos es una de las funciones destacadas del propio currículo. Los currículos realizan una tarea de selección cultural, de discriminación y promoción de saberes, hasta conformar el compendio formativo que debería caracterizar a un alumno al finalizar cada una de las etapas educativas. Sin embargo, en esta tarea, el currículo sin duda tiene la primera palabra, pero no la última. Hay que tener en cuenta también el papel selector y organizador de los libros de texto, portadores además cada uno de ellos, junto con las directrices de los centros y departamentos, de toda una teoría sobre la enseñanza, sobre cuál es el objetivo final de una materia y sobre cómo debe ser alcanzado. Pero además, y aquí es donde nos situamos en este instante, estarán las decisiones que el docente tome como el profesional que, al fin y al cabo, tiene que poner en práctica todo lo anterior.

En esta tarea práctica, la organización de los contenidos tiene una importancia sobresaliente en una asignatura como la de Historia, donde confluyen los problemas que anteriormente destacábamos según las quejas del profesorado: falta de tiempo y abundancia de contenidos.

a) La organización cronológica del currículo de historia.

Actualmente, las asignaturas de Historia están organizadas de manera cronológica, como una evolución que parte en 1º de la ESO con la Prehistoria y termina en 4º con la Historia Contemporánea y Reciente, Universal y de España; repitiéndose de forma obligatoria la Historia de España en 2º de Bachillerato.

Tabla 31. Organización curricular de los contenidos de historia en la ESO y Bachillerato.

Curso	Asignatura	Contenidos generales de historia
1º de la ESO	Ciencias sociales, geografía e historia.	<i>Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y edad antigua.</i>
2º de la ESO	Ciencias sociales, geografía e historia.	<i>Las sociedades preindustriales.</i> (Comprende la Edad Media y Edad Moderna)
3º de la ESO	Ciencias sociales, geografía e historia.	No hay contenidos de historia.
4º de la ESO	Ciencias sociales, geografía e historia.	<i>Bases históricas de la sociedad actual.</i> (Comprende el final del Antiguo Régimen y los siglos XIX y XX) <i>El mundo actual</i> (Comprende la segunda mitad del Siglo XX)
1º de Bachillerato	Historia del mundo contemporáneo (Opción Humanidades)	Comprende a nivel universal desde las “transformaciones en el siglo XIX” hasta las “perspectivas del mundo actual”
2º de Bachillerato	Historia de España (Materia común)	Comprende a nivel nacional y regional desde “el legado romano” hasta “la España Actual”.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Contenidos Mínimos Obligatorios

Sin embargo, el *tiempo cronológico* no es lo mismo que el *tiempo histórico*, sino su organización métrica necesaria, y en esta distinción pareciera estar una de las claves del problema. La correcta utilización y distinción de los diferentes tiempos de la historia, los tiempos de corta, media y larga duración, del ritmo histórico o de la simultaneidad de tiempos, se ha venido planteando como uno de los retos de la enseñanza de la historia⁵⁸⁶, y entendemos que es también una de las claves para la selección y administración de los contenidos.

Analizando los razonamientos del profesorado sobre cómo están organizados los contenidos de historia en el currículo, podemos destacar dos problemáticas conectadas con el asunto que venimos destacando. Por un lado, en la ESO, la gran cuestión es la de (asumida la falta de tiempo y la abundancia de contenidos) cómo romper con la construcción cronológica de la historia, cómo “pasar” un tema sin haber visto el anterior, y si esto resulta recomendable o no. Por otro lado, en el caso del Bachillerato, la cuestión se centra en cómo integrar sus contenidos en esta línea cronológica, precisamente como una continuación de la ESO sin que se conviertan en una simple repetición.

⁵⁸⁶ TREPAT, Cristófol A.; COMES, Pilar (2006) *El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de Las Ciencias Sociales*. (5ª Edición). Colección MIE, 133. Barcelona: Graó

Esta estructuración cerrada, como encadenamiento cronológico de acontecimientos, puede además limitar sustancialmente los aprendizajes históricos, ya que no permite el objetivo principal de entender cómo el mundo ha cambiado, perdiéndose la visión conjunta de los procesos que entran en juego: los propios procesos históricos y las relaciones de causalidad, pero también la relación con el presente, la comparación del antes y el después, etc.⁵⁸⁷

En definitiva, se trata una lucha constante para mantener la construcción lineal y acumulativa de la historia, sobre la cual la mayoría de los docentes han recibido su formación histórica y sobre la que está inspirado el currículum, tratando de abarcar la mayor cantidad posible de contenidos a lo largo del curso. Un viejo problema en didáctica de la historia que, no obstante, conviene dejar claro que continúa estando de plena actualidad, y que, como señalan Pagès y Santisteban, supone uno de los retos de la didáctica de la historia, superar la enseñanza de una “historia de museo”, como acumulación de fechas y datos, y que pasa por cambiar el modelo conceptual tradicional sobre el tiempo histórico⁵⁸⁸.

Así entendida la enseñanza de la historia, la mayoría de docentes entrevistados necesitan estar seguros de que el alumno conoce y recuerda, como mínimo, los datos fundamentales (los que el currículo y el profesor consideran fundamentales) de las etapas históricas previas, para poder entender aquella sobre la que tiene que trabajar en ese momento. Algo que se suele traducir, bien en frustraciones, puesto que el alumno no suele recordar de forma eficiente y útil aquello que memorizó un año antes para el examen, o bien en quejas y reparto de responsabilidades hacia otros profesores o hacia el alumno; ocultándose una problemática interna que parte de la misma concepción de la historia y su enseñanza.

Sirva el siguiente fragmento como ejemplo de la frustración que puede generar esta concepción de la historia como acumulación de conocimientos (aún cuando el profesor confunda en este caso concreto la programación de 3º, incluyendo en ese año la Historia Moderna, sin duda un poco apasionado ante la problemática):

⁵⁸⁷ MATTOZZI, Ivo. (2009). La storia insegnata con i procesi di trasformazione. En RABITTI, M^a Teresa. *Per il curriculo di storia. Idee e pratiche*. Milano: Clio'92, p.94

⁵⁸⁸ PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (2010b) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en Educación Primaria. *Cadernos CEDES, Campinas*, 30 (82), p. 281-309. Recuperado de Internet el 3 de enero de 2013 en <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>

No se puede pensar que si das Historia Antigua en 1º, Historia Medieval en 2º, Historia Moderna en 3º, Historia Contemporánea en 4º, los alumnos se van a acordar de... Historia Antigua y de... Vamos, que no se acuerdan de nada. Que se dan muy pocos contenidos y que cuando les dices Julio Cesar, dicen “ah, es contemporáneo de Napoleón”. No se acuerdan absolutamente de nada. O sea, realmente lo que damos y nada, es nada. Sinceramente.

Madrid/Público/Hombre/+ 45 años **P.21 (42:42)**

El docente, por lo general, no se suele quejar de la organización cronológica del currículo, sino precisamente de no tener oportunidades para desarrollarla con más profundidad y continuidad:

P: Yo creo que la programación está bien enfocada, pero cuando llegan a 4ª de la ESO no se acuerdan de cosas que han dado ni en 1º ni en 2º de la ESO. Y en tercero hay ahí un..., un parón, y dan Geografía. Entonces cuando te plantas en 4º de la ESO muchas veces tienes que volver atrás porque no se acuerdan de las cosas. Sí, conceptos que no..., no los tienen claros.

E: Empiezas un poco antes...

P: Sí, si tienes que explicar el absolutismo pues tienes que volver para atrás porque no se acuerdan de lo que es la monarquía autoritaria, ni se acuerdan de lo que es el feudalismo, sí.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (60:62)**

No sorprenderá entonces que la gran queja de una mayoría de profesores, respecto a la organización curricular de los contenidos de historia en la ESO, sea precisamente este “parón” que se produce en 3º, donde la asignatura de Ciencias Sociales se centra exclusivamente en contenidos geográficos. Es decir, que un año sin historia rompe, para muchos docentes, con la evolución cronológica del tiempo histórica, de forma que al llegar a 4º el alumno se ha “olvidado” de todo.

Para que el estudiante pueda darle sentido a la asignatura, el objetivo es que pueda recordar, y que ese recuerdo sirva como cimiento para un nuevo periodo, resultado de la acumulación de otros datos, fechas y acontecimientos históricos.

El currículum de la ESO, a mi modo de ver, presenta varias dificultades. La primera es que al ser Ciencias Sociales, diluye la dimensión de la asignatura de historia como tal, y eso se nota a la hora de distribuir el currículum. A mí modo de ver, la Geografía tiene una presencia demasiado grande, que determina que

determinados contenidos puedan llegar a ser incluso recurrentes en diferentes niveles, mientras que por el contrario la historia tiene una presencia única en tal o cual nivel, en tal o cual contenido. Y si por alguna circunstancia del curso ese tema no puede verse, no puede ser cubierto en ningún otro momento de toda la etapa.

Madrid/Público/Hombre/+ 45 años **P.18 (30:30)**

De esta forma, la Geografía pocas veces es vista como una materia, no sólo afín, sino complementaria de la historia. Son muy pocos los profesores que ven oportunidades o ventajas en esta unión, y tan solo algunos profesores más innovadores se quejan precisamente de lo contrario, de la excesiva separación entre una y otra materia en el currículum, o incluso de la Historia con respecto a otras asignaturas:

Mira, ahora está fatal organizado. No puede ser que estos niños... trabajen así cada vez más en compartimiento estanco. O sea, no puede ser que en 1º haya una parte de historia y una parte de Geografía, en 2º una parte de historia y otra de geografía, lleguen a 3º, todo geografía, lleguen a 4º, otra vez la etapa histórica.[...] Luego, otra cuestión que no está bien, no solamente en Sociales, es que se debería tener en cuenta si estos niños..., cómo van trabajando, qué van trabajando en Literatura, por ejemplo, que tendría que estar en relación con la historia. Y bueno..., leemos textos literarios, les hago mucha alusión al teatro del Siglo de Oro y todo lo demás.

Madrid/Concertado/Mujer/+ 45 años **P.17 (46:46)**

El currículum suele verse así reducido a esta combinación de contenidos y tiempos, donde no parecen entrar en juego, a la hora de expresar una opinión o crítica al respecto, ni el conjunto de objetivos, ni los métodos que definen el currículum, ni, menos aún, el sistema de competencias básicas, auténtica base teórica de la actual legislación curricular. De manera que, salvo contadas excepciones que expondremos en el próximo apartado, el currículum por competencias no parece haber resuelto aquella estructura técnica del currículum como selección de contenidos; a pesar de que, como se ha señalado, precisamente uno de los objetivos de un currículum por competencias era el de hacer frete

a esta misma herencia que asociaba el currículum a una lista de contenidos, generalmente inalcanzables, que terminaban chocando con la realidad del aula⁵⁸⁹.

b) La encrucijada contemporánea entre la ESO y el Bachillerato.

Para el caso particular del Bachillerato, el currículum de historia despierta en el profesorado algunas críticas que no van muy alejadas de lo planteado hasta el momento para la ESO. Y es que al concluirse en 4º la enseñanza obligatoria, con ella se quiere hacer concluir también la programación de historia en su etapa Contemporánea y Actual (objetivo que, como veremos en el Apartado 3, no siempre se consigue); iniciándose en 1º de Bachillerato un ciclo también de Contemporánea y en 2º un recorrido completo de la historia de España y las Comunidades Autónomas. De manera que, desde esta concepción lineal del currículum, como sucesión de acontecimientos que conforman un periodo histórico, las programaciones se repiten.

El paso de la ESO al Bachillerato plantea así una encrucijada: cómo hacer que la historia no se repita, preocupación de una parte del profesorado; y, al mismo tiempo y más complicado, cómo hacer para que los alumnos que en 4º deciden abandonar el sistema lleguen a tener para entonces una formación completa, es decir, de todas las etapas históricas. Evidentemente, el puzle se complica.

Para algunos profesores, generalmente de colegios concertados que ofertan las dos etapas y donde la tasa de abandono antes del Bachillerato es muy baja, la respuesta pasa por reducir el temario de 4º de la ESO. De manera que en 4º prefieren no abordar la historia de España, reservándola así para tratarla en la asignatura de 2º de Bachillerato y abarcando con más tranquilidad la historia contemporánea universal, marcándose así una diferencia notable con respecto al trabajo en muchos centros públicos.

Y luego hay otra cosa, los chavales que nosotros tenemos, pues una buena parte de ellos van a Bachillerato y en 2º de Bachillerato tienen como asignatura

⁵⁸⁹ CANALS CABAU, Roser. (2008) La didáctica de las Ciencias Sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En ÁVILA RUIZ, R. M.; CRUZ RODRÍGUEZ, M. A.; DÍEZ BEDMAR, Mª C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículum escolar y formación del profesorado*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones, p.332

oficial historia de España. Con lo cual este tema lo van a ver. Entonces me interesa más trabajar la historia mundial, que la vean todos, porque no van a volver a verla a no ser que cojan en 1º de Bachillerato historia del mundo contemporánea.

Bilbao/Concertado/Mujer/-45 años **P.29 (26:26)**

P: El franquismo no solemos darlo, pero fundamentalmente porque considero que es mucho más importante... Creo, ¿eh? Porque es que hay chavales que ya no van a dar historia universal nunca más a partir de 4º. Entonces yo prefiero que conozcan un poco de política internacional, con lo cual yo me meto en IIGM, descolonización...

E: Y la parte de España la dejas.

P: Sí. Desgraciadamente, yo ya te digo.

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (45:47)**

Para otros profesores, sin embargo, y habitualmente en centros públicos, la historia de España hay que tratar de abarcarla de alguna manera en 4º de la ESO, pero reconocen en la mayoría de los casos que completarla es tarea imposible.

Entonces, una visión general de la Historia Universal Contemporánea y después pinceladas de la Historia de España, que también es importante porque..., porque si el alumno no continúa el Bachillerato, no recibe más preparación ni más información sobre Historia de España. Entonces, aunque no esté demasiado presente..., pues es función del profesor adaptarle cada época de la Historia Universal a lo que ocurra en España. Aunque no esté demasiado presente. Porque a mi modo de ver está más presente la Historia Universal que la Historia de España en 4º.

Huelva/Público/Hombre/-45 años **P.24 (29:29)**

O bien tratan de reducir la historia nacional y regional a unos mínimos simbólicos.

Yo en 4º todos estos temas..., yo los doy todos. Lo único que pasa es que lo de España lo damos más a nivel de que tengan una... Yo por lo menos trabajo así, que tengan un ojo cronológico claro y que conozcan a los representantes y los cambios más importantes. Es que no me da tiempo a pararme más. Porque como hay que dar todo desde la Rev. Francesa y son tres horas... Entonces yo a ellos los temas de España... Porque el libro que nosotros tenemos da historia Universal y después viene un tema que abarca lo que pasa en España en ese

periodo de tiempo. Entonces lo que intento es eso, que hagan un eje, a través de un eje cronológico que hacemos, los grandes periodos, lo grandes cambios, los personajes y los nombres más destacados... y punto; que tengan las cosas claras.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.22 (29:29)**

En esta acumulación de etapas y acontecimientos, cuadrar las asignaturas resulta aún más complejo si atendemos a que, además de que hay alumnos que terminan su formación en 4º, también los hay que continúan por las ramas de ciencias mientras que otros lo hacen por las de humanidades, donde precisamente se encuentran con una asignatura de Historia Contemporánea.

Pues me parece que siendo 4º de la ESO un curso final, y teniendo en cuenta que hay alumnos de 4º de la ESO que van a elegir la opción de ciencias y por tanto no van a ver Historia del Mundo Contemporáneo [...], desde ese punto de vista me parece lógico. Pero pensando..., pensando en los alumnos que son de la opción de humanidades me parece repetitivo. Muchos de los contenidos de 4º los van a ver también en 1º de Bachillerato. Prácticamente gran parte de los contenidos.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (38:38)**

En cualquier caso, se tome la opción que se tome, cuando el currículo es entendido como sucesión lineal de etapas históricas ineludibles pero inabarcables, el resultado parece ser siempre parecido: llegar al final no es empresa fácil; y el final, evidentemente, serán siempre aquellas etapas de transición entre unos y otros periodos formalizados, o bien la historia más reciente y actual para el caso de 4º de la ESO. Sobre esto nos ocuparemos en el apartado 3, pero veamos ahora algunas alternativas curriculares desarrolladas o propuestas por los profesores

c) El currículo real. Soluciones prácticas a dificultades curriculares.

Hasta el momento, el panorama que venimos presentando no parece haber variado profundamente de lo que investigaciones precedentes, algunas alejadas ya en el tiempo, han venido concluyendo sobre las concepciones y críticas que el profesor suele declarar en torno al currículo, aún cuando los textos curriculares en vigencia hayan cambiado.

Así, por ejemplo, González Gallego señalaba, a raíz de una investigación realizada en el año 2000 con profesores de historia de Secundaria, precisamente la resistencia del profesorado a la ruptura del tiempo cronológico o de los “procesos históricos” en la organización de los temarios, y analizaba en aquella ocasión algunas quejas y aportes del profesorado encuestado sobre la organización de los contenidos; destacándose del mismo modo la dificultad que para el profesor suponía la selección y organización de los contenidos ante un currículum siempre recargado⁵⁹⁰.

Sin embargo, de las entrevistas realizadas podemos destacar algunas reflexiones que se distancian de esta línea general y aportan principios diferenciadores. Para ello, pedimos a los profesores que compartieran sus reflexiones sobre cómo el currículo podría mejorarse y de qué manera manejaban ellos en la práctica todas las problemáticas que nos estaban contando, es decir, qué tipo de modificaciones realizaban o cómo hacían para llevarlo a la práctica. Una libertad de movimientos que se reduce al ámbito de la ESO, puesto que, como ya advirtiéramos, en Bachillerato el examen de acceso a la universidad condiciona el temario hasta convertirlo en un bloque cerrado de temas preparados para superar la prueba.

Tabla 32. *Propuestas para la organización y selección de contenidos del profesorado de Historia*

Modelo	Propuestas del profesorado
Organización cronológica	Dedicar 1º y 2º de la ESO a Geografía y 3º y 4º a Historia.
	Introducir contenidos de historia en 3º de la ESO para descargar el temario de 4º.
	Conectar ESO y Bachillerato sin solución de continuidad, de forma que no se repita ningún periodo histórico.
Organización diacrónica	Organizar y seleccionar contenidos por su valor en la consecución de objetivos de aprendizaje generales conectados con el presente (Derechos humanos, organización política, etc.)
	Organizar y seleccionar para el mejor aprendizaje de las herramientas del historiador (comparación crítica, multicausalidad, etc.)
	Organizar y seleccionar por su valor en la consecución de las competencias.

Fuente: Elaboración propia

⁵⁹⁰ GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro. (2000). Los contenidos de historia en el currículum de la ESO y el Dictamen de las humanidades. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 24. Barcelona: Graó, p.60

En este sentido y en primer lugar, señalar que la mayor parte del profesorado entrevistado no fue capaz de plantear modificaciones profundas, que fueran más allá de la simple reducción de contenidos o el aumento de las horas lectivas. Ambos problemas muy reales, no nos cabe duda, pero de escaso interés como objeto de investigación.

Pues yo más tiempo. De momento ampliaría como mínimo una hora o dos. Si realmente queremos que los niños salgan con unos conceptos..., porque son conceptos muy complicados. Estos mismos de dictadura, de guerra, de tal..., son conceptos difíciles para ellos. Entonces, si queremos que salgan con algo mínimamente trabajado se necesita más tiempo. Eso es para mí una crítica tremenda. Es un currículum muy amplio y poco tiempo.

Valladolid/Público/Mujer/+ 45 años **P.1 (38:38)**

Más tiempo para que aprendan más “conceptos”, no resulta una reflexión demasiado profunda. Otros docentes, sin embargo, daban un paso, aún tímido, hacia delante y trataban de aportar soluciones sobre la organización de los contenidos en los cuatro cursos de la ESO, pero sin cambiar la lógica de su secuenciación. En estos casos, una de las preocupaciones más repetidas era la de qué hacer con esos periodos históricos que nunca terminan de cuadrar, como es el caso de la Edad Moderna, a caballo entre 2º y 4º de la ESO.

La mayoría de las veces las soluciones pasaban, como ya advirtiéramos anteriormente, por introducir contenidos de historia en 3º de la ESO (dedicado a la Geografía), de forma que la evolución acumulativa de la historia no sufriera interrupciones. Bajo esta lógica, 4º de la ESO quedaría más descargado de contenidos.

Yo, por ejemplo, no vería mal que en 3º de la ESO se redujera la parte de Geografía, globalizarla más, que es demasiado extensa, y meter algo de historia contemporánea universal en ese 3º. Por ejemplo, S.XIX: Europa y el mundo, 3º, y Geografía, pero te quitas la parte esa. Y luego ya S.XX, por ejemplo, que es muy importante para hoy en día, tanto de España como del mundo, lo metes en 4º. Yo creo que ahí sí que llegaríamos todos.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (35:35)**

Una solución quizá más reflexiva, y también coincidente entre varios profesores, es la de organizar los cuatro cursos de la ESO situando primero la Geografía, en 1º y 2º, y después la Historia en 3º y 4º.

Son más capaces, está demostrado que son más capaces en 1º y en 2º para comprender más el hecho geográfico. Sin embargo, el hecho temporal, les cuesta mucho trabajo. Todo lo que es tiempo les cuesta mucho trabajo. Entonces, ¿cómo lo teníamos organizado? En 1º y en 2º veíamos Geografía; partíamos de la Geografía más..., más concreta, más de su entorno, Madrid, España y tal, y luego en 2º veíamos ya la Geografía mundial. Y entonces en 3º y 4º teníamos la parte histórica; por supuesto sin olvidar la parte geográfica. Y entonces teníamos, desde la Prehistoria hasta la Edad Media, incluida, en 3º, y en 4º era el mundo moderno y el mundo contemporáneo. Sí. A mí eso me encantaba.

Madrid/Concertado/Mujer/+ 45 años **P.17 (44:44)**

Pero aún cuando el profesor no está dispuesto a desprenderse de la secuenciación cronológica del temario, la imposibilidad de abarcar todos los periodos y contenidos, se organicen de una u otra manera, le obliga a marcarse otro tipo de metas. Metas más generales unas veces, o metas que trasciendan el significado más conceptual del aprendizaje para situarlo en objetivos que pretendan otorgar a la historia un valor de uso, un valor práctico, o bien un trasfondo actitudinal.

Esas pinceladas generales de las grandes civilizaciones y de los conceptos fundamentales; ver cómo aparece el hombre, los asentamientos, la agricultura y el excedente, ¿no? Eso es fundamental para poder entender lo que pasa después. Entonces yo sí que creo que..., que habría que ir a grandes periodos, no a conocimientos políticos, que es en los que el currículo yo creo que hace un poco de hincapié ahora, en algunos aspectos muy políticos que se les escapan y que no les interesan. Pero sí algunos..., ir a los grandes periodos de las historia, ¿no?

Bilbao/Público/Mujer/+ 45 años **P.30 (48:48)**

Dándolo más coherentemente. Pues explicándoles primero un poco la cronología, explicándoles..., les explico el para qué sirve la historia, les explico que siempre hay que..., que un hecho tiene unas causas y tiene unas consecuencias, que la historia es lógica, que la historia sirve para algo, que no es un conocimiento vacío. Lo que les explico es que aprender y memorizar

*simplemente una serie de hechos no sirve para nada, si no sirven pues para...
Que eso les sirva para pensar. Les hago una historia lógica.*

Madrid/Público/Hombre/+ 45 años **P.21 (46:46)**

De esta forma, cuando el profesor se centra en metas generales, en principios sobre el sentido final de su materia, la organización y selección de los contenidos deja de ser un problema tan agobiante y se convierte en un ejercicio de reflexión sobre cómo desarrollar de la mejor manera esos objetivos. Algunos docentes se fueron desmarcando así de la propia secuenciación, aportando ideas más originales, unas veces fruto de la formación y el contacto con la Didáctica, y otras veces por deducción desde una práctica más comprometida con la innovación.

Las experiencias que unos pocos profesores nos revelaron como alternativas de gestión de los contenidos históricos, cuando se saltaban el orden cronológico habitual, resultaron tener todas una base común: la de hacer una historia para el presente; es decir, trabajar la historia de forma que ayude a comprender la actualidad. Bien partiendo de problemas reales de la actualidad para buscar antecedentes y explicaciones, como es el caso del siguiente profesor, o bien seleccionando temáticas que puedan ser abordadas de forma paralela desde una diversidad de situaciones o contextos históricos, como veremos después⁵⁹¹.

Yo hice alguna vez alguna experiencia de empezar a explicar la historia hacia atrás, y era una manera de explicarlo. Y no fue mal, no fue mal. Porque normalmente todo el que trabaja con la historia sigue pensando en una línea cronológica, en un eje cronológico que va de atrás hacia adelante, ¿no? Y a mí me parece que en el fondo, cuando tú te enteras de..., ya al margen de la formación que tengas, cuando tú te enteras de determinados acontecimientos históricos de los que no conoces mucho, te vas enterando parcialmente y luego tú los recompones en ese eje que tienes temporal, ¿no? Entonces quizá los profes sí que estamos un poco marcados por la cronología: yo tengo que explicar antes lo bizantinos que los no sé qué... Y bueno tiene también su sentido, pero te obliga a empezar de muy atrás y al final no llegas a conectar nunca con lo que ocurre ahora. Yo he hecho alguna experiencia de remontarnos de adelante a

⁵⁹¹ La inclusión del presente en el estudio de la historia ha sido ampliamente abordado desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Ver SOBEJANO SOBEJANO, M^a José y TORRES BRAVO, Pablo Antonio (2009). Op. Cit.

atrás, cogiendo acontecimientos de la actualidad e intentando buscar sus raíces históricas. Y no ha ido mal, no ha ido mal.

Madrid/Público/Hombre/+ 45 años **P.20 (36:36)**

Hemos querido reproducir este fragmento más largo porque en él el profesor va reflexionando sobre el tema que venimos tratando, sobre el peso de la cronología y su utilidad en la organización y selección de contenidos, para luego referirse a la necesidad de conectar con el presente. Y es que una de las ventajas de esta metodología, que al fin y al cabo es también una forma de selección de contenidos, sería la de otorgarle un sentido práctico a la enseñanza de la historia y que el alumno pudiera visualizar con más facilidad su valor de uso en el contexto social en el que se desenvuelve, haciéndola más motivadora.

Yo creo que intentaría utilizar eso, el partir de situaciones actuales al pasado. O sea, la problemática de las sociedades actuales hacia las sociedades históricas. Porque la prueba es lo que te acabo de decir con el nazismo: ¿por qué es lo que más les interesa? Yo no creo que sean ya todos unos neonazis, por favor... [risa] Sino porque realmente es de lo que a ellos más les han bombardeado, de lo que más conocimiento tienen, ¿no?, y entonces les gusta más. Por eso yo creo que partiendo de cosas actuales podrían analizar mejor el pasado. Pero realmente seguimos con un modelo tecnológico, por no decir ya puramente tradicional.

Huelva/Público/Mujer/+ 45 años **P.26 (39:39)**

Sin embargo, esta configuración de la enseñanza de la historia a partir de temáticas actuales no implica solamente el poder conectar desde la historia más cercana, como señalaba el anterior profesor, sino que de igual modo puede ser practicada como una forma de ordenar los contenidos de cualquier periodo histórico.

¿Se podría replantear el currículum? Seguro que sí. Más transversal, no tan compartimentado, ¿no? Se podrían ver las cosas más... Pero claro esto es otra forma de dibujar el currículo oficial. Coger, pues yo qué sé, sistema político, ¿no?, y ver pues cómo se organizan en Grecia, o en Roma, o en la actualidad, o en Francia con la Revolución... Ver diferentes sistemas políticos. Cómo se organizaba la sociedad políticamente, las diferentes fases de la historia.

Barcelona/Concertado/Hombre/- 45 años **P.32 (51:51)**

No debe olvidarse, de cualquier modo, que existe el peligro de caer en un “presentismo” a la hora de interpretar el pasado cuando tratamos de abordarlo desde la óptica de nuestro presente, sin lograr el suficiente distanciamiento⁵⁹². Una cosa sería la organización y selección de temas relevantes en la historia para comprender nuestro presente, y otra muy diferente su estudio aislado, descontextualizado, falto de la necesaria multicausalidad y pluriperspectividad.

En este sentido, nos parece interesante también la propuesta de otra profesora a la hora de organizar los contenidos. En este caso, parece ser la metodología del historiador, las herramientas y competencias que nos puede ofrecer el análisis histórico, las que servirían como metas a la hora de seleccionar y organizar los contenidos.

Vamos a ver, yo en 4º hago como tres momentos, que son coincidiendo con los tres trimestres. En el primer trimestre como que me fijo más en..., digamos así, en el periodo histórico que estamos trabajando. En el segundo trimestre, que ya hemos empezado, empiezo a trabajar más los paralelismos históricos. [...] En el libro no viene así, viene primero una cosa y luego otra. Entonces yo trabajo los paralelismos. El año pasado, te cuento, como justo estábamos trabajando la implantación del liberalismo cuando empezó lo del mundo árabe, pues entonces de alguna manera aprovechamos [...] Y ahora en el 3º trimestre, lo que te digo, entro ya más en un proceso diacrónico.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (34:34)**

Al fin y al cabo, se trata de entender el currículo en su significado más renovador, donde las competencias básicas otorgan un sentido a la enseñanza de la historia a través de una serie de metas de aprendizaje muy conectadas con la experiencia práctica y el desenvolvimiento en la vida social y laboral⁵⁹³; metas, por otro lado, difíciles de alcanzar desde aquella interpretación más *técnica*⁵⁹⁴ del currículo. Sin embargo, y aunque estas metas puedan deslumbrarse implícitamente en las últimas reflexiones que

⁵⁹² “No hay que olvidar que para la mayoría del alumnado de educación primaria, y también de secundaria, el tiempo que tiene presente en su mente es un tiempo total, corto, que comprende a la vez el pasado, el presente y el futuro”. En MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián (2011). Op. Cit., p.131

⁵⁹³ De hecho, la interpretación más extendida de competencias en la actualidad tiene que ver con las capacidades (habilidades, conocimientos, motivaciones, valores, actitudes...) para responder a exigencias individuales o sociales, o para realizar algún tipo de actividad o tarea. PAGÈS, Joan. (2009). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. En Textos escolares de historia y ciencias sociales. Seminario Internacional 2008 (pp. 24-56). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

⁵⁹⁴ Sobre la distinción entre el currículo *técnico*, *práctico* y *crítico* ver PAGÈS, Joan (1994) Op. Cit., p.40

venimos exponiendo, aún son muy pocos los profesores que hacen referencia explícita al concepto de competencias por su propio pie, como parte de su reflexión sobre la enseñanza de la historia, sin ser interrogados al respecto directamente.

Así entendidas las competencias, podrían vislumbrarse un camino sobre la organización y selección de contenidos en Historia.

Yo creo que esta línea de la propuesta de las competencias básicas es..., es una buena línea. A la vez creo que hay que determinar aquellos contenidos más básicos, o más relevantes que queremos asegurar. Por lo tanto creo que la línea de las competencias básicas es buena propuesta, y acotar así algo los contenidos.

Barcelona/Público/Hombre/- 45 años **P.33 (50:52)**

Recordemos, antes de concluir, que las últimas reflexiones pertenecen a una minoría de los docentes entrevistados, y que aún son menos los que reconocen haberlas puesto en práctica. La realidad del aula y la escuela, la exigencias del currículo, las relaciones laborales a nivel de centro y departamento, el realizar un trabajo muchas veces en el punto de mira social, los debates sociales y políticos (particularmente en un tema delicado como es la selección de contenidos en Historia), parecen dificultar a veces el camino de la innovación y la experimentación. Sin embargo, aquí parece jugar también la motivación y predisposición del profesor, como podemos apreciar en las dos declaraciones contrapuestas de profesores de 4º de la ESO con las que cerramos el presente apartado.

Pero todo eso luego es muy problemático, porque empiezan los agravios comparativos. Entonces, "porque este profesor da esto y este otro no". Y claro, los alumnos que han caído con éste tienen más suerte o más desgracia. Y los compañeros igual. O sea, que no es una cosa... [0,4] Yo no veo que seamos tan libres como para poder de verdad hacer lo que a nosotros nos gustaría.

Huelva/Público/Mujer/+ 45 años **P. 26 (35:35)**

Tienes que decir, qué cojo como ejemplos importantes y a partir de ahí... En 4º de la ESO lo puedes hacer. Es decir, hay un programa y si hay una reclamación pues te pueden..., pero nadie se va a meter en eso y tú haces lo que quieres. Por eso es muy gratificante dar en ese curso. Si tienes buenos alumnos además, es

muy, muy gratificante. Porque es tirar de ti, y te permite estar relajado, hablando; no ahí tensionado con lo que hay que ver o no.

Santiago/Público/Hombre/+45 años P.7 (48:48)

3. El lugar de la Historia Contemporánea y Reciente de España en el currículo real.

Acometido este repaso por las diferentes visiones que el profesorado tiene sobre el currículo y, particularmente, sobre los contenidos y su organización, hemos podido identificar algunas de las variables en juego a la hora de poner en práctica el texto legal. Hemos reflexionado sobre los intereses de los docentes entrevistados, sobre sus preocupaciones y críticas, y hemos advertido una buena diversidad de posiciones y quehaceres más o menos innovadores.

También hemos podido comprobar la distancia que puede existir entre el currículo escrito o legal y el currículo real o del aula, aún cuando esta distancia suele reflejarse más en una forzada adaptación a los límites temporales del curso que a una verdadera modificación de fondo. De poco sirve el que destaquemos la presencia como periodo histórico de la transición a la democracia dentro del cuerpo normativo de contenidos (en la asignatura de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de 4º de la ESO y en la de Historia de España de 2º de Bachillerato, como analizáramos en el primer apartado de este capítulo), cuando el elemento común entre el profesorado entrevistado parece ser la necesidad de resumir o seleccionar dichos contenidos. Pero, ¿cómo resumir o qué seleccionar? De esta pregunta nos hacemos cargo en los próximos apartados, centrándonos ya en nuestro campo de estudio, la historia reciente y el periodo de la transición dictadura-democracia en España.

3.1. Historia Contemporánea y Reciente de España: opiniones y preferencias del profesorado.

La Historia Contemporánea ocupa un lugar importante en el currículo actual, con presencia en 4º de la ESO, 1º de Bachillerato (para la rama de humanidades) y 2º de Bachillerato; en una tendencia a ampliar la presencia de la historia más contemporánea

que también puede observarse a nivel europeo, donde, al tiempo que la historia pierde horas en la competencia con otras ciencias sociales, tiende también a alargarse más hasta rozar la actualidad⁵⁹⁵. Sin embargo, no por ello la historia más contemporánea y reciente se libra de los problemas advertidos hasta el momento. La falta de tiempo, el exceso de contenidos y la organización secuenciada de los mismos, hace que mientras algunos de sus contenidos trabajados en 4º de la ESO pueden llegar a repetirse en la etapa del Bachillerato otros no terminen de trabajarse en ningún momento.

Si, por un lado, esta repetición de la Historia Contemporánea en el currículo de Bachillerato es una realidad sobre la que una parte del profesorado se hace eco, al mismo tiempo, la imposibilidad de llegar con una mínima holgura hasta la historia reciente, en ambas ocasiones, pero fundamentalmente en la enseñanza obligatoria, resulta ser también una constante en el discurso de los profesores. De manera que serían sólo algunos temas de Historia Contemporánea los que vendrían a repetir realmente su presencia en el Bachillerato, fundamentalmente aquellos que cronológicamente se sitúan antes en los temarios. Son pocos, no obstante, los profesores que expresan en forma de queja esta mayor presencia curricular de la Historia Contemporánea.

En 4º de la ESO es que estamos en las mismas, es contemporánea también. Entonces fíjate, está 4º de la ESO, Contemporánea, 1º de Bachillerato, Contemporánea, y 2º de Bachillerato, España Contemporánea. Entonces..., que a mí me encanta, que me parece muy bien. El problema que veo es que de los Reyes Católicos no saben nada, ni de los demás... Porque eso lo vieron en 2º de ESO y ya está, y entonces saben cuatro cosas, no tienen una visión conjunta.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 P.22 (35:37)

Este tipo de declaraciones (que bien nos pueden recordar a las de algunos políticos durante el debate de las humanidades)⁵⁹⁶ no terminan de reflejar, como iremos viendo, el auténtico lugar que ocupa la historia contemporánea y reciente en la enseñanza. En realidad, 4º de la ESO supone la única oportunidad, para muchos estudiantes que finalizan sus estudios aquí, de acceder a estos contenidos de la historia contemporánea y reciente de España y universal. De manera que la reaparición de la etapa histórica en el

⁵⁹⁵ CAVALLI, Alessandro (2005). Op. Cit., pp. 11-12

⁵⁹⁶ Ver el apartado 3.1 del marco teórico, *Historia del Presente* y currículum: el debate sobre los contenidos y las batallas por la historia.

Bachillerato sólo es entendida como una repetición por aquellos profesores que, pegados a la estrecha realidad de su contexto profesional (fundamentalmente colegio concertados que ofertan las dos etapas), consideran el Bachillerato como una fase educativa sin solución de continuidad con la ESO y, que por lo tanto, debiera entenderse como un todo respetándose la sucesión cronológica de la historia, sin repeticiones.

Sin embargo, existe un acuerdo generalizado sobre el valor didáctico de la historia más contemporánea entre los profesores entrevistados⁵⁹⁷. Incluso entre aquellos pocos profesores que expresan este tipo de quejas, o que incluso que confiesan una marcada preferencia por otras etapas históricas, suele admitirse sin reparos la oportunidad que la Historia Contemporánea les ofrece para alcanzar sus objetivos sobre la enseñanza de la historia; unas veces porque pueden conectar con más facilidad con el presente, otras veces por la abundancia y variedad de recursos, y casi siempre porque advierten una mayor motivación por parte del alumnado hacia esta parte de la historia.

Pero centrémonos ahora, más allá de la comparación de esta etapa de la historia con otras (cuestión que no forma parte, ni mucho menos, de los objetivos de este trabajo), en las preferencias del profesorado dentro ya de esta clasificación de la historia que comprende la Historia Contemporánea y Reciente, donde se sitúa nuestro periodo de estudio, y que particularmente en la Historia de España ofrece tan importantes y variados momentos. Para ello, pedimos a los profesores que nos comentaran y valoraran las etapas más destacadas de la historia de España desde la Restauración hasta la democracia actual, tanto desde un punto de vista personal como por su valor formativo a nivel laboral.

a) Preferencias del profesorado en Historia Contemporánea y Reciente de España.

La primera reacción de un docente de historia ante una pregunta sobre sus gustos y preferencias en historia suele ser evasiva. Por lo general, está asentada la idea, al menos en un contexto laboral, de que no sería de recibo el tener preferencias personales a la

⁵⁹⁷ Una conclusión similar obtuvo el Dr. Nelson Vásquez para el caso chileno. En VÁSQUEZ LARA, Nelson (2004). La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, No 4, p.73

hora de impartir los contenidos de la materia. Aún así, nuestras preguntas estaban abiertas a la justificación, personal o laboral, y al final siempre se dieron algunas predilecciones claras.

Lógicamente, de forma ideal es absurdo decir cual, porque la historia va en continuo y hay que empezar por donde hay que empezar y hay que acabar por donde hay que acabar. Pero para mí, para mí, es muy importante que ellos conozcan cómo fue el proceso de transición a la democracia, la Transición. Y por supuesto que conozcan algo sobre la Guerra Civil.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (32:32)**

En algunas ocasiones el profesor respondía desde el plano más personal, declarando una predilección por uno u otro periodo, mientras que en otras ocasiones lo justificaba por su valor formativo o por las preferencias y gustos del alumnado. En realidad, la conversación solía llevar sin demasiadas complicaciones a que el profesor reconociera sus preferencias personales sobre la historia de España, justificándolas abiertamente en muchos casos con sus propias posiciones políticas o ideológicas⁵⁹⁸.

En estos casos, el periodo de la II República destacó sobresalientemente, acompañado de la Guerra Civil en la mayoría de ocasiones y seguido por el Franquismo.

No sé, a mí me suele gustar la II República [risa]. No sé por qué. Lo veo así como que fue una época diferente, con mucho optimismo, una época un poco frustrada, en la que España pudo engancharse un poco a Europa y ahí... Yo pienso que fue un poco la oportunidad prohibida. Entonces me suele gustar esta época, que la vean los alumnos.

Bilbao/Concertado/Mujer/-45 años **P.29 (30:30)**

Tampoco forma parte de los objetivos de esta investigación el dilucidar el carácter más o menos mitificado de la construcción histórica que nos ha llegado sobre un periodo como el de la II República (lo haremos en relación al tema de la Transición), pero sí podemos advertir que dicho periodo continúa levantando pasiones entre el profesorado,

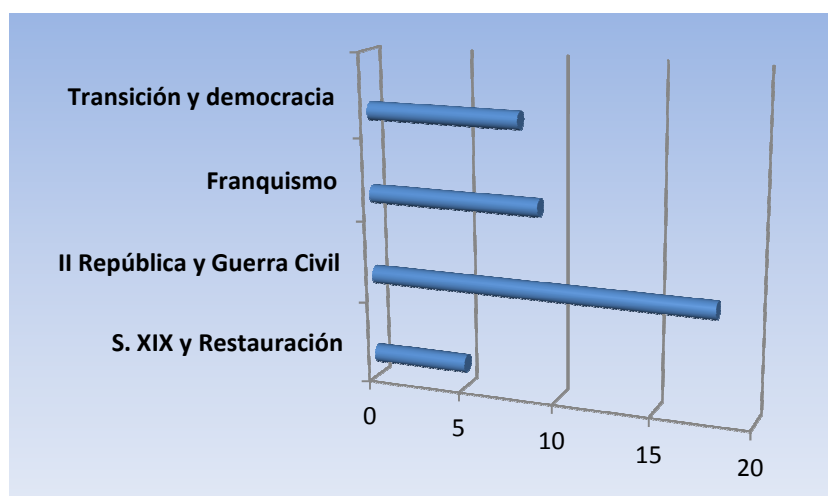
⁵⁹⁸ Algunas investigaciones precedentes han destacado el tradicional compromiso político del profesor de historia, algo que en muchas ocasiones estaba unido a su formación histórica como parte de ese deseo de cambiar la realidad social y política; un compromiso muchas veces tendente a una opción progresista o abiertamente de izquierdas. En MERCHÁN, F. Javier. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en las clases de historia*. Barcelona: Octaedro, pp.15-17

y que la tónica general parece ser la de abordarlo como uno de los pocos ejemplos positivos de la historia de España⁵⁹⁹.

Es el que más me gusta, este de la II República. Porque fue un periodo muy breve, y sin embargo era un periodo en el que se pretendían hacer tantas cosas, tantas cosas, cambiar España tan radicalmente, que me gusta que los alumnos conozcan en profundidad lo que pretendieron aquellos políticos, aquellas gentes, ¿no? Y las consecuencias que tuvo el fracaso de esas reformas, ¿no? Entonces, que a lo mejor, vamos a ver, cronológicamente es muchísimo más el sistema de la Restauración, cronológicamente va... pues todo, todo, desde Cánovas, bueno, desde Alfonso XII hasta la Dictadura de Primo de Rivera, o más allá, incluso, hasta la caída de la monarquía; y sin embargo, esos poquitos años de la República, pues les doy más valor.

Santiago/Público/Mujer/+45 años P.8 (29:29)

Gráfico 5. *Preferencias del profesorado en Historia Contemporánea y Reciente de España*⁶⁰⁰



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en el Gráfico 5, la II República y la Guerra Civil son los periodos más valorados por los docentes, pero no los únicos. Algunos profesores se

⁵⁹⁹ Sin embargo, a nivel social y periodístico la II República, junto con la Guerra Civil, el franquismo y la Transición, sigue siendo un periodo debatido y polemizado en los últimos años. Como ejemplo de ello, sirva la obra compilatoria de Ángel Viñas. VIÑA, Ángel (Ed.) (2012) Op. Cit.

⁶⁰⁰ Los datos numéricos expresados son acumulativos, es decir, no se corresponden con el número de profesores, sino que son la suma de las referencias valorativas. Algunos profesores expresaron más de una opción en su discurso, mientras que otros no declararon con la suficiente claridad ninguna de ellas. Se trata de una representación gráfica que nos permite tener una imagen visual de las preferencias expresadas.

decantan por el Siglo XIX, remarcando la importancia que la caída del Antiguo Régimen y las revoluciones liberales tuvieron como cambio de estructuras básicas hacia la contemporaneidad. Del mismo modo que otros tantos prefirieron remarcar el valor de la Transición y la Democracia por su conexión con la actualidad y las oportunidades que ello genera. El problema con esta última etapa histórica, su escasa presencia a nivel educativo, como iremos viendo, se debe a una multiplicidad de factores que comienzan desde la misma posición final que ocupa en el currículo.

b) Las ataduras a manuales y programas en Historia Contemporánea y Reciente de España.

En primer lugar, es necesario que volvamos a referirnos a la organización cronológica de los temarios en Historia porque, del mismo modo que caracteriza y condiciona la secuenciación global de la historia en los cuatro cursos de la ESO, lo hace también, evidentemente, en el caso de la Historia Contemporánea y Reciente de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Nos referiremos brevemente a las consecuencias que esto parece tener para su estudio.

Aunque como ya hemos advertido existe una variedad de posicionamientos en cuanto a la organización de los contenidos y, también, una predisposición mayor o menor a trabajar unos periodos u otros por parte del profesorado, la mayoría de docentes sigue la secuenciación propuesta por el currículo, lo que unido a la falta de tiempo y la abundancia de contenidos condiciona el peso de unos contenidos sobre otros. En este sentido, la crisis del Antiguo Régimen y todo el Siglo XIX parece acaparar una parte importante de los tiempos, a veces incluso a pesar de las preferencias del profesorado.

Pues aunque no sea..., no estoy muy a gusto con ello, pero le dedico más tiempo a la crisis del Antiguo Régimen y a la entrada en la Edad Contemporánea. [...] Entonces tiene que quedar muy claro el proceso de revolución, el proceso de final de estructuras medievales y modernas y la entrada en las estructuras nuevas. Y eso cuesta bastante y entonces me dedico bastante a eso, a los procesos de revolución francesa y a la revolución industrial, a la caída del Antiguo Régimen.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años P.4 (24:24)

La importancia y complejidad, ciertamente, del periodo en cuestión tal y como lo explica la profesora en la cita anterior, es indiscutible. Pero basta con plantearnos el ejercicio de profundizar en cualquier periodo histórico para darnos cuenta de que importancia y complejidad, y no debería ser de otra manera, son características que acompañan a la investigación histórica y a su producción historiográfica en cualquiera de sus etapas. No significa esto que la selección de contenidos en historia sea indiferente, puesto que todos serían igualmente válidos, sino que ésta debiera realizarse más en función de nuestros objetivos de aprendizaje (atendiendo a las necesidades y contextos del alumnado) que por las necesidades impuestas desde los parámetros de una concepción académica de la historia y su secuenciación⁶⁰¹.

En muchas ocasiones, ni siquiera existe una justificación en el plano de la enseñanza de la historia, sino que es la supuesta obligación impuesta por el currículo, o incluso por el manual, la que marca el ritmo y la profundidad con la que se aborda uno u otro periodo histórico.

No, no, eso es el libro. Hombre la última palabra la tenemos siempre nosotros, porque hay gente, por lo que oigo, que dice “mira, esto tal, esto cual, lo paso”. [...] Yo aquí lo que más en cuarto, todo lo de..., bueno la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, y luego ya pues el colonialismo, y a partir de colonialismo, como nos va llevando sería la Primera Guerra Mundial.

Santiago/Concertado/Mujer/+45 años **P.9 (32:34)**

Sin embargo, esta presumida exigencia curricular puede tener sentido en cuanto a los contenidos, marcados claramente por el texto, pero no en lo que se refiere a tiempos, sobre lo que el texto legal no dice nada. Más aún, la teoría se desmorona cuando, revisando los diferentes currículos oficiales para 4º de la ESO se puede advertir a simple vista que el Bloque 2 (Bases históricas de la sociedad actual), que abarca en amplitud cronológica desde el Siglo XVIII hasta mediados del Siglo XX, ocupa prácticamente el mismo espacio de contenidos que el Bloque 3 (El mundo actual), referido únicamente a la segunda mitad del Siglo XX. ¿Cómo es posible que aún así un buen número de

⁶⁰¹ Si bien la periodización puede resultar necesaria en historia, esta debería entenderse no como una carga sino como una herramienta al servicio de la comprensión e interpretación de la historia. Sobre la construcción lineal de la historia y el tiempo histórico y sus repercusiones en la enseñanza de la historia ver PAGÈS BLANCH, Joan; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2010) Op. Cit.

profesores reconozcan no llegar a trabajar el Mundo Actual, ni en Historia de España ni en Historia Universal?

3.2. Al filo de lo imposible. Transición e Historia del Presente en el currículo real.

La pregunta con la que terminábamos el apartado anterior, bien puede responderse centrándonos particularmente en uno de los momentos fundamentales de esa historia del Mundo Actual para el ámbito español como es el de la transición a la democracia. Ciertamente, sobre la importancia de este periodo no parece que existan dudas entre el profesorado. Ni entre aquellos que la vivieron, ni entre los docentes más jóvenes, parece existir dudas sobre la relevancia de un periodo que marcó definitivamente nuestra realidad social y política y que, además, puede ofrecer amplias oportunidades para trabajar en clase.

Posiblemente en la Transición, en la Transición y en la democracia. Más que en los anteriores. Además, yo creo que a los chicos les hace entender el sistema actual. O sea la crisis del final del franquismo y la transición a la democracia, yo creo que les coloca en el régimen político español, lo que escuchan en las noticias...

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.2 (25:25)**

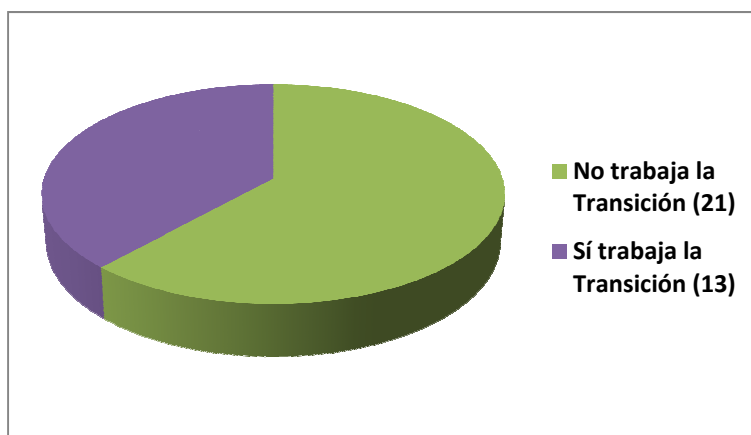
Puedes conectar más con la actualidad... Bueno, evidentemente, a los alumnos quizá les resulte más familiar y más interesante la democracia actual. A mí personalmente, por mi propia edad, pues me tocó vivir la transición a la democracia y me pareció una época que por la propia..., por la propia relación que tuve con el periodo, pues bueno, me parece relevante para mi propia formación y para mi propia visión de la historia de España.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (40:40)**

Sin embargo, en el gráfico que mostramos a continuación podemos visualizar cómo un porcentaje muy amplio de los profesores entrevistados no llega a trabajar este tema en 4º de la ESO. Sí lo hace, evidentemente, en 2º de Bachillerato como parte del temario de selectividad, pero en casi todos los casos con el tiempo justo al final del año. No se encontraron diferencias en este sentido ni con respecto a la edad ni en función del

contexto territorial de la encuesta, por lo que podemos concluir que se trata de un problema generalizado.

Gráfico 6. *Porcentaje de profesores entrevistados que trabaja el tema de la transición a la democracia en 4º de la ESO.*



Fuente: Elaboración Propia

A estos datos, además, hay que sumarles el hecho de que la mayoría de esos profesores que trabajan la Transición reconocen que no pueden dedicarle al tema más de dos o tres sesiones, en el mejor de los casos. Y esto aunque, atendiendo a la organización curricular de los contenidos, no se trata del último tema de la programación. Aún quedarían los años de democracia, para el ámbito español, o la caída del muro de Berlín y el proceso de integración europea, para el ámbito internacional.

En estos casos, la forma en que suele trabajarse el tema termina siendo simplemente una cuestión formal, de proponerse terminar el temario como sea, con el tiempo apurado, a veces tan así que no llega a tener el más mínimo sentido; y el profesor lo sabe.

Ya te digo que a lo mejor cojo un día y bueno, les cuento un poco todo por encima. Es decir, el final del franquismo, transición... ¿Pero cuánto se pueden enterar de eso?, es muy complicado. Y empiezas a hablarles de UCD, de tal y se pierden, es que se pierden.

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (61:61)**

Otras veces, declaran utilizar estrategias que puedan ayudar a “salvar” el temario sin avasallar a los alumnos, como puede ser la proyección de algún video o documental.

Pero vamos, ya un poco como al final del curso, en los últimos momentos, para que se vea, que algo se vea; porque muchos de 4º de la ESO después pues no van a ir a Bachillerato. Entonces pues bueno, a mí me parece... Les suelo poner el mismo video además que utilizo con los de 2º de Bachillerato. Pero bueno, a estos se lo pongo y tanto me da.

Bilbao/Concertado/Mujer/+ 45 años **P.28 (36:36)**

Y son muy pocos los que se plantean decididamente una estrategia de programación con el objetivo de llegar a los temas de historia más reciente.

P: Mira yo, ahora estoy cursando 4º y he hecho una..., un bloque que es el paso del Antiguo Régimen a la España liberal, y al otro lo he llamado la lucha por la democracia, que incluye casi toda la historia. Es decir, que voy a parar aquí.

E: Y empiezas desde...

P: Desde la República, desde la República, ¿no? Es decir, bueno, la crisis de la restauración con una dictadura de Primo de Rivera, lo que es una lucha por la democracia, con pasos adelante y pasos atrás. Yo lo veo un poco así. En este sentido todo lo importante es porque lo veo como una línea continua que tiene un hilo conductor, en este caso es la lucha por la democracia.

E: Como un gran tema.

P: Como un gran bloque.

E: Quizá eso te permite abarcar hasta nuestros días...

P: Sí, claro. Bueno, todos tenemos el problema del tiempo. Pero sí, sí, entra, lo procuro siempre.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (34:40)**

No significa esto, sin embargo, que el resto de profesores no hayan abordado nunca este periodo de la historia reciente. La inseparable conexión de nuestra realidad actual con aquella etapa hace que el tema aparezca en muchas ocasiones, como referencias al presente o como explicaciones de otros temas recurrentes, como puede ser la actual Constitución de 1978. De forma que, por ejemplo, al menos dos profesores coincidieron en afirmar que aprovechaban la festividad de la Constitución en diciembre para hacer una o dos sesiones sobre la organización política del Estado, en las que por alusión aparecía el tema de la transición a la democracia.

Bueno, pues aprovechando un poco que los chicos sepan que el puente es por algo. Entonces bueno, ahí es cuando hablas un poco de lo que es la

*Constitución, de lo que fue la Transición, de en qué consiste la democracia...
[...] Claro, entonces es un temario que ya te digo. Yo sí te digo que a esta parte
final no llego nunca en el temario, pero por lo menos algo les doy en torno a ese
6 de diciembre.*

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (33:33)**

Pareciera que un tema de historia reciente, y tan conectado con la actualidad, no pudiera trabajarse desde una perspectiva histórica propiamente. Es también la idea que nos deja otro profesor al explicar que este tema de la transición no lo trabajan en la asignatura de Historia de 4º, sino que a nivel de departamento ha decidido trabajarlo en la de Geografía de 3º, como parte del tema referido a las formas de organización política.

Transición hablamos poco. ¿Por qué? Porque no tenemos tiempo y porque tal como lo hemos montado un poco, lo que hacemos es que lo trabajamos en 3º. O sea, la idea es, cuando llegamos al tema en 3º de organización política de la sociedad, [...] aquí en este tema metemos dictadura, democracia y transición. Y para hablar en general lo completamos con aquí, o sea, ponemos los ejemplos de aquí, ¿no? Lo suplimos un poco de esta forma. O sea, hablamos de la dictadura, del franquismo, pero un poco por encima; transición, democracia, sistema democrático actual, en tercero.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (34:39)**

De cualquier modo, el trabajo que se puede hacer en estos casos sobre el tema será siempre escaso y su tratamiento más bien descontextualizado desde un punto de vista histórico. El profesor lo sabe, evidentemente, y las primeras razones que se suelen alegar ante esta situación ya no sorprenderán a estas alturas del capítulo: la falta de tiempo, la abundancia de contenidos y su situación al final del temario. Y aunque no dejan de ser razones con un peso más que evidente, también hemos podido ver hasta el momento que la realidad suele ser mucho más compleja y flexible. Los profesores seleccionan, resumen y planifican sus clases, con más o menos precisión, y año tras año comprueban sus carencias y limitaciones. No cabe duda de que el tema de la transición, aún cuando despierte valoraciones positivas como tema de estudio, de actualidad, como etapa histórica no termina de cuajar entre las preferencias del profesorado, por diferentes razones que trataremos de ir desenredando.

A veces se trata directamente de una opinión clara, sincera, de que el tema no es de su interés.

Es decir, de la transición ya no... Lo hice ya como en el mes de junio, que ya prácticamente estaban hechos los exámenes, entonces les di ahí una charla y les puse también unos videos sobre la Transición y fui explicando. Y sin embargo..., a mí es que me gusta mucho la Restauración y todo el tema de la dictadura de Primo de Rivera, la II República...

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (31:31)**

La mayoría de las veces, sin embargo, las valoraciones son positivas en un primer momento y después, conforme avanzan las conversaciones, van apareciendo razones más ambiguas sobre por qué no se aborda o se aborda muy superficialmente tema.

E: En realidad comparándolo, comparando con lo que puede ser la II República, a la II República le dedicas mucho más tiempo, y en realidad no fueron más años, ¿no?

P: No fueron más años, efectivamente, pero... son conceptos nuevos, la forma de Gobierno, los tipos de reformas que establece la República, los cambios de gobiernos que hay dentro de la República, la violencia un poco previa a la guerra... Para explicar la guerra casi que tienes que entrar en el final de la República, entra en el Frente Popular... Entonces, le dedico más tiempo, la verdad, a la República que a la Transición. Parece que la Transición es algo todavía que está un poco por digerir y no le dedicas tanto tiempo, ¿vale? No creo que tenga tantos matices como la II República, que lo veo un poco más rico en este sentido.

Huelva/Público/Hombre/-45 años **P.24 (35:37)**

Al comparar el periodo de estudio con otro clásico y de vital importancia como el de la II República, se descubre que en el fondo existe una valoración muy pobre del periodo de la transición; que más allá de los grandes datos, no se aspira a profundizar en su estudio. Sin ánimo de comparar uno u otro periodo, sí resulta interesante que hagamos el ejercicio de poner en relación las razones que el profesor destaca como diferenciadoras del periodo de la II República con aspectos también característicos de la transición dictadura-democracia: “son conceptos nuevos, la forma de Gobierno”, comienza argumentando el profesor, pero no es menos destacable el cambio en la forma

de gobierno de la dictadura a la democracia; “los cambios de gobierno que hay dentro de la República”, continúa, pero también durante la Transición se organizó nuestro actual sistema de partidos y la izquierda alcanzó el poder después de más de cuarenta años; y, por último, se refiere el profesor a “la violencia un poco previa a la guerra” refiriéndose a la agitación social de aquel momento, pero no fue tampoco baladí la situación vivida durante la Transición, con más de quinientas víctimas y la tensión constante de un golpe militar.

En definitiva, parece existir una concepción generalizada entre algunos profesores de que la transición dictadura-democracia no ofrece demasiadas oportunidades como periodo histórico; que es importante porque eso mismo, porque es el final de la dictadura y el principio de la democracia, pero poco más.

No es..., no me atrae. A mí me atrae mucho más desde la II República hasta el franquismo, todo. O sea, personalmente. Transición, bueno, sí es interesante sobre todo los primeros momentos, pero..., pues bueno, luego llega cierta estabilidad que aburre [risa]. Es verdad, yo los primeros dos años igual..., pero hay momentos que bueno, que luego ya...

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (69:69)**

De cualquier forma, aunque no exista una idea tan clara sobre su valor formativo como con otros periodos, ya hemos podido comprobar al principio de este apartado que en general existe una valoración bastante positiva sobre el posible valor educativo del periodo, cuando menos por su relación con la democracia actual. El poco peso de la historia de la transición en las programaciones de los profesores no tiene que ver con un desprecio o una infravaloración de la etapa histórica, como tampoco puede deberse exclusivamente a su posición al final de los temarios y la falta de tiempo, ni siquiera a su escaso peso en los manuales, sino que como iremos viendo existen otras tantas razones más ambiguas y encriptadas, más conectadas con el desconocimiento del periodo, con su mitificación o crítica, con su cercanía en el tiempo, con su memoria...

En los próximos dos capítulos profundizaremos precisamente en las valoraciones, creencias y representaciones del profesorado de historia en torno al tema de estudio y, con seguridad, comprenderemos mejor el papel y el espacio que este periodo de nuestro pasado reciente ocupa actualmente en la enseñanza de la historia. Pero finalicemos antes

este capítulo sobre contenidos introduciéndonos de lleno en la selección y valoración que sobre los mismos hace el profesorado en el caso ya particular de nuestra temática de estudio.

4. Los contenidos que finalmente se trabajan. Selección de acontecimientos y factores de la transición dictadura-democracia.

Aunque, como ya hemos podido comprobar, el tema de la transición a la democracia, por diferentes razones, no llega a ser trabajado en profundidad en la asignatura de 4º de la ESO por más de la mitad de los profesores entrevistados, todos ellos, sin embargo, sí que obligatoriamente la abordan en 2º de Bachillerato. De manera que en las próximas páginas no haremos distinción entre uno y otro curso, dado que nuestro objetivo tiene que ver con determinar el tipo de contenidos que predominan en las explicaciones y el trabajo en torno a la transición a la democracia.

4.1. Acontecimientos y otros aspectos de la Transición destacados por el profesorado.

A la hora de diseñar la entrevista nos pareció que la mejor forma de introducir el tema de los contenidos en torno nuestra temática de estudio era la de presentar algunos acontecimientos fundamentales para que el profesor pudiera seleccionarlos y comentarlos. Éstos fueron extraídos del relato habitual del currículo y los manuales escolares, y presentados en una ficha física que el profesor podía consultar durante ese momento particular de la entrevista. De esta manera evitábamos desde un primer momento que el profesor se sintiera interrogado sobre su dominio de la temática y sus conocimientos; asunto que en las entrevistas piloto se demostró como un factor de riesgo dada la desconfianza inicial y el miedo de muchos profesores a ser evaluados.

Evidentemente, el presentar una ficha con elementos cerrados podía tener la contrapartida de convertir en una simple encuesta esta parte de la entrevista, por lo que se explicó en todo momento que se trataba solamente de una ficha con ideas para romper el hielo y se insistió en que los profesores explicaran y aclararan sus decisiones.

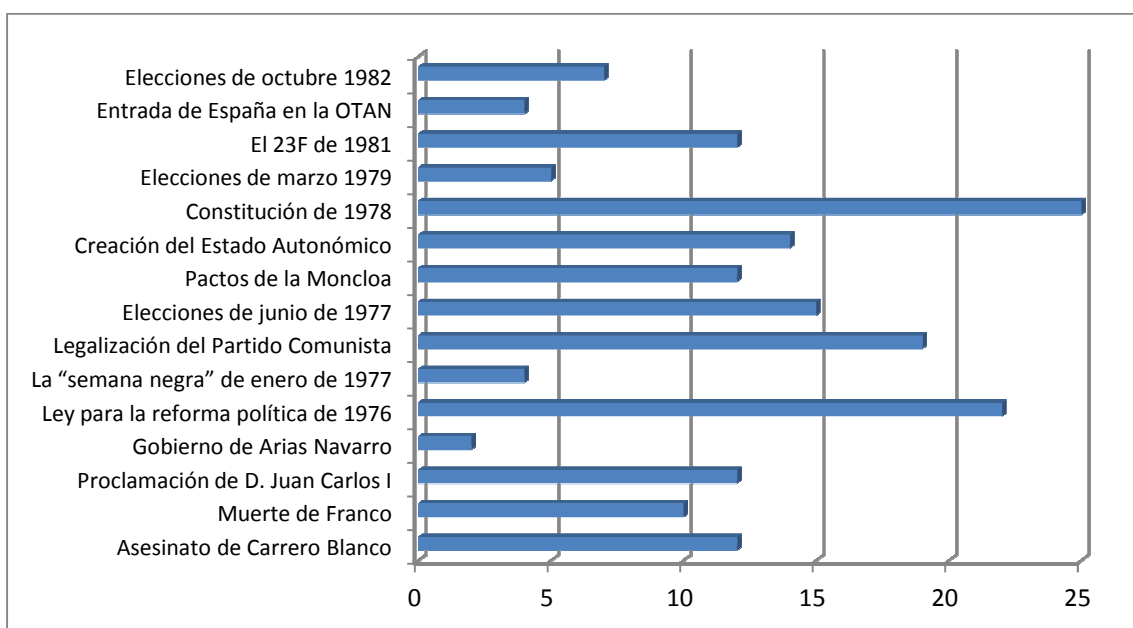
Imagen 3. Ficha de apoyo C. Acontecimientos de la transición dictadura-democracia

C	
a. El asesinato de Carrero Blanco	i. Pactos de la Moncloa
b. Muerte de Franco	j. Creación del Estado Autonómico
c. Proclamación de D. Juan Carlos I	k. Constitución de 1978
d. Gobierno de Arias Navarro	l. Elecciones de marzo 1979
e. Ley para la reforma política de 1976	m. El 23 – F de 1981
f. La “semana negra” de enero de 1977	n. Entrada de España en la OTAN
g. Legalización del Partido Comunista	o. Elecciones de octubre 1982
h. Elecciones de junio de 1977	p. Otro: señale otro tema que considere imprescindible

Fuente: Elaboración propia

Fueron pocos los profesores que aumentaron la lista con otros sucesos o elementos importantes del proceso, algo que no debe extrañar si tenemos en cuenta que nuestra pregunta estaba decididamente encaminada a que el profesor comentara aquellos aspectos que consideraba más importantes a la hora de desarrollar el tema en sus clases, y no desde el punto de vista de sus propios conocimientos sobre el tema; de forma que la lista resultaba bastante completa tanto para los niveles de 4º de la ESO como para los de 2º de Bachillerato. Sin embargo, sí se dieron algunas interesantes diferencias en cuanto a la selección y su explicación.

Gráfico 7. Selección de acontecimientos según su valor para que un alumno comprenda el proceso de transición a la democracia.



Fuente: Elaboración propia

Dado que todos los profesores contestaron sin problemas a esta pregunta con el apoyo de la ficha, hemos podido elaborar el Gráfico 7 con sus valoraciones. No se trata de una selección sobre qué acontecimientos se trabajan o no en clase (los profesores prefieren señalar que los trabajan todos, sobre todo en 2º de Bachillerato) sino que se trata de una selección sobre el grado de valor que los profesores confieren a los acontecimientos, sobre cuáles consideran que tiene un mayor valor formativo y, por lo tanto, sobre cuáles tienen más peso en sus clases.

En el Gráfico 7 puede apreciarse cómo la Constitución de 1978, en primer lugar, junto con la Ley para la Reforma Política de 1976, en segundo lugar, son con bastante diferencia los dos ítems más repetidos. Le sigue de cerca la legalización del Partido Comunista, y un poco más atrasados las elecciones de 1977 y la creación del Estado Autonómico, asunto éste que iría ligado también a la Constitución.

Sí, sí. Sobre todo..., sobre todo, pues mira, desde la Ley de la Reforma Política del 76 hasta el 78, ese periodo de..., ese año fue bastante significativo; 76 y 77 hasta la Constitución del 78.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (70:70)**

Como señala con claridad la profesora de Murcia, esos años de 1976 a 1978 parecen ser los más significativos para la mayoría de los docentes. En ellos, efectivamente, se concentran las reformas políticas más importantes, y hasta podríamos decir que durante esos años se lleva a cabo todo el proceso transicional desde un punto de vista institucional. Son los años de la reforma y el pacto entre las fuerzas políticas y sindicales. Pero son también los años de mayor inestabilidad social, los que acumulan el mayor grado de violencia⁶⁰²; asunto que, sin embargo, no parece ser demasiado relevante dado el escaso valor que ha acumulado el único dato no político presente en la tarjeta: la “semana negra” de enero de 1976, en la que se produjeron los secuestros de Antonio María de Oriol y del general Emilio Villaescusa, el asesinato de los abogados laboristas de la calle de Atocha, la muerte de la joven universitaria María Luz Nájera por un bote de humo de la policía y la muerte del estudiante Arturo Ruiz por disparos de un ultraderechista, entre otros sucesos destacados en este sentido. Y es que como

⁶⁰² Estos fueron, fundamentalmente, entre 1977 y 1979, coincidiendo precisamente con los años de mayor consenso político y con más resultados institucionales. En AGUILAR FERNÁNDEZ P.; SÁNCHEZ-CUENCA, I. Op. Cit., p. 100

veremos en el próximo apartado referido a factores históricos, aunque la inestabilidad social y las manifestaciones llegan a ser una característica del periodo destacada por hasta la mitad del profesorado, la visión eminentemente política del proceso terminar por deslumbrar otras perspectivas históricas.

También podemos destacar de esta primera aproximación a los datos generales el mayor peso que se confiere a los acontecimientos iniciales del periodo en comparación con aquellos finales señalados en la ficha⁶⁰³. Es decir, si bien casi todos los profesores hacen referencia a alguno de los acontecimientos que encabezan la lista, bien el asesinato de Carrero Blanco o bien la muerte del dictador, no todos se fijan más allá del intento de golpe de Estado del 23 de febrero de 1981.

La muerte de Franco, pero no lo quitaría del asesinato de Carrero, o sea irían juntos. El asesinato de Carrero Blanco y la muerte de Franco, uno; la Ley para la Reforma Política, dos; las elecciones de junio del 77, tres, porque serían las que darían pie a integrar el anterior. La legalización del Partido Comunista. Y la Constitución del 78, otro, que además sería lo que daría pie a hablar de sistema autonómico.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (56:56)**

Esto bien podría deberse a que el profesorado da por concluido el proceso con la Constitución de 1978 o con el fallido golpe de Estado, pero, como ya vimos en el Capítulo IV, las elecciones de 1982 parecen ser el cierre del proceso más recurrente entre las opiniones e interpretaciones históricas de los docentes. ¿Por qué entonces este poco valor que en la selección de contenidos se da a dichas elecciones, apenas señaladas por siete de los profesores? La respuesta parece estar, una vez más, en las condiciones en las que se llega al estudio de la Transición, a final del curso y con poco tiempo, lo que fuerza a una selección muy ajustada y condicionada. En este sentido, partir por un acontecimiento que marque el final del franquismo y explicar el proceso de reforma institucional y el resultado constitucional parecen ser las prioridades del profesorado.

⁶⁰³ En este caso se decidió limitar la cronología de la transición a las fechas más habituales en la historiografía y en los manuales escolares, comenzando la relación de acontecimientos con el asesinato de Carrero Blanco y concluyéndolos con las elecciones de octubre de 1982. Sin embargo, ya hemos tratado antes la importancia interpretativa que puede tener la delimitación cronológica, de manera que en el próximo capítulo profundizaremos este asunto al analizar las interpretaciones del profesorado sobre el periodo y su relación con el debate historiográfico, político y social.

Bueno, por supuesto la muerte de Franco. La Ley para la Reforma Política [0,4]. De alguna forma también la legalización del Partido Comunista. Elecciones [0,6]. Constitución del 78 [0,3] y golpe de Estado. Yo no me iría más allá desde un punto de vista de transición.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (44:44)**

Esta necesidad de concretar y seleccionar, sin embargo, nos da la posibilidad de conocer mejor los intereses de los docentes desde un punto de vista formativo con respecto a sus estudiantes. Es decir, nos permite determinar lo que el profesorado entiende que debe extraerse del estudio del periodo.

En este sentido, cuando ponemos la variable territorial en juego podemos destacar algunas diferencias entre profesores de una u otra región. De manera que, aunque la lectura general no varíe sustancialmente de la que hacíamos antes para los datos del Gráfico 7, con una continuidad en cuanto al predominio de los factores institucionales entre los años 1976 y 1978 en todas las ciudades, sí podemos notar algunas variaciones en cuanto a dos temas claves como son la Constitución de 1978 y, asociado a esta, la creación de Estado Autonómico. Mientras que la Constitución de 1978 fue señalada por todos los profesores madrileños, solamente dos de Barcelona la mencionaron; y, del lado opuesto, en cuanto a la creación de Estado Autonómico, ésta fue señalada solamente por un profesor de Madrid frente a cuatro de Barcelona.

Aún cuando ambos elementos estén íntimamente ligados, pues no deja de ser la Constitución la que normativiza la organización territorial del Estado, la precisión en uno u otro punto se corresponde perfectamente con las diferencias que en el primer apartado de este capítulo señalábamos entre los diferentes currículos. En aquel momento pudimos apreciar el decidido entusiasmo del currículo de Madrid por la Constitución de 1978, mientras que el de Cataluña no hacía mención directa en 4º de la ESO (si lo hace en el de 2º de Bachillerato, aunque con una precisión mucho mayor en relación a la configuración territorial del estado y el Estatuto de Cataluña). Por lo tanto, sirva aquí también el análisis que hacíamos entonces sobre el debate político y social en torno a la Constitución. Un debate político y social que no costará identificar con el presentado en capítulos anteriores al indagar en las valoraciones del profesorado.

De cualquier modo, el hecho de que existan diferencias en cuanto al tipo de contenidos seleccionados y a su interpretación entre los profesores de las diferentes ciudades parece algo evidente en conexión con las diferentes visiones e interpretaciones que hemos venido trazando sobre el periodo de la transición.

Igual es que tengo en la cabeza demasiado metida cuál es la secuencia del programa que damos, ¿no? Y entonces pues yo diría que en nuestro caso, pues hay una parte que es muy importante que es la de la Ley de la Reforma Política y el posterior..., la posterior elaboración de la Constitución y sus características. Y en el caso del País Vasco el sistema de los partidos políticos: estatalistas, más locales, izquierdas, derechas...; dentro de los pactos nacionalistas de escisión que se da entre, por un lado el PNV, Eusko Alkartasuna..., posteriormente la propia escisión entre la izquierda abertzale, entre Euskadiko Ezkerra y Herri Batasuna.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (46:46)**

De la anterior declaración del profesor vasco, donde se aprecia un destacado peso de partidos políticos y su evolución política en el País Vasco, resulta evidente que los contenidos varían no sólo de uno a otro lugar del mapa geográfico y territorial, (centrándose, evidentemente, en aspectos específicos de su historia regional o nacional, tal como dictan los currículos) sino que también lo hacen en función de las preferencias y vivencias personales. Recordemos en este momento cómo el mismo profesor de la anterior declaración fue analizado en el Capítulo V precisamente por sus vivencias personales, donde destacaba su preocupación desde muy joven por la evolución de la izquierda abertzale y lo que esto había representado en su vida y en sus relaciones con los amigos.

Sin embargo, los problemas que a nivel didáctico y curricular nos tropezamos en este momento no parecen distar demasiado de uno a otro lugar de la geografía: la necesidad de comprimir o seleccionar y el carácter decididamente político e institucional que se confiere al periodo histórico marcan en todas partes las líneas de trabajo. El dato más repetido es, en todo caso, la similitud de todos ellos en cuanto al tipo de relato histórico que venimos configurando, centrado en la organización política y territorial del Estado; posiblemente, por su vinculación directa con el presente y las oportunidades que genera para explicar elementos básicos de la actualidad como la misma Constitución.

La Ley para la reforma política [0,3]. Luego las elecciones de junio del 77, me parecen fundamentales; y la Constitución del 78. Bueno es que ésta, aunque no llegue a la transición, aunque no llegue al tema incluso, la vienen trabajando desde antes.

Valladolid/Público/Mujer/+ 45 años **P.4 (42:42)**

Claro que en esta selección realizada por su valor formativo, por lo que el profesor entiende que debe aprender un alumno en relación al periodo, no está exenta de valoraciones muy distintas, del mismo modo que han sido muy diferentes las valoraciones volcadas sobre el periodo. Huelga decir, por ejemplo, que el mayor hincapié en un acontecimiento específico como puede ser la creación de Estado Autonomo o la Constitución de 1978 no significa que el profesor valore positivamente aquel desenlace histórico, o que el valor formativo que le confiere tenga el mismo sentido para uno u otro profesor.

Por elegir por importancia, así para España, claro, la B [Muerte de Franco] y la C [Proclamación de D. Juan Carlos I]. La J [Creación de Estado Autonomo], claro, importantísimo, sobre todo lo relacionaría con la crisis de hoy, porque a veces ya vamos relacionando así.

Santiago/Concertado/Mujer/+ 45 años **P. 9 (44:44)**

De manera que, por ejemplo, la configuración del Estado Autonomo bien puede ser entendida como una oportunidad histórica de descentralización política y administrativa, o por el contrario, como se puede deducir de las palabras de la anterior profesora, como un problema de organización administrativa y hasta como uno de los factores de la crisis económica actual.

4.2. Factores históricos y características de la Transición destacadas por el profesorado.

Utilizando el mismo método que en el caso anterior (es decir, ayudándonos de una ficha), los profesores fueron también interrogados sobre algunos factores generalmente destacados en torno al proceso de transición. Pretendíamos con ello edificar una estructura lo más precisa posible de los contenidos seleccionados por los docentes y, de

esta manera, conocer el tipo de construcción histórica que pueda predominar en las aulas; tal como venimos haciendo.

Imagen 4. *Ficha de apoyo D. Factores y características de la transición dictadura-democracia*

D	
<ul style="list-style-type: none"> a. La violencia: terrorista, institucional o social. b. El consenso de la clase política. c. Las manifestaciones, huelgas y movilizaciones sindicales y ciudadanas. d. La incidencia del panorama internacional. e. El apoyo de la ciudadanía a la democracia. f. La situación económica. g. Otra: explique cuál 	

Fuente: Elaboración propia

Los seis factores señalados en el Imagen 4 no son causas ni consecuencias de la transición, sino elementos caracterizadores del periodo, cuya mayor o menor incidencia desde la opinión del profesorado puede determinar diferentes visiones del mismo. En este caso, no todos los datos se corresponden con la visión más habitual en los currículo y manuales⁶⁰⁴, sino que están seleccionados entre algunas de las interpretaciones más debatidas desde la historiografía, tal y como dejamos patente en el Capítulo II.

Gráfico 8. *Selección de factores según su valor para que un alumno comprenda el proceso de transición a la democracia*



Fuente: Elaboración propia.

⁶⁰⁴ Como ya se ha señalado, investigaciones previas nos han dado una visión bastante completa de los contenidos que los manuales suelen ofrecer, con predominio de un relato bastante simplificado, muy político y basado en la actuación de algunos líderes destacados. ACEITUNO et al. (2011). Op. Cit.

Nuevamente, la pregunta que se les formuló a los profesores no era sobre su valoración personal, sino sobre qué elementos, en este caso factores y características, consideraba imprescindibles para que un alumno pudiera entender el proceso de transición a la democracia en España; es decir, por su valor formativo. Y, también del mismo modo, la pregunta quedaba abierta a sus explicaciones y aportaciones.

Algunos profesores echaron en falta el factor económico como elemento a tener en cuenta en todo el proceso, y desde ese momento fue incluido en la ficha. Pero en la mayoría de ocasiones los factores señalados fueron más que suficientes y, como se puede apreciar en el Gráfico 8, especialmente exitosos dos de ellos: el *consenso de la clase política* y el *apoyo de la ciudadanía*. El primero fue seleccionado por una mayoría de profesores, y el segundo por algo más de la mitad.

Sin duda, el *consenso de la clase política* enlaza perfectamente con el tipo de contenidos destacados en el apartado anterior (Ley para la Reforma Política y Constitución de 1978), y sin duda termina de completar el relato institucional y político de la transición. El segundo, sin embargo, que también podemos conectar con un tercer factor muy señalado también como es el de las *movilizaciones sindicales y ciudadanas*, entra de lleno en una historia más social del periodo. Se trata de dos factores, no obstante, muy conectados entre sí, puesto que generalmente la acción ciudadana es vista como la pieza del puzle que completa el mencionado consenso.

Pues yo creo que el consenso de la clase política. Porque yo creo que la transición se debe precisamente a porque en ese momento hicieron un esfuerzo los políticos. Y el apoyo de la ciudadanía a la democracia porque creo que también estuvo a la altura de las circunstancias en un momento en el que pudo haber sido un fracaso. Esas dos, básicas.

Bilbao/Concertado/Mujer/+ 45 años **P.28 (62:62)**

A nivel territorial, tras realizar el mismo ejercicio comparativo que en el caso anterior, las diferencias son mínimas. Se mantiene en todos los casos la importancia del consenso de la clase política y le sigue siempre de cerca el apoyo de la ciudadanía y las movilizaciones sociales. Si nos quedáramos en una lectura superficial de estos datos, bien podríamos afirmar que la historia de la transición que mayoritariamente maneja el profesorado en cualquier rincón del territorio es una historia muy simplificada, basada

en una explicación de la reforma legal transicional, elaborada por la clase política y con el respaldo de la ciudadanía⁶⁰⁵. Una historia que, sin duda tiene mucha cabida, como ya hemos visto, entre una buena parte del profesorado, pero que necesita de precisiones mucho más elaboradas para ser entendida.

Nadie duda de la importancia del consenso para la explicación de aquellos años y, sin duda, constituye un elemento formativo de primer orden para trabajar con estudiantes de la ESO y el Bachillerato. Pero si nos centramos en el sentido y el valor educativo que pueda dársele a este concepto, vemos que las diferencias pueden ser notables. Así, por ejemplo, podemos apreciar cómo para algunos profesores la importancia de este factor tiene que ver con su sentido más inmediato y positivo:

Pues mira yo creo que uno de los más importantes es el consenso de la clase política, porque en la etapa anterior, que es el franquismo, estaban prohibidos los partidos políticos. Por lo tanto, una de las cosas claves, exactamente, para que se llegue a..., vamos, de la transición democrática.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (74:74)**

Mientras que para otros la importancia del consenso puede ser entendida de forma mucho menos optimista, como un elemento a tener en el punto de mira a la hora de hacer un análisis más crítico del proceso:

El consenso explicando bien eso del consenso qué quiere decir. O sea, los pactos que se hicieron, las renunciaciones que se hicieron, que tengan muy claro la propuesta de reforma, la propuesta de ruptura, y... que al final no fue ni una cosa ni la otra [...] Las resistencias que había a según qué cambios y... Yo creo que eso sí es importante para entender por qué la transición se hizo como se hizo.

Barcelona/Público/Hombre/- 45 años **P.34 (69:69)**

Algo parecido ocurre si nos detenemos en el apoyo de la ciudadanía. Apoyo sí, claro, porque además es un factor que tiene un trasfondo formativo evidente para ser abordado

⁶⁰⁵ Este tipo de interpretación del periodo, como ya hemos tratado en otras ocasiones, está también respaldada por una parte de la historiografía y ha sido dominante durante la mayor parte del periodo democrático. Entendida como acrítica y mitificada por una parte cada vez mayor de los historiadores, en los últimos años se ha tratado de superar ampliando las investigaciones sobre otros factores como la incidencia internacional, la violencia, los medios de comunicación o las biografías de sus protagonistas. Ver el Apartado 1 del Capítulo II de esta investigación.

en clase. Pero, ¿fue, en opinión del profesorado, el apoyo de la ciudadanía un factor en la consecución del proceso? ¿Fue la ciudadanía un impulso a la Transición o simplemente actuó a remolque de los acontecimientos políticos o validándolos electoralmente? Como ya hemos podido apreciar en capítulos anteriores, las respuestas a estas preguntas pueden ser muy variadas y, del mismo modo, el sentido formativo que pueda dársele a cada temática también.

CAPÍTULO VII: METODOLOGÍAS, RECURSOS Y MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DE LA TRANSICIÓN.

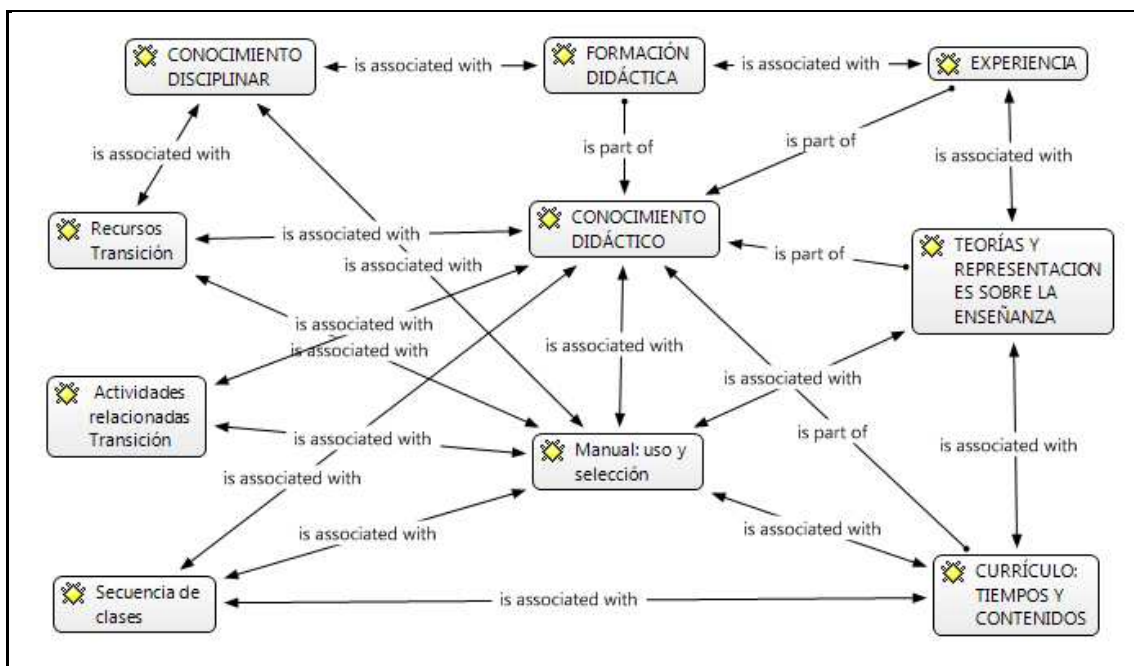
Abordado en el capítulo anterior el conocimiento de los docentes en torno al currículo, sus experiencias y problemáticas, continuamos ahora desde el plano del conocimiento didáctico para ocuparnos dos aspectos esenciales como son las metodologías y los recursos y materiales que las acompañan. Si bien no podemos estudiar de manera directa la realidad del aula, nos interesa el pensamiento de los docentes sobre sus propias opciones y posibilidades metodológicas, de forma que podamos detectar las carencias y oportunidades en este sentido.

La segunda parte del capítulo la dedicamos a los recursos o fuentes de la historia que el docente usa para el tema de la transición a la democracia, así como a sus materiales didácticos, es decir, aquellos elaborados y utilizados con intencionalidad didáctica; con especial detenimiento en este último caso en los usos del manual escolar. Nos ocupamos de abordar los criterios de selección de dichos recursos y materiales, pero fundamentalmente del cómo se usan y las actividades que puedan implementarse desde éstos en torno a nuestra temática de estudio, deteniéndonos especialmente en las experiencias de historia oral.

En el siguiente network exponemos los principales códigos de análisis que han entrado en juego. Por un lado, y en mayúsculas, situamos las grandes categorías de indagación puestas en relación con el conocimiento didáctico, protagonista de este capítulo: el conocimiento disciplinar y el conocimiento del currículo (aspectos ya trabajados), a los que se suman la formación didáctica, la experiencia y las teorías implícitas. Todas ellas forma parte del conocimiento didáctico y han ido apareciendo como variables imprescindibles a la hora de analizar las categorías más concretas que dan cuerpo a esta

parte de la investigación, representadas en minúsculas: las secuencias de aula, los recursos y materiales, y las actividades. El manual, por su peso condicionante de todos los anteriores, lo situamos en el plano central.

NETWORK N° 4: METODOLOGÍAS Y RECURSOS



Fuente: Elaboración propia (Network View Atlas.ti)

1. Conocimientos didácticos y saberes prácticos para la enseñanza de la historia.

El conocimiento didáctico está conformado por una serie de saberes a los que el profesor recurre, de forma más o menos consciente, durante el ejercicio de su tarea docente. El primero de esos saberes, atendiendo a la clasificación de Porlán, Rivero y Martín ya presentada en nuestro marco teórico y metodológico⁶⁰⁶, sería el *saber académico*, compuesto por la formación histórica (que ya expusimos en profundidad) y por la formación referida a las ciencias de la educación (Psicología, Pedagogía o

⁶⁰⁶ PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; y MARTÍN DEL POZO, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 15, No 2 (pp. 155-171). Recuperado el 13 de septiembre de 2012 en <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>

Didáctica) de la que nos ocupamos en el siguiente sub-epígrafe, desde su percepción y valoración por parte de los docentes.

Los *saberes basados en la experiencia y las rutinas de acción*, así como algunas de las *teorías implícitas* a la tarea docente, jugarán un lugar fundamental a partir del segundo sub-apartado, cuando nos centremos en las metodologías y dinámicas de aula, así como en los recursos y materiales y su uso.

1.1. Percepciones del profesorado sobre su formación didáctica.

Si en el capítulo referido al conocimiento disciplinar comenzamos por hacer un análisis de las percepciones de los docentes sobre su formación en historia, ahora nos ocupamos de forma similar de sus valoraciones respecto a su formación pedagógica y didáctica. Ellas son el punto de arranque de este capítulo centrado en algunas de las claves del conocimiento didáctico del profesorado en relación a la enseñanza de nuestro periodo de estudio, donde los saberes disciplinares referidos a las ciencias de la educación juegan un papel base⁶⁰⁷.

Como es sabido, la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato en España se ha basado durante más de treinta años en los Cursos de de Adaptación Pedagógica (CAP). De manera que el profesorado incluido en la muestra pertenece, en su inmensa mayoría, a estas varias generaciones de profesores formados a partir de este modelo de formación inicial.

La valoración que los docentes hacen de dicho curso es, por lo general, bastante negativa.

Bueno, en aquellos, cuando yo empecé el CAP, lo que se pedía era... nada. Era nada. Buscabas el instituto donde querías hacer una práctica de un día, te preparabas una clase sobre un tema y pasabas cuatro cosas; y bueno sí, un curso, no recuerdo cuántas horas..., un curso de formación y una memoria y tal.

⁶⁰⁷ En la configuración del conocimiento docente, a los saberes académicos propios de la disciplina hay que sumarles aquellos que puedan tener referidos a las ciencias de la educación (Psicología, Pedagogía o Didáctica). Más adelante nos iremos ocupando de otros saberes como los derivados de la experiencia, las rutinas o las teorías implícitas. PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; y MARTÍN DEL POZO, R. (1997) Op. Cit., pp. 155-171

Pero lo considero totalmente insuficiente y... nada, no lo considero ni formación. Realmente no lo considero ni formación.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (29:29)**

Los profesores, la mayoría por aquél entonces recién licenciados, terminaban su formación disciplinar y se enfrentaban al mundo de la enseñanza cargados de conocimientos históricos y sin ninguna preparación pedagógica. Unos conocimientos que, ellos mismos reconocen, no les resultaron muy útiles a la hora de enfrentarse con la realidad de aula⁶⁰⁸.

¿La carrera? La carrera no. Quiero decir, una formación académica escasa y cuando uno llega al colegio a trabajar se da cuenta de que no sirve para nada. Uno tiene que volver a estudiar.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.2 (119:119)**

Sí, en cuanto a teoría, sí... Pero yo ahora reconozco que no te preparan para la práctica. Por mucho que..., no sé, luego hicimos el CAP que se hacía entonces y estuvimos muchas horas, pero al fin y al cabo era todo teórico, teórico, leer, resumir, leer, resumir, exponer... Y luego ya es cuando te presentas delante de un grupo de alumnos y alumnas y es cuando dices tú, ¿ahí qué hago?

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.31 (24:24)**

A lo que hay que sumar que no todos tenían tan clara su vocación docente recién salidos de las ciencias disciplinares.

E: ¿Hiciste Historia pensando en ser profesor o...?

P: Hice Historia sabiendo que no tenía más remedio que ser profesor [risas].

Porque era la única salida prácticamente que había.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (27:28)**

⁶⁰⁸ "Nadie discute —señala González Gallego— que en las titulaciones de Historia o de Geografía, se forma, y muy bien, a investigadores y creadores de ciencia en estas ramas del conocimiento. Pero de ninguna manera se hace formación inicial para dotar de las competencias necesarias a futuros profesores de Historia y de Geografía. No se hace, ni desde la perspectiva de los objetivos del conocimiento, ni desde los contenidos del currículum científico, ni desde la didáctica propia del saber histórico o geográfico." GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. (2002b). La formación inicial del profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria: necesidades y proyectos. En ESTEPA JIMÉNEZ, J.; DE LA CALLE CARRACEDO, M.; SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, p.35

De manera que, a las evidentes limitaciones de un curso muy básico y ligero, se sumaba el que muchos de sus alumnos lo cursaban como un mero trámite pre-laboral; un certificado que les permitía ejercer la profesión.

Es que el CAP es un mero trámite administrativo. Muy poquitas horas... Yo, fíjate como es el tema, yo pedí hacer prácticas. O sea, a mí llegaron a darme la posibilidad de..., “oye, pues vas al instituto, hablas con el profesor y no tienes ni que hacerla”. Pero yo como quería hacer esto, pues no, yo fui al profesor y le dije, “no, yo quiero”; primero de oyente a las clases... Pero estaba muy mal, estaba fatal. No tengo que explicártelo porque ya sabemos, no vamos a decir “qué maravilloso era el CAP” [risas], era un rellenar por rellenar.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (21:21)**

Además de esta coyuntura, el propio funcionamiento interno del curso daba pie, en ocasiones, a que no fuera tomado muy en serio. Es decir, que contando siempre con una inscripción masiva, por su carácter obligatorio, no siempre funcionó en aras de una buena formación.

Fue además un elemento de debate muy fuerte allí, porque..., porque todo el mundo iba a hacer el CAP por trámite, y un grupo de chavales que en ese momento estábamos haciendo...pues creamos una especie de resistencia exigiéndoles a los demás: “oye, esto está interesante, vamos a trabajar, vamos...”; porque era muy difícil trabajar en esas condiciones, nadie quería trabajar, nadie quería hacer nada, entonces obligaba a que ellos viniesen a las clases, soltasen el rollo y se pirasen, y eso era asquerosamente improductivo.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (28:28)**

El interés por la profesión que declaran algunos docentes que tenían por entonces o la presencia de algunos profesores destacados en el curso, de los que se conserva un buen recuerdo, son los dos elementos que a veces salvan la experiencia del CAP.

Que en realidad el CAP lo que te enseñan en la ley vigente que hay en educación y hacer una programación. Pero a enfrentarte a una clase no te enseñan. Porque las prácticas en el CAP es un mes, te mandan al instituto X, el que te toque o te asignen, y depende también de... La verdad es que yo tuve una MUY BUENA tutora en el CAP, en el Instituto Isaac Peral de Cartagena.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (38:38)**

No obstante, no todos los profesores entrevistados cuentan con el CAP como única formación pedagógica. Algunos se formaron previamente desde las ciencias de la educación y otros han realizado un importante trabajo de formación paralela a la profesión docente. En algunos casos a través de la formación continua, por medio de cursillos (sobre los que, cabe señalar, los docentes suelen aportar algunas buenas valoraciones) y en otros casos, como podemos apreciar en la Tabla 33, a través de una mayor profundización en los campos de la Pedagogía o la Didáctica.

Tabla 33. *Diferencias territoriales en la formación didáctica del profesorado entrevistado*⁶⁰⁹

Formación	Barcelona	Madrid	Santiago	Murcia	Huelva	Bilbao	Valladolid
Magisterio	1	1	-	-	-	-	-
Cursos doctorado en didáctica	2	-	-	-	-	-	-
Grupos de trabajo didáctico con universidad y profesores asociados	3	2	2	1	1	-	-

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la Tabla 33, son pocos los profesores con una formación más allá del CAP, pero conviene que los tengamos en cuenta por su mayor presencia en determinadas ciudades. Así, Barcelona destaca fuertemente por la mayor formación didáctica de los profesores entrevistados, seguida de Madrid a cierta distancia. Esta desproporción se debió únicamente a la casualidad, dada la dificultad de gestionar determinadas variables en una muestra de amplias proporciones y que cubre un espacio geográfico tan grande.

Aunque el conocimiento didáctico se concentre más en determinadas zonas (no siento la variable territorial importante en esta parte de nuestro estudio) lo importante es que nos permite contar con una buena variedad de formaciones, a tener en cuenta en el análisis que abordamos en el presente capítulo. Importante es, sin lugar a dudas, toda la formación recibida desde los diferentes campos de la educación, pero particularmente destacada para nuestro trabajo será aquella referida a la Didáctica específica.

⁶⁰⁹ Estos datos no pueden ser generalizados, puesto que responden a las complicadas circunstancias que rodean la selección de la muestra y los criterios de accesibilidad que finalmente priman en ella.

Claro está que el conocimiento disciplinar es también fundamental para el ejercicio de la profesión docente, como hemos podido comprobar en los capítulos anteriores, pero, como apunta González Gallego, en función del uso que se le quiera dar a esos saberes la construcción profesional de los conocimientos será muy diferente. En el caso del trabajo docente, surge la necesidad social de transmitir conocimientos (no puede ser ejercida sin un dominio profundo del saber) pero necesita para ejercerse como profesión de otros conocimientos específicos que proporcionan las ciencias de la educación⁶¹⁰.

De hecho, el profesorado con algún tipo de formación pedagógica destacará a lo largo de la investigación en algunos de sus planteamientos y, ya de partida, se siente más seguro de su bagaje de saberes; revelándose la importancia de los esfuerzos en la formación docente inicial⁶¹¹.

Claro, porque si sólo hubiese hecho el CAP... no, no, no hubiera profundizado lo que..., lo que he profundizado trabajando yo pues por mi parte. Buscándome la vida o metiéndome en el Doctorado, etc.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (28:28)**

De didáctica sí, de didáctica mi formación pienso que es..., es buena. Ya desde Magisterio me dieron unas herramientas para mirarme lo que es que los alumnos aprendan, no es que yo enseñe sólo. Después en la..., la práctica y encontrarme con la gente de la Autónoma. Que yo no había estudiado en la Autónoma, yo no estudié en Barcelona. Y ver que lo que ellos decían era lo que yo leía y que estaba muy contenta de que lo aplicaban, yo les leía a todos ellos... Entonces bueno, yo pienso que sí, que la didáctica la he ido alimentando y la he ido mejorando. Aún me queda mucho por hacer, pero bueno.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (23:23)**

Por otro lado, no menos importante y en relación a esta escasa formación inicial, la experiencia y la práctica del aula y del entorno educativo parecen ser los factores que, finalmente, más intervienen en la formación didáctica de los profesores. Como explica

⁶¹⁰ GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2010). Concepto, normativa y propuestas de aplicación para geografía e historia. En GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Graó, pp.44-45

⁶¹¹ MUÑOZ LABRAÑA, Carlos; ALEGRÍA ALEGRÍA, Jorge; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2009). Innovación en la formación del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el segundo ciclo de la EGB. En *Visiones de la educación*. No 16, Año 9, pp. 31-40

Javier Merchán, “los conocimientos que la mayoría de los profesores tiene sobre la enseñanza de la Historia y de otras materias se adquieren en la propia práctica, en las relaciones con los compañeros, en las 'discusiones con amigos y colegas' y con el recuerdo de sus propias experiencias como alumnos”⁶¹².

Mi formación didáctica ha sido..., sí, aquí también he aprendido mucho, ¿eh?, porque este colegio, cuando yo entré, pues... era centro piloto, eh, se trabajaba estupendamente, se trabajaba muy bien en los departamentos y yo aquí aprendí muchísimo desde el punto de vista didáctico.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (28:28)**

Te das cuenta de que la teoría sólo no vale, tienes que tener otro tipo de estrategias que..., que yo las he ido adquiriendo por mi propia cuenta a lo largo de los años, ya hablando con los compañeros, vamos.

Bilbao/Público/Mujer/+45 años **P.31 (24:24)**

Además, como apuntaba Merchán al final de su reflexión, y como pudimos comprobar también al analizar las percepciones de los profesores sobre su formación histórica, el recuerdo de los que fueron sus profesores, sobre todo del instituto, marcan también un referente didáctico que no se olvida.

Por más que estudias historia con la intención de ser historiador... Dar clase de historia..., nadie te enseña a dar clases de historia. El único referente que tienes es el del profesor que tuviste, el que te explicó, el que te..., es lo único que sabes.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (24:24)**

Esto genera, debemos tenerlo presente, toda una serie de preconcepciones sobre la profesión que en muchas ocasiones entorpecen la adquisición de nuevas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales; reproduciéndose así, como señala Joan Pagès, la tradicional concepción positivista “donde la enseñanza está centrada en el profesor y el aprendizaje es entendido sólo de forma memorística. Estas enseñanzas no sólo influyen en su concepción de la disciplina y la naturaleza de su saber, sino también en la selección de contenidos y metodología”⁶¹³.

⁶¹² MERCHÁN, F. Javier (2005) Op. Cit., p.19

⁶¹³ PAGÈS, Joan. (2000). El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial. En

1.2. Secuencias, rutinas y metodologías del profesorado entrevistado.

Atendidas las diferencias formativas del profesorado entrevistado, y antes de centrarnos en la didáctica y metodologías en torno a nuestra temática de estudio, hacemos aquí una introducción general para exponer algunas de sus dinámicas de aula y métodos más empleados. Nos servirá, como veremos, para seguir marcando las diferencias entre los docentes participantes de la muestra.

Claro está que abordar las opciones metodológicas desde las entrevistas, y sin hacer un trabajo comparativo de campo, tiene la intención de ser una indagación sobre el conocimiento didáctico del profesorado: cómo el docente se ve a sí mismo en su profesión y qué teorías acompañan a sus concepciones didácticas. Si bien se ha señalado la distancia que suele existir entre lo que el profesor declara que hace y lo que realmente hace⁶¹⁴, de su declaración se pueden extraer algunas claves imprescindibles para después poder entender por qué hace lo que hace en el aula.

A partir de sus declaraciones el profesor irá demostrando diferentes dimensiones de su identidad, desde su rol profesional (cómo se ve en su trabajo) hasta sus sentimientos en relación a la docencia, pasando, y aquí está la clave, por sus representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje⁶¹⁵.

1.2.1. La secuencia general de una clase de historia.

En esta indagación sobre el conocimiento didáctico de los docentes, partimos por pedirles que declararan cómo solían desarrollar sus clases de historia. Aquí saltaron a la vista las diferencias formativas de los profesores, y mientras que en unos casos tenían muy clara la secuencia de sus clases, en sus fases de inicio, desarrollo y cierre, en otros se evidenció esta carencia didáctica. En estos últimos casos, más abundantes, se observó la intención del profesor por mejorar desde el discurso lo que realmente hacía en el aula, abusando de las referencias a lo que le gustaría hacer en realidad (generalmente, disponer

PAGÈS, J. ESTEPA, J TRAVÉ G. (Eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva, p.44

⁶¹⁴ MONEREO, Carles; MONTE, Manuel (2011) Op. Cit., p.24

⁶¹⁵ ÁLVAREZ, Ibis; BADIA, Antoni. (2011). La identidad del profesor en contextos de educación presencia y virtual. En MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Nárcea, pp.214-215

de más medios audiovisuales) y justificando su sistema por las limitaciones del tiempo y el temario; lo que nos hace suponer, cuando menos, que los docentes con metodologías más tradicionales son conscientes de sus carencias.

En cualquier caso, como decimos, no es nuestra intención la de determinar y clasificar los modelos metodológicos del profesorado, no sólo por la limitación evidente de una entrevista en este sentido, sino porque, además, es habitual que el profesor mezcle diferentes teorías de enseñanza aprendizaje y éstas respondan a exigencias particulares de cada momento en el aula⁶¹⁶. Lo que sí podemos hacer, y en esto nos centramos aquí, es significar qué modelo de enseñanza-aprendizaje predomina en su auto-concepción como profesores, para después comprender mejor el uso que le dan a los recursos y materiales didácticos y, ya en el siguiente capítulo, determinar qué objetivos predominan en su concepción de la enseñanza de la historia reciente.

En este sentido, hemos podido comprobar que nuestra muestra de profesores varía entre las formas más expositivas y magistrales de dar una lección, generalmente con mayor mediación del manual, y aquellas metodología basadas en el aprendizaje constructivo, con mayor uso de actividades de aula. Por lo general, el profesor que se sabe con una metodología tradicional o, cuando menos, poco innovadora, hace declaraciones más ambiguas sobre cómo suelen ser una de sus clases. Introducir algún elemento tecnológico o visual, de forma que la clase no parezca tan aburrida, es la preocupación que se repite en más ocasiones.

Pues no lo sé, no sé cómo decirte. Supongo que con un discurso teórico, así un poco magistral y después utilizando algún libro [...] Pues eso, una pequeña introducción, una explicación, y luego utilizar algún texto, para leer..., y luego, no lo sé, igual un documental si tengo a mano, poner algún documental, que hay muchos, ¿no?, hay colgados en la red, en Youtube hay cantidad, colgados en la red; pues un trocito de eso para que..., bueno, vieran imágenes...

Santiago/Público/Mujer/+45 años **P.8 (113:113)**

⁶¹⁶ Algunas investigaciones sobre los modelos de enseñanza aprendizaje ha determinado que a pesar de que puedan existir enormes diferencias entre las teorías que el profesor conoce, cuando los profesores son puestos en diferentes supuestos educativos, en cada situación pueden acudir a una u otra teoría. MARTÍN, E.; POZO J. I.; PÉREZ, M^a P.; MATEOS, M.; MARTÍN, A. (2011) Op. Cit., p.171-179

No en vano, cuando al principio de las entrevistas los docentes eran interrogados sobre cómo se sentían de cara a la profesión, la mayoría de los docentes mayores de 45 años respondió estar experimentando nuevas estrategias; unas estrategias que, sin embargo, casi siempre se limitaban al esfuerzo que les supone la introducción de las nuevas tecnologías en el aula⁶¹⁷. Ciertamente, la edad aparece como una variable condicionante del modelo de enseñanza-aprendizaje que se emplea, lo que no implica que los profesores jóvenes no continúen perpetuando en muchos casos un modelo tradicional predominantemente expositivo.

Hombre normalmente utilizo el libro de texto. Me gusta antes de empezar, porque no me gusta leer y subrayar directamente porque se quedan durmiendo o están pensando a saber en qué... Para captar un poco la atención empiezo a hablar yo. Y... a mi manera se lo explico, o sea, utilizando palabras más... para que lo entiendan. Luego ya me voy al libro de texto, empiezo a leer, hago parones cuando tengo que hacer parones, les digo que apunten esto o que esto..., “ponerlo de otra manera y a lo mejor lo entendéis mejor”.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (130:132)**

Como veremos en el próximo apartado referido a los materiales, el libro de texto es el eje metodológico de muchos profesores, aún cuando pueda existir una cierta reticencia a la hora de reconocerlo.

Si vamos mal de tiempo la verdad es que recurro mucho a eso, al comentario de texto, a ponerles un texto o una serie de..., o una imagen, pero del libro, ¿entiendes? “Vamos a comentar esa imagen”, y entonces arrancamos.

Huelva/Público/Mujer/+45 años **P.26 (151:151)**

Son pocas las ocasiones en las que el profesor no siente reparos por el uso continuado del manual como directriz de toda la clase.

Yo suelo seguir un poco el orden del libro. Entonces prácticamente les digo, “venga, leed un poco” y luego yo..., para que cuando yo les diga ellos ya sepan dónde... Y después también les suelo dejar para que hagan alguna pregunta. Y

⁶¹⁷ Ante la pregunta de *Con qué situación profesional te identificarías más*, los docentes contaban con las siguientes opciones: Acabo de comenzar; Estoy intentando promocionar; Estoy estabilizado en mi profesión; Estoy experimentando nuevas estrategias; La profesión es muy dura e ingrata; Me gustaría jubilarme. Ver Tarjeta A en CD de Anexos, Carpeta C.

bueno, pues siempre surgen en algún momento el debate. Pero te voy a ser realista, los tres últimos, cuatro últimos minutos. Y luego también lo que se hacen son comentarios de texto.

Bilbao/Concertado/Mujer/+45 años **P.28 (90:90)**

Los casos en los que los profesores aportaron una secuencia bien definida de su trabajo en el aula suelen coincidir, aunque no siempre, con los profesores que han tenido una formación didáctica más completa. En las siguientes dos declaraciones exponemos dos ejemplos de clases con una secuencia cuando menos bien organizada, fruto en ambos casos de una larga experiencia, pero con evidentes diferencias que destacan por la mayor formación didáctica de la segunda profesora. En este caso la estructura de la clase y la reflexión que hace la profesora se ajustan mejor a los parámetros del aprendizaje constructivo: trabajar a partir de los conocimientos previos sobre el tema, favorecer una predisposición favorable hacia la comprensión y buscar los significados y el sentido de lo que se pretende aprender⁶¹⁸.

Pues como las planteo siempre. Yo..., yo soy un profesor muy tradicional, no tengo muchas... Soy un profesor de pizarra y tiza y... Vamos a ver, yo lo primero, en todas las clases, sea lo que sea, los primero cinco o diez minutos los dedico a que recordemos lo que vimos el día anterior. [...] Mi discurso no son más de diez o quince minutos y luego..., pues intento que ellos pregunten las dudas que tengan; y luego siempre al final intentamos hacer alguna actividad relacionada con eso. Esa es mi clase.

Murcia/público/Hombre/+45 años **P.14 (104:104)**

Siempre empiezo con una actividad de ideas previas, siempre, siempre, siempre; qué saben ellos de aquello. Y organizamos..., porque le llamamos un mapa semántico, porque no es un mapa conceptual, porque es lo que dicen ellos. Y todo lo que dicen lo apunto en la pizarra, y vamos construyendo una organización de los conceptos que ellos tienen. [...] Después les explico que no la copien. Y partir de aquí yo ya tengo mi diseño de lo que quiero trabajar, mis objetivos, y los comparto con ellos. Qué es lo que tenemos o qué es lo que nos proponemos aprender. Y a partir de aquí empezamos. Normalmente trabajo mucho con fuentes primarias, pues busco..., pues, si hay noticias, trozos de libros, autores... Trabajamos mucho la fuente primaria.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (79:79)**

⁶¹⁸ POZO MUNICIO, Juan Ignacio. (1998). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial, p.160

Pero quizá la diferencia más sonada por la que destacan los profesores con mayor formación es por el uso mucho más eficiente y variado de actividades. Sobre el tipo de actividades que se han podido realizar en relación a nuestro periodo de estudio nos detendremos más adelante. Baste ahora subrayar la importancia que éstas pueden tener en el modelo de enseñanza aprendizaje de algunos profesores, llegando a ser la clave articuladora de todo el trabajo en el aula.

Por eso una clase típica podría ser, pues corregir los deberes del día anterior, 10 minutos, clase típica, eh, por ejemplo 25 minutos de una explicación, ponerse por parejas y analizar un texto y..., y ponerlo en común explicarlos. Esa podría ser una clase. Tres, cuatro, cinco, actividades completas y la organización diferente de la clase, lo primero pues en gran grupo, lo segundo pues individualmente tomar apuntes, lo tercero en parejas..., e intentar organizarla clase. Trabajo cooperativo hacemos mucho, hacemos temas que los trabajamos solo en grupo en clase.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (91:91)**

No obstante, salvando estas excepciones, la dinámica de trabajo en el aula suele basarse en la exposición magistral, a veces dialogada, de conocimientos destacados y formalizados por el profesor o el manual. Una dinámica de aula que, como señala Tutiaux-Guillón, al basarse fundamentalmente en la exigencia de atender, supuestamente para comprender y después memorizar, reduce las posibilidades y las expectativas de aprendizaje del alumno (sobre todo ante temáticas conflictivas o *socialmente vivas*), cuyo objetivo es comprender y aprender lo que trasmite el profesor en su relato, generalmente cerrado, del pasado⁶¹⁹. Esta metodología predominante, en sintonía con el uso que el docente suele hacer de los recursos y materiales (como veremos más adelante), reaparecerá en el próximo capítulo cuando, al referirnos a los objetivos de aprendizaje en torno al periodo de estudio, comprobemos la conexión evidente y limitante entre este tipo de estrategias de aula y las finalidades de enseñanza-aprendizaje que el docente es capaz de visualizar sobre su trabajo.

⁶¹⁹ TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2011) Les qüestions socialment vives, un repte per a història i la geografia escolars. En PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coords.) *Les Qüestions Socialment Vives i l'Ensenyament de les Ciències Social*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, p.33

1.2.2. Diferencias metodológicas entre la ESO y el Bachillerato.

Otro de los aspectos que tenemos que tener en cuenta antes de introducirnos en el análisis de las opciones didácticas en torno a la Transición, es que, como ya hemos advertido anteriormente, los profesores entrevistados imparten esta misma temática en dos niveles educativos muy distintos: 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Por lo general, los profesores suelen diferenciar lo que hacen en uno y otro nivel desde un punto de vista metodológico, y sobre estas diferencias explícitas y conscientes nos centramos aquí.

Como también concluimos en el capítulo anterior, la presión del tiempo y de grandes temarios condiciona, desde la perspectiva organizativa de la mayor parte del profesorado, el trabajo didáctico de aula. Ambos temarios, señalamos, son objeto de quejas en este sentido, pero la diferencia estaba, recordemos, en que el profesor solía entender el temario de 4º de forma más flexible (las más de las veces, como vimos, recortando de su parte final), mientras que en el de Bachillerato la selectividad le impedía esa tarea de selección.

Ahí nos encontramos con la primera diferencia metodológica, consistente simplemente en la mayor o menor holgura temporal que permite hacer un trabajo más allá de la exposición rutinaria de contenidos.

Porque en 4º te permite, hhh, el lujo de hacer pues unas actividades..., esta por ejemplo que te he comentado..., ahora les he llevado a la exposición de Leonardo, que les ha encantado... En 2º de Bachillerato no, porque es un temario ahí que es como una espada de Damocles.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (114:114)**

Bueno, puedo romper un poquito. Es decir, mando más ejercicios, ejercicios en grupo... Cuando a lo mejor lees otro tema que..., digamos, no está tan relacionado con lo que vamos dando en política, por ejemplo el arte, pues hacemos murales, pequeños documentales... Eso es un poquito más...

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (112:113)**

Esto no significa, sin embargo, que esa mayor holgura sea siempre aprovechada desde el plano didáctico. El profesor que tiene una metodología concreta no suele variarla en

demasiá de uno a otro nivel. De hecho, no parece que la importante diferencia curricular que marca el trabajo por competencias en la ESO, no existiendo éstas en el Bachillerato (salvo en Cataluña), sea un impedimento destacado para el profesorado, que tampoco suele hacer mención al trabajo por competencias en 4^o⁶²⁰. Lo que cambia, al fin y al cabo, es la mayor o menor profundidad o complejidad de los contenidos, y, por supuesto, la fuerte influencia del examen de selectividad, consistente generalmente en temas muy concretos a memorizar y comentarios de textos.

Sí, sí, hay mucha diferencia. Porque en 2º de Bachillerato se explica con muchísima más profundidad y entonces es... una serie de epígrafes que vienen marcados por la universidad. Entonces lo que tú tienes que hacer es ceñirte, hhh, a ese epígrafe y bueno, llegar a todo lo que ellos te están pidiendo. [...] En 4º..., hhh, pues bueno, como hay muchas variedades también entre unos alumnos y otros, pues me parece que tener el libro de texto, pues siempre para ellos es..., es más importante. Lo cual no quiere decir que un tema lo de siguiendo el libro, otros los doy siguiendo mis apuntes, otros mezclo las dos cosas..., en fin, en otros sólo un power point.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (83:83)**

Además, fueron varios los profesores que justificaron esta metodología basada en el aprendizaje memorístico y el comentario de texto, es decir, pensada exclusivamente para superar el examen, porque así lo exigían los alumnos. Se convierten así las clases de historia en escenarios donde se busca la mejor técnica para superar el examen de acceso a la universidad, perdiendo los propios alumnos el interés por ir más allá. Esta característica de 2º de Bachillerato le confiere un grado más de preocupación a la problemática, pues son los mismos alumnos, condicionados por años ya de experiencia en ese modelo de estudio, los que más afectados se ven por la tiranía de la evaluación y del “mercado” del éxito académico⁶²¹.

⁶²⁰ Aunque estamos de acuerdo con González Gallego cuando afirma que, a nivel de innovación curricular, sería muy conveniente la inclusión de las competencias en el Bachillerato. GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2012). Un bachillerato sin competencias. En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No 72, pp. 71-78

⁶²¹ “El caso es que el conocimiento histórico —señala Merchán— al que se refieren los discursos profesionales y oficiales suele acabar convirtiéndose, por obra del mercado, en una cápsula lista para ser engullida por los estudiantes más dispuestos para la cultura escolar y el éxito académico, pues sólo de forma comprimida y a la vez fragmentado en causas, consecuencias, política, sociedad... puede ser memorizado y posteriormente vomitado en el trance examinatorio”. MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier. (2002). Profesores y Alumnos en las clases de Historia. *Cuadernos de Pedagogía*, No 309, p.93

Ese debate... no se da en parte también porque están pendientes del resultado de las pruebas. Es decir, ellos van a lo suyo, y entonces bueno, a mí me consta de que no hay problema ninguno, y pueden opinar lo que quieran que no van a..., vamos, que no tienen miedo a represalias, por decirlo de alguna manera, pero bueno, están con lo suyo. Son bastante..., en este..., en este caso, egoístas, van a lo suyo, y bueno, les interesa prepararse para la nota, para escoger carrera.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (61:61)**

Sin embargo, los docentes suelen destacar la mayor idoneidad de los alumnos de Bachillerato a la hora de entablar debates y profundizar en la complejidad histórica, lo que genera una incongruencia con esta realidad que venimos presentando. Mientras que en 4º, cuando el profesor dice sentirse con más libertad para cambiar la rutina, esta libertad choca con la concepción (muchas veces prejuiciosa) de que el alumno de 4º no está preparado para afrontar la complejidad del debate histórico.

Los de 4º no porque les interesa muy poco. Son unos niños, les interesa menos.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (118:118)**

2. Presencia y uso de recursos en torno al tema de la transición dictadura-democracia.

Atendidas algunas de las particularidades metodológicas de los profesores entrevistados, nos introducimos ahora en esa otra parte del conocimiento didáctico referido a los saberes de la experiencia y las rutinas de acción. La selección de recursos y materiales, así como su uso, suponen una de las tareas primordiales de los profesores, apoyando, y hasta dando sentido, a su tarea docente. Desde el libro de texto tradicional hasta el uso didáctico de las nuevas tecnologías, todo un mundo de oportunidades para la enseñanza de la historia se ha venido desarrollando a gran velocidad en los últimos años.

Los materiales didácticos han venido a convertirse en un motivo central de atención sobre la calidad de la enseñanza; no sólo por las oportunidades que conllevan, sino también por la preocupación de que algunos materiales (sobre todo el libro de texto) puedan condicionar —explícita o implícitamente— gran parte de la actividad de

enseñanza-aprendizaje⁶²². A estos materiales didácticos (es decir, elaborados con intencionalidad didáctica) se unen toda una serie de recursos para la enseñanza de la historia (audiovisuales, escritos, fuentes orales...) que, gracias al acceso y difusión desde las nuevas tecnologías, están hoy al alcance de cualquier docente.

Como señala Beatrice Borghi, “la pretensión de enseñar sólo con la ayuda de los textos escritos sólo puede producir dificultades y carencias en el aprendizaje de la historia, y tiende a privilegiar el aprendizaje memorístico. Además de los ya imprescindibles recursos audiovisuales y multimedia, están las actividades extraescolares como archivos, bibliotecas y museos, cuyo éxito (en la motivación y en la idea de acercar la historia a los alumnos) depende de la preparación de itinerarios específicos que miren al desarrollo de temas concretos, para evitar así el riesgo de experiencias pasivas y aburridas”⁶²³.

Contar con una variedad tan amplia de posibilidades no implica una mejoría directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. De las entrevistas realizadas podemos concluir tal diversidad de usos y abusos de los recursos y materiales que, lejos de resultar siempre satisfactorios o enriquecedores, pueden llegar a ser hasta contraproducentes.

En este sentido, es habitual que exista una confusión entre el recurso y su uso didáctico (es decir, que se emplee el recurso en bruto, sin una intencionalidad o transposición didáctica concreta), o que ese el recurso en sí mismo se considere como una actividad. En algunos casos, incluso, como ya advertiéramos al hablar de las fuentes del conocimiento histórico docente, el recurso puede ser directamente utilizado como material de estudio, como vemos en el siguiente ejemplo.

Unos programas en TV que además los chavales se lo bajan..., para repasar los temas, muchos se los bajan de internet o lo utilizan porque... Además como es el mismo autor del libro, pues..., hhhh, lo que pone en el libro lo reconocen en la serie.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.22 (87:87)**

⁶²² MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999) Op. Cit, p.115

⁶²³ BORGHI, Beatrice. (2008). *Come volare sulle radici. Esperienze di didattica della storia*. Bologna: Patròn Editore, p.41

Pero lo más habitual es que el recurso (ver una película, leer un texto, ver una imagen...) sea considerado en sí mismo como una actividad didáctica. En múltiples ocasiones, cuando preguntábamos por una actividad que el profesor hubiera podido realizar sobre la transición, la respuesta era un listado de recursos.

El recurso (generalmente visual) adquiere en estos casos un significado fundamentalmente lúdico o de entretenimiento, un lapso de descanso para que el alumno mantenga el interés o, como mucho, para que identifique algunos contenidos con determinadas imágenes.

En todas las clases tenemos un ordenador y yo cuando surge algo, o les quiero explicar algo... A ver, por ejemplo, ¿cómo se llamaba el avión que tiró las bombas de Hiroshima y Nagasaki? Pues por ejemplo a ellos les llamaba mucho la atención. Pues evidentemente me metí en internet y les enseñé el avión. Películas, me quedo con muchísimas ganas de ver películas, pero es que no tenemos tiempo. Y lo que hago muchas veces, cuando llega la Navidad que se ponen un poco remolones y tal, pues a lo mejor me los llevo ahí a una sala de..., con los ordenadores.

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (167:167)**

No por nada la motivación de los alumnos en la educación secundaria ha sido señalada como una de las principales preocupaciones del profesorado⁶²⁴; ofreciendo precisamente los recursos una oportunidad en este sentido, sin lugar a dudas, pero que, además de motivar y entretener, debiera ser conducida con algún objetivo claro de aprendizaje. Y aunque, ciertamente, los recursos puedan tener un valor incuestionable en sí mismos (una imagen, por ejemplo) las diferentes oportunidades en función de su uso y las actividades relacionadas, como veremos, son enormes.

Comenzamos, pues, por presentar de forma general los recursos más empleados por los profesores, siempre en relación a nuestra temática de estudio, mientras que los materiales didácticos elaborados, dada la importancia del manual escolar, los analizaremos en un apartado final (Apartado 4) de este mismo capítulo.

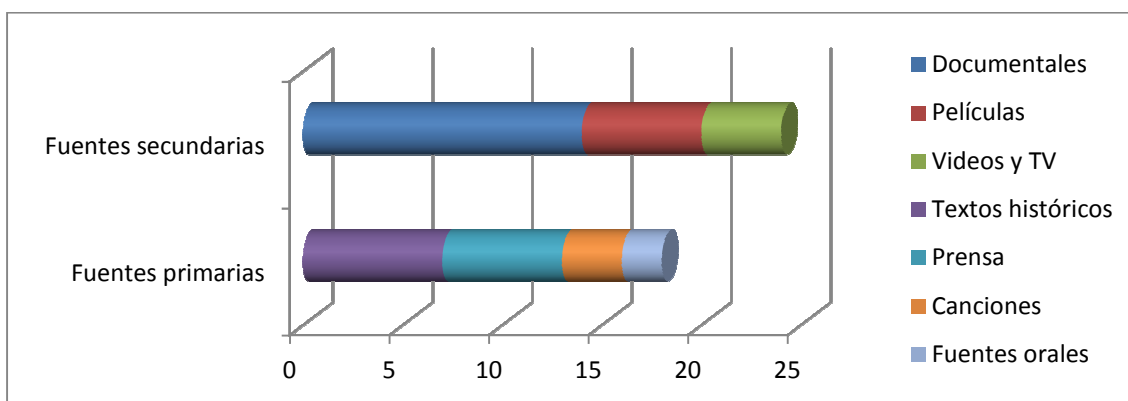
Para facilitar el análisis, hemos clasificado los recursos en fuentes primarias (imágenes, videos, canciones, prensa, textos históricos y fuentes orales) y secundarias (películas,

⁶²⁴ MONEREO, Carles; MONTE, Manuel (2011) Op. Cit., p.29-31

series y documentales); mientras que los materiales didácticos quedan divididos entre los textos escolares y aquellos materiales elaborados por el propio profesor o los departamentos.

Como se puede apreciar en el Gráfico 9, existe un predominio de las fuentes secundarias que se explica, fundamentalmente, por el uso muy extendido del documental histórico y, en menor medida, de las películas. El uso de las fuentes primarias como recursos, aunque menor, es bastante más variado, con cierto predominio del texto histórico y la prensa.

Gráfico 9. Recursos más empleados en relación a la temática de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que, a pesar de la abundancia y variedad de materiales que iremos presentando en las próximas páginas, se dan algunas particularidades en relación a nuestra temática de estudio que conviene destacar. Por un lado, como ya vimos, no todos los profesores alcanzan a trabajar el tema de la Transición en 4º de la ESO, situado curricularmente al final del temario. De manera que, a veces, el profesor se refiere a recursos que utiliza en general para la historia contemporánea y reciente y, en otras ocasiones, es más un deseo que una realidad para el caso concreto de la Transición. Lo que a nosotros nos interesa, fundamentalmente, en nuestro análisis del conocimiento didáctico docente no es sólo determinar qué recursos son los más empleados, sino cuáles son los más valorados y qué uso didáctico se les confiere.

Hombre, a mí me gustaría tener ya te digo un poquito más de tiempo, porque de..., tenemos mucha información gráfica de películas, de..., hay muchísimo. Y afortunadamente a nuestra disposición. Claro, falta ese tiempo. Yo quizá fuera uno de los temas que sí que merecería la pena; periódicos de la época, cosas de estas de..., de la televisión, imágenes que hay... En fin, yo creo que eso podría ser bonito también.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.1 (92:92)**

Por lo general, el hecho de que el profesor conozca un buen número de recursos no significa que los emplee. Como también pudimos comprobar en el capítulo referido al conocimiento histórico, muchos profesores demostraron un buen dominio de fuentes del conocimiento en relación al periodo de estudio; fuentes que, habitualmente, pueden ser también consideradas como recursos para el aula.

Recursos, por ejemplo, textos, hhh, power point, apuntes que yo elaboro... Lo que es de la Transición..., tengo algo. Pero lo que pasa es que claro, estamos hablando de hacer recursos, si tuviera tiempo... les pondría Operación Ogro, les pondría Siete días de enero, les pondría Yoyes, les pondría Lobo...

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (113:113)**

2.1. Recursos audiovisuales: muy populares, poco aprovechados.

La historia contemporánea y, particularmente, la historia reciente, ofrece un abanico de recursos audiovisuales enormes: películas, documentales, grabaciones de la época... No hay más que echar un vistazo en el buscador de Youtube (habitualmente mencionado por los profesores)⁶²⁵ para encontrar cientos de recursos audiovisuales sobre la Guerra Civil, el Franquismo y la Transición, que incluyen tanto fuentes primarias como secundarias. La mayoría de estos recursos de fácil acceso forman parte (o han formado

⁶²⁵ La mayoría de los profesores no tuvo ningún problema en reconocer que internet era su principal fuente de información. Una tendencia que coincide con otras investigaciones sobre el peso de este medio en la enseñanza. Así, por ejemplo, a partir de una investigación realizada con alumnos universitarios, señala Pilar Rivero que los trabajos que éstos realizaban apenas contaban con la bibliografía ofrecida por el profesor, siendo internet en muchos casos la única fuente de apoyo e información. RIVERO, Pilar (2006) De derrota en derrota hasta la victoria final: experiencias con Internet en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Actas de las I Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*. Publicación online en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/derrota_victoria_final_experiencias_internet_didactica_css.pdf

parte antes de ser modificados y reeditados en el confuso mundo de Internet), de producciones televisivas, películas o documentales, por lo que han de ser entendidos en el contexto de una fuente secundaria.

Esta presencia masiva de la historia en los mass media ha sido objeto de discusión por las repercusiones que puede tener para nuestra interpretación y comprensión del pasado. Por un lado se ha querido señalar la distorsión que las imágenes históricas producen en nuestra percepción de la historia, haciéndonos incapaces de tomar la suficiente distancia y perspectiva, debilitando nuestra conciencia temporal y el sentido de la historia. Por otro lado, y no menos importante, la mediación de los mass media en esta popularización de la historia facilita la deformación o manipulación, siendo estos medios agentes de un uso público de la historia; tal y como hemos podido comprobar sobre el periodo de la Transición en capítulos anteriores.

Aunque todas estas reflexiones hayan de tenerse muy en cuenta, consideramos por nuestra parte, como ya advertimos a la hora de tratar los mass media en el pensamiento histórico del docente, que ni la escuela ni la enseñanza de la historia deben aislarse de esta realidad mediática, por otro lado inevitable, en la búsqueda de una artificial historia aséptica. Coincidimos con Ramón Breu cuando critica los anteriores recelos sobre el uso de fuentes audiovisuales en la enseñanza de la historia por considerarlas como un intento de crear una historia defensiva y prescriptiva, una historia científica contrapuesta a la historia de los mass media⁶²⁶.

No es menos cierto, sin embargo, que esa amalgama de fuentes ha de ser entendida como tal, en su carácter secundario y mediatizado, para hacer de ellas un adecuado uso didáctico. Algo que no parece ser una norma general en cuanto al uso de los recursos. Al igual que las fuentes audiovisuales tenían una incidencia directa en la construcción del conocimiento docente, su uso en el aula parece moverse en unos parámetros muy parecidos.

El documental, recurso por excelencia como quedó reflejado en el Gráfico 9, juega así un papel de fuente directa y, por lo tanto, su visionado es considerado en sí mismo una actividad didáctica, una especie de exposición como la que pueda hacer el profesor pero, además, acompañada de imágenes. En este sentido, los documentales son elegidos

⁶²⁶ BREU, Ramón. (2010). Op. Cit. pp.63-68

generalmente por su contenido, huelga decir que en sintonía con el tipo de interpretación histórica y valorativa que el docente tenga sobre el periodo.

De la transición yo..., les pongo muchas veces, a las niñas, porque además les gusta, los que hicieron justo cuando..., estos que hizo la TVE que me parece que eran de Victoria Prego. [...] Esos documentales son antiguos, vamos, los hemos pasado a CD's porque están bien. Entonces ahí viene cómo se hizo la Transición... Sobre todo que yo creo que son honestos, no están..., no son ni tendenciosos ni hacia un lado ni hacia otro. A mí me parece que están bien para explicarles el papel que juega la monarquía, un poco el papel de los partidos políticos...

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (72:74)**

Y luego también hay uno que hizo la EITB, que esos los utilizo un poco para la transición en Euskal Herria. Porque aquí también, cuando tengo..., claro, se trata un mes el tema de la transición. Pues date cuenta que aquí todos los temas se duplican, ¿eh? Es la transición y la transición en Euskal Herria. [...] Pero hay mucha diferencia en la Transición, sí es diferente el País Vasco con..., con el resto, ¿eh? Entonces ahí ya son capítulos aparte, vamos.

Bilbao/Concertado/Mujer/+45 años **P.28 (147:147)**

Los documentales cumplen así la función de aportar contenidos o repasar en pequeños trozos los contenidos que ya se han visto. Al igual que un libro de historia, o el texto de un manual, el documental es en sí mismo una fuente de contenidos y no suele ser objeto de mayor transposición didáctica. De ahí que otro de los elementos que suelen tenerse en cuenta en la elección del documental (al igual que para los libro de texto, como veremos) es que sea lo suficientemente claro y adaptado a las capacidades del alumnado.

Pues mira, yo he utilizado, te cuento..., hhhh, a nivel de videos tres cosas de videos: nunca videos enteros pero sí partes de videos; si es de transición esos que te decía de Victoria Prego, pero muy poquito porque son demasiado densos; la serie que hicieron para TVE, Memoria de España, la de García de Cortázar. Esa, por ejemplo la uso no solo para este tema sino para otros temas. La veo... bastante adaptable.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (143:143)**

Las películas, por su parte, también muy repetidas como recurso didáctico, suelen tener un sentido para la enseñanza de la historia mucho menos directo. Las más de las veces las películas tienen un objetivo más motivacional, más ligado a la empatía histórica, y el profesor suele reconocer que captan mejor la atención del alumno.

Pues..., aparte de comentario de texto, he visionado alguna película referente al tema. Algunas películas que a lo mejor están de moda, a lo mejor de la Guerra Civil o de la postguerra, o de cuando, por ejemplo, de los asesinatos, bueno, la ejecuciones en la época de Franco. Por ejemplo de..., de gente que militaba en partidos de extrema izquierda como el FRAP y todo eso. Pues películas relacionadas con ese tema de..., cuando existía la pena de muerte y entonces ahora pueden ellos ya ver que no existe la pena de muerte. Pues ese tipo de películas...

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (98:98)**

Les gustan mucho las películas tipo Salvador Puig Antich, esas en las que hay alguna situación dramática, ¿no?, que pueden avivar el debate sobre la muerte sí-no, el porqué de que en aquella época se funcionaba así.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (158:158)**

Esta diferencia valorativa entre documentales y películas debería marcar un diferente tratamiento didáctico en el aula, pero no siempre parece que sea así. Cuando, después de referirse al recurso audiovisual, interrogábamos al docente sobre si hacía algún tipo de actividad didáctica en relación al mismo, la respuesta era que sí, pero la explicación resultaba ser muy pobre por lo general.

Se la pongo y voy parando, voy parando. “¿Os habéis fijado que aquí..., que esto y aquello?” Entonces o me preguntan o explico yo directamente lo que quiero que ellos comprendan de ese trozo, de esa parte, del diálogo..., o de los personajes, lo que sea.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (126:126)**

La mayoría de las veces, la película o documental, o sus fragmentos, apenas cuentan con una actividad de aprendizaje más allá del comentario final o el permitir que el alumno formule alguna pregunta.

También hemos visto algún..., algún video de... Por ejemplo sobre el 23F que había..., que yo recuerde en este momento el 23F, algún video sobre la Guerra Civil... Pero vamos, simplemente ver y luego comentar. No había ninguna actividad así...

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (102:102)**

P: Bueno, sí, videos y todo eso sí. Si lo consideras como una actividad...

E: ¿Cómo lo haces?

P: Detrás de cada video siempre hay una reflexión, ¿eh? O sea, que... siempre se comenta y siempre se ve... En ese sentido sí. Si lo consideras una actividad...

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (108:110)**

Otra de las funciones que parece cubrir el recurso audiovisual es la de servir como repaso o recordatorio de algo que ya se ha tratado en clase. Teniendo en cuenta que su uso es posterior, en estos casos la función motivadora es relegada por una función de cierre o conclusión.

Básicamente..., hhh, siempre introducir, eh, introducir el tema en clase, no directamente. Y después de haberlo introducido y tocado en clase ver el documental y... hacer hincapié en algunos aspectos que hemos tratado y luego comentar.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (173:173)**

Por otro lado, un conjunto menor de profesores, pero también numeroso y no siempre relacionado con una mayor formación didáctica, declaró realizar actividades programadas sobre visionado de recursos audiovisuales. En estos casos, parece que la propia experiencia les ha llevado a programar estas actividades (generalmente guías de trabajo) para sacarle algún partido formativo sobre los contenidos de clase o para lograr, al menos, que el alumno mantenga la atención.

En este caso son documentales, entonces lo incorporo como si fuera un comentario de texto en clases, y exactamente igual. Si es por ejemplo una película que nos lleva más de un día, pues la vemos entera y..., hhhh, tienen material de trabajo, si no, no la puedo poner, es imposible; después incorporo una ficha didáctica.

E: Una guía

P: Una guía didáctica. Que tiene que ver con eso, con el contenido de teoría de clase.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (216:118)**

No, en dos clases se pone normalmente la película entera y entonces luego se les da un cuestionarios que ellos tienen que contestar en base a lo que han visto de la película. Y entonces pues es una forma de..., de que tomen contacto con lo que pasaba en aquella época.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (102:102)**

En definitiva, los recursos audiovisuales cumplen una función muy ligada a su sentido original: interpretar y aportar contenidos, en el caso del documental; entretener y motivar, generar emociones, en el caso de las películas. Además de una programación más decidida de actividades asociadas a su visionado, se echa en falta un posicionamiento crítico que consideramos fundamental para la interpretación de cualquier material histórico, pero especialmente para el audiovisual, a tenor de las indagaciones que ya hemos realizado a este respecto en torno a la Transición.

Claro está que las actividades no son la única manera de extraer aprendizajes a partir de un recurso visual o audiovisual. Éstos pueden contener en sí mismos un valor formativo siempre y cuando estén acompañados de esa intencionalidad didáctica concreta, evitando que sea el propio recurso el que ofrezca su interpretación, generalmente cerrada, del pasado.

Pero sí que llevo, hombre, ahora que podemos hacerlo, pues sí que llevo..., sí que llevo pequeños sketch de Youtube, fragmentos de estos que llevas, y con ellos los puedes ver, dos minutos, un minuto, ¿no? Es muy importante que vean a la gente que participó en la transición, cómo te diría..., de una manera humana. Es decir, en una pantalla. A mí eso me parece muy importante. Las actividades tienen que pasar siempre por eso. Siempre tienen que pasar por eso; siempre. A mí me parece fundamental. Es decir, tienen que ver a Franco...

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (149:149)**

Como apunta Rüsen, aunque refiriéndose a las imágenes de los manuales escolares, las representaciones visuales del pasado “deben de incitar a percepciones y experiencias históricas y a las diferentes cualidades de la vida humana a través de los tiempos. Por

tanto, no deben presentar únicamente las experiencias históricas ya interpretadas y las percepciones ya asimiladas de forma cognitiva”⁶²⁷.

2.2. Fuentes primarias para la enseñanza de la Transición.

Aunque también los recursos audiovisuales pueden formar parte de las fuentes primarias (secuencias de televisión, grabaciones de archivo...), por lo general, como hemos visto, los más usados son las reelaboraciones posteriores en forma de documentales o películas. Las fuentes primarias más repetidas por el profesorado han sido, por orden de importancia, los textos históricos, la prensa, las canciones de la época y las fuentes orales (estas últimas, sin embargo, abordadas aparte en el próximo apartado por su importancia en relación a la historia del presente). El tipo de fuente, sin embargo, no implica hoy en día que su soporte deba ser el tradicional, es decir, que la prensa, las imágenes o los textos escritos, bien pueden ser trabajados en el aula en un contexto multimedia⁶²⁸, como parece ser el caso de buena parte de los profesores entrevistados.

Los textos históricos forman parte importante del abanico de recursos de los docentes, sobre todo en 2º de Bachillerato, donde el comentario de texto suele formar parte de las pruebas de selectividad. Pero si hay un texto que destaca por encima de todos, no sólo en Bachillerato sino también en 4º de la ESO, es el de la Constitución. El estudio de la actual Constitución de 1978, como ya hiciéramos notar en el análisis de los contenidos curriculares, ocupa un lugar muy destacado en relación al periodo de estudio.

Incluso en aquellos casos en los que más pesa la limitación temporal y el poco espacio de trabajo que el docente le dedica al tema, la Constitución parece encontrar siempre su hueco.

⁶²⁷ RÜSEN, Jörn (1997) Op. Cit., p.87

⁶²⁸ Aunque se trate de información de carácter estático (un texto, por ejemplo) si la presentación se realiza desde un formato secuenciado multimedia (por ejemplo, un Power Point) ha de ser considerada en el contexto de una estrategia de aprendizaje multimedia; un aspecto importante a tener en cuenta y con múltiples implicaciones, como se desprende de la obra de Cristòfol-A. Trepal y Pilar Rivero sobre multimedia expositiva. Sin embargo, nuestro acceso a este tipo de materiales reelaborados por el profesor ha sido limitado, de forma que nos centramos en las consideraciones de uso y utilidad que el docente extrae del trabajo con los diferentes recursos. TREPAT, Cristòfol-A.; RIVERO, Pilar (2010) *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.

Sí hemos trabajado alguna vez con la Constitución, por ejemplo, textos vinculados a..., selección de artículos constitucionales, algo así. Pero fuera de eso... que yo recuerde ahora mismo, nada más. Porque tampoco..., la disponibilidad tampoco..., temporal, tampoco nos permite mucho más.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (93:93)**

Hay que tener en cuenta que la Constitución, aunque se trabaje y deba trabajarse en relación al periodo histórico de la Transición, ocupa también un lugar importante de cara a la formación cívica en los centros educativos, y las actividades relacionadas con la misma no siempre tienen un sentido ligado a la enseñanza-aprendizaje de la historia. El día de la Constitución, sus aniversarios y conmemoraciones, son efemérides que se celebran y se practican habitualmente en los centros de enseñanza.

Sobre este tema... Mira, en el año 2003, te pongo el caso, el año 2003 fue el 25 aniversario de la Constitución [...] Por ejemplo, ahí el colegio lo que hizo, que bueno..., pues a lo mejor se quedó un poco por encima: todos los días leíamos algún artículo de la Constitución, o sea, como parte de..., venga, pues al principio de la mañana o última hora... O se hizo que por ejemplo siempre por lo menos en la hora de sociales, tocara donde tocara, pues en sociales había que, "artículo 5...", y un pequeño...

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (91:91)**

Su uso como fuente histórica propiamente (entendida y analizada en su contexto, y no sólo como conjunto legal ligado a la formación cívica de los alumnos), parece ser menor, sobre todo en 4º de la ESO. Quizá, con este carácter más de análisis histórico, el trabajo que más se suele hacer en relación a la Constitución sea el de compararla con otros textos constitucionales anteriores.

Tenemos actividades concretas, por ejemplo..., analizar la Constitución. Hacer un análisis de fuentes, analizar fuentes. Hacemos..., cogemos la Constitución y, por ejemplo, un trabajo de comparar, ¿no?, constituciones diferentes de momentos de la historia. O comparar el Estatuto de Cataluña aprobado durante el proceso de transición con el Estatuto, por ejemplo, de Núria en el 31, cuando se aprueba la II República.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (89:89)**

Por lo que se refiere a la prensa de la época, su uso como fuente histórica resulta mucho más evidente. Un buen porcentaje de profesores, como advertíamos en el Gráfico 9, utiliza este tipo de recurso para trabajar el tema de la Transición. Por nuestra parte, ya hemos advertido el peso que ésta tuvo junto a otros medios de comunicación durante el desarrollo del proceso y, sin duda, supone una fuente primaria de enormes posibilidades. Coincidió que varios profesores, además, habían coleccionado ellos mismos los periódicos del periodo.

P: Yo he trabajado alguna vez con periódicos, porque tengo una colección en casa, de facsímiles de..., del periodo, y entonces pues lo que..., lo que suelo poner es eso, lo que es la portada del periódico... y analizas un poco. Por ejemplo, ahora sí que tengo preparado para los de Bachillerato pues una cosa sobre ETA, aprovechando el fin.

E: ¿Para este tema?

P: Sí. Cuando me toque hablar de la transición y tal. Vamos, unos minutos dedicados a esto, si no puedes dedicar más. Pero para que intenten entender el tema, pues sí que tengo algo por ahí preparado.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (60:62)**

Por lo general, aunque los profesores no fueron muy prolijos en explicar sus actividades, las valoraciones sobre su uso suelen ser positivas. La prensa cumple el doble papel de aportar, no sólo texto, sino también imágenes que, situadas además en un medio de comunicación que sigue estando de actualidad (incluso con las mismas cadenas editoriales que entonces), le confiere un grado extra de realismo a la historia.

Aquí se trabaja mucho con prensa. Saco revistas de época, yo tengo mi propio archivo de revistas de la época, desde los anuncios hasta las noticias políticas, las económicas. Eh, eso sí que lo utilizamos mucho, unos profes más que otros. J lo utiliza muchísimo, la prensa... Cuando ven por ejemplo en el periódico "Franco ha muerto", eso les llama..., les llama la atención. Tengo por ejemplo de Triunfo, de Cambio 16, de..., esta otra..., ciudadano. Y sí, sí les atrae más que lo que es el libro.*

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (170:172)**

Puede que sea la imagen, la fotografía generalmente, la que más valor de análisis tenga, incluso más que el propio texto. Solemos otorgarle a la fotografía, sin embargo, cierta

sinceridad y, sobre todo, cierta simplicidad en su producción de mensajes históricos que no siempre ayuda a sacarle todo el partido para la enseñanza-aprendizaje de la historia. Como bien apunta Díaz Barrado, precisamente en un estudio sobre las fotografías de la Transición, “la fotografía, que forma parte del universo visual de las sociedades modernas, puede desarrollar un discurso tan rico y complejo como el texto y, además, nos permite visitar el tiempo perdido de la memoria. No hay quizá otro medio tan capaz de transportarnos a otro tiempo como una fotografía”⁶²⁹.

Algo parecido es lo que ocurre con las canciones de la época, apuntadas como recurso por unos pocos profesores. Nos ha sorprendido gratamente esta incursión de la música en la enseñanza de la historia, generalmente poco utilizada. La música durante la Transición cumplió, como ya se ha señalado y como pudo desprenderse de los recuerdos de los propios docentes, un papel fundamental que traspasaba claramente los límites del entretenimiento, transmitiendo una conciencia de ruptura y renovación que ha quedado plasmada en sus letras y melodías⁶³⁰.

Pues la de Libertad, libertad..., hhh, Habrá un día en que todos, de..., se me fue, este hombre que murió hace poco, Labordeta, Labordeta. Para intentar ver lo que había detrás, qué es lo que estaba contando la gente de la calle sobre ese momento que están viviendo. Y el resultado es precioso, ¿no?, de ese tipo de actividades, que están bastante bien. Porque les capta, les hace ver también cómo los procesos históricos... Claro, en..., en un currículo como el de 4º que se da en poco tiempo, muy general, pues cómo la gente de la calle lo vive, cómo lo viven.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.2 (85:85)**

A pesar de su uso desigual entre el profesorado, la variedad de recursos y fuentes demuestra la amplitud de oportunidades que un tema de historia reciente como el que nos ocupa puede tener en el aula. Como se ha señalado, a la hora de seleccionar temas relevantes para la enseñanza de la historia (tarea que como vimos en el capítulo de currículo el docente suele realizar) será fundamental que el docente se pregunte sobre el *para qué* enseñar historia (asunto que nos ocupa en el próximo capítulo), pero también

⁶²⁹ DÍAZ BARRADO, Mario P. (2009). El hilo del tiempo en las fotografías de la transición española a la democracia. En QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición*. Madrid: Biblioteca Nueva, p.337

⁶³⁰ MAINER BAQUÉ, José Carlos (2000) Op. Cit., p.102

sobre el *cómo*; y aquí, ante el peligro de caer en la historia puramente verbal, la posibilidad de acceder a las fuentes es un punto a favor, de forma que se pueda producir también un acercamiento a los métodos y competencias del historiador⁶³¹.

Difícilmente se podrá alcanzar un objetivo como la formación de una ciudadanía democrática y crítica desde la enseñanza de la historia, como veremos en el último capítulo que es uno de los propósitos ideales del profesorado, si a nivel metodológico no se hace un uso de las fuentes lo más cercano al trabajo del historiador. Como señala Sánchez Agustí, “iniciar a los alumnos en la comprensión de que la Historia es una ciencia de carácter interpretativo (como el resto de ciencias sociales), que trata de reconstruir y explicar el pasado de la Humanidad a partir de las evidencias, sí es una buena forma de desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico, fundamental para desenvolverse en las sociedades participativas y abiertas”⁶³².

2.3. Problemáticas asociadas a la programación de actividades en relación a los recursos.

La última referencia del anterior profesor, referida a la presión del tiempo, nos sirve para hacer una última reflexión referida a los recursos en el aula y su uso didáctico. Aunque no se trate únicamente de una cuestión de falta de tiempo, como hemos ido viendo, sino que en esta escasa presencia y profundización sobre nuestra temática de estudio intervienen otros tantos factores (selección curricular de contenidos, cercanía en el tiempo, conexión incómoda, a veces, con la actualidad, carencias formativas en historia reciente...), lo cierto es que su tratamiento didáctico parece verse profundamente afectado por esta realidad.

Si los recursos pueden tener una menor presencia que en otros periodos de la historia contemporánea y reciente, como reconoce el profesorado, más escaso aún parece ser su desarrollo a través de actividades de aula.

⁶³¹ GUARRACINO, Scipione. (2006). Le questioni dell'insegnare storia. In BERNARDI, Paolo. *Insegnare Storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Milano: UTET Università, pp.6-7.

⁶³² SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2011). Op. Cit., p.6

No, no. Normalmente no, no... A no ser que no sé..., quizá lo que he dicho antes, que a lo mejor ponga algún trozo de un documental o algo. Pero..., pero nada más. O sea, es que hay poco tiempo. Utilizamos mucho, ya te digo, el libro y, bueno, explicarles...

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (109:109)**

El problema de las actividades es que, como pudimos ver, ocupan un lugar muy secundario en las secuencias de aula. Pocas veces son programadas para ocupar un lugar importante en el desarrollo de una clase, ni se les asignan objetivos particulares de aprendizaje. No suelen ser entendidas como una forma de abordar nuevos contenidos, de manera que son vistas en muchos casos como un estorbo, como consumidoras de un tiempo que el profesor necesita para concluir el temario.

Me gustaría, me encantaría, pero no me da tiempo. Y además es que tampoco el programa..., de tiempo lo tienes contado. En 2º de Bachillerato el programa lo tienes... Yo te estoy hablando más de 2º de Bachillerato. Porque en 4º trabajamos más... Y a mí ni me da tiempo ni tengo yo tiempo en clase para... A lo mejor alguna vez alguna película. Pero tampoco son las condiciones, porque tienes que ver la película en tres horas repartidas, ¿sabes?

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.22 (179:179)**

Por otro lado, el tiempo que a veces se le dedica al tema es tan ajustado que ni siquiera llega a formar parte de la evaluación habitual que el profesor realiza. Una realidad que también nos dice mucho sobre la poca trascendencia que algunos profesores le confieren a la temática de la Transición, a tenor de la importancia que la evaluación suele tener para el docente.

La diferencia fundamental con el tema de la transición es que a veces lo que no me ha dado tiempo es a examinar de ese tema. Por ejemplo, si tú ahora les vas a pasar esto a los alumnos de 1º A, hhhh, pues, hhh, claro, ellos por ejemplo examen no..., no hicieron del tema de la transición. Yo bueno, procuré explicarles para que tuvieran pues un poco..., una idea por lo menos. [...] Entonces si creemos que la única manera de asentar los conocimientos es mediante una prueba, pues entonces se asentarán menos, si pensamos que los conocimientos se asientan porque a ellos les interesa la explicación..., pues entonces se les habrá quedado [risas]. Pero ahí ya..., en fin. Tú mismo.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (59:59)**

En este mismo sentido, algunos profesores nos dejaron sus inquietudes sobre las dificultades que encuentran de cara a la evaluación de las actividades, un asunto no menor y muy a tener en cuenta para entender su escasa presencia y profundidad. Es decir, además del factor tiempo, otro de los impedimentos para un mayor desarrollo de actividades de aprendizaje es que los profesores no dan excesiva importancia a la evaluación de las mismas o no disponen de las herramientas para hacerlos y, por lo tanto, no siempre quedan suficientemente integradas en su programación de aula y de curso.

La causa parece estar en la concepción mayoritaria de la evaluación desde un modelo tecnocrático, donde se atiende fundamentalmente al producto final (test y exámenes) y muy pocas veces al proceso⁶³³.

Claro, porque al final es verdad, al final tienes que hacerles un examen. Porque a mí me ha frustrado mucho, pienso que no sé hacerlo, debo de ser yo, lógicamente, pero calificarlos sólo con un trabajo... [...] Hombre, más o menos se enteran de lo que va, pero tienen mucho copiar y pegar ahora. Entonces les suena el contenido pero no lo llegan... [...] Y yo estoy atrapada en eso, me frustra mucho. Porque la teoría está fantástica, la teoría de didáctica de una metodología investigativa, magnífica, pero la realidad de las aulas... luego te van quitando muchas fuerzas, porque ponerlo en pie...

Huelva/Público/Mujer/+ 45 años **P.26 (161:165)**

También ha de ser entendida esta dificultad que el profesor encuentra en la evaluación de las actividades como el resultado de todo un modelo de enseñanza-aprendizaje que atiende a unas finalidades concretas de formación. Como señala López Facal, “evaluar es formular una valoración sobre algo; no es posible establecer con cierto rigor criterios de evaluación sobre Ciencias Sociales —ni sobre nada— ignorando la finalidad de esta área de conocimientos en el proceso de formación de los y las adolescentes”⁶³⁴.

¿Qué sentido le da el profesor de historia a la enseñanza de su disciplina? ¿Para qué o desde qué principales objetivos de aprendizaje el docente entiende y planifica su tarea?

⁶³³ CARBONELL SEBARROJA, Jaume. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro, p.93

⁶³⁴ LÓPEZ FACAL, Ramón. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En SALMERÓN PÉREZ, Honorio (ed.) *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Vol. 1*. Grupo Editorial Universitario, p.172

Cuando en el próximo capítulo tratemos de dar respuesta a estas preguntas en relación al tema de la Transición y comprobemos que prima el lograr aprendizajes cerrados, no problematizados, sobre el periodo, podremos comprender también mejor el escaso peso que las actividades de aprendizaje tienen en su enseñanza.

No olvidemos, en todo caso, que el poco tiempo que se le dedica a nuestra temática de estudio por parte de muchos profesores (al menos en 4º de la ESO) es una realidad a seguir teniendo presente en el análisis que sobre el conocimiento didáctico del profesorado estamos haciendo en este capítulo. En esta coyuntura, como veremos a continuación, el manual escolar cumple mejor que en ningún otro momento su función de guía del proceso de enseñanza aprendizaje, acelerando y facilitando la tarea del docente.

E: Y actividades, ¿has realizado alguna actividad que recuerdes con el tema de la transición?

P: No, porque es a final de curso y... Si te refieres con actividad a las actividades del libro, evidentemente esas sí.

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.10 (79:80)**

3. Historia oral y actividades didácticas en torno a la memoria.

Cuando, en el Capítulo VI nos ocupábamos de la memoria de los docentes en relación a nuestro periodo de estudio, detectábamos la presencia de memorias colectivas, generacionales y emblemáticas, que configuraban el imaginario valorativo e interpretativo de los docentes, y concluíamos sobre el peso más bien relativo que las memorias sueltas o personales podían ejercer en dicho entramado. Además, abordábamos la influencia que el conflicto político y mediático por la memoria ejercía, entre otros factores, en las opiniones que los docentes tenían respecto a la gestión pública de la memoria en España.

Entendemos que estos dos puntos deberían tener un reflejo en la manera en que los profesores abordan la enseñanza de la transición dictadura-democracia y, en general, de toda la historia reciente. Por ello, nos ocupamos de manera diferenciada de esta fuente primaria, la memoria, como recurso que el docente emplea unas veces de forma

inconsciente, como parte de su saber disciplinar, y otras veces de forma más o menos planificada haciendo uso del recurso de la historia oral.

3.1. La *historización* de la memoria y su uso en la enseñanza de la transición a la democracia.

Las memorias personales y colectivas forman parte del conjunto de fuentes que el docente de historia va asimilando en la construcción de su conocimiento disciplinar. Sobre esto también nos referimos en su momento, al hablar de la construcción del conocimiento histórico docente en el Capítulo V, pero no quisimos entonces abordar las implicaciones didácticas que esta particularidad de la historia reciente o del presente pudiera tener en la enseñanza del periodo de estudio, por considerar que su lugar adecuado estaba junto al resto de temáticas sobre el conocimiento didáctico.

La historia del presente, de la que forma parte central la transición dictadura-democracia, tiene entre sus características más destacadas el formar parte de la experiencia social y personal de generaciones activas en el presente. Al proceso que todo individuo hace de convertir en *historia* su experiencia personal y colectiva es a lo que Julio Aróstegui llama *historización de la experiencia*. Esta transformación supone para el autor un fenómeno doble: por un lado, se trata de un hecho subjetivo, “una autorreflexión desde el ángulo temporal sobre la experiencia misma y la interpretación de su significado, que conduce a un entendimiento particular” de ese pasado; por otro lado, también puede tratarse de “una elaboración intelectual, una operación de conocimiento historiográfico, que, con los instrumentos del trabajo científico”, enfocaría esa trayectoria personal o colectiva hasta formar parte de un discurso histórico o historiográfico⁶³⁵.

Es decir, la *historización de la experiencia* puede moverse más bien en el plano de la valoración subjetiva o ser reconducida por el camino de la interpretación histórica. Determinar en cuál de estos planos se sitúa cada uno de los docentes entrevistados sería un objetivo que supera los límites de esta investigación, pero sí podemos, a tenor de sus discursos, ofrecer algunas pistas concluyentes al respecto.

⁶³⁵ ARÓSTEGUI SÁCHEZ, Julio. (2004) Op. Cit., pp.144-145

En este sentido, hemos podido detectar tres formas en las que la memoria parece tener una presencia directa en la enseñanza de la transición a la democracia desde el conocimiento del profesorado: de forma inconsciente, como transformación del pasado personal o colectivo en historia (esta sería la primera de las opciones de Aróstegui); como confrontación o discusión de ese pasado con respecto a la historia académica (que implica contrastar con la investigación científica, cerca de la segunda opción de Aróstegui); y como recuerdo concreto, personal y vivencial que es utilizado en el aula (que supone de forma consciente situar su pasado en el contexto de un discurso histórico).

La primera de las opciones resulta difícil de detectar, se diluye y se confunde con las valoraciones e interpretaciones del pasado, y su incidencia en el plano educativo sólo se deja ver en algunos deslices en forma de personificación del discurso histórico. Es el caso, por ejemplo, de la siguiente profesora, que tras ser interrogada sobre por qué considera importante trabajar en clase la Ley para la Reforma Política, se explica situándose ella misma en el relato.

Bueno, un poco para que, hhhh, les permita ver el grado de consenso que podía existir. Y también porque permite un poco..., bueno, depende mucho de la mirada, pero permite un poco explicar hasta qué punto era esa la transición que queríamos, en muchos casos, con la que se podía hacer.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (49:50)**

La memoria de la profesora formaría parte así, directamente, del conocimiento que emplea para la enseñanza del periodo. Menos sutiles, pero más escasas, son las veces en las que el profesor sitúa su experiencia en confrontación con la historia académica. Es decir, que en su formación disciplinar sobre la temática encuentra elementos interpretativos que pueden chocar con su propia *historia* personal, lo que implica un grado de reflexión historiográfica que puede hacer mucho más útil su propia experiencia.

E: Pero, ¿qué factores consideras más importantes para caracterizar mejor lo que fue el periodo?

P: Pues..., yo creo que ahí, desde el punto de vista académico, posiblemente, el tema del “consenso de la clase política”, que ese tema se trabaja... Pero, desde

el punto de vista de mi vivencia personal: “manifestaciones, huelgas y movilizaciones sindicales y ciudadanas”. Porque es que es..., los recuerdos que yo tengo son de aquello.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (51:52)**

Ante una serie de opciones interpretativas el docente sabe cuál sería la opción más compartida desde la historiografía, pero advierte de que su experiencia personal y colectiva en la zona industrial de la ría de Bilbao fue otra.

Sin embargo, la opción que más fácilmente hemos podido detectar en las entrevistas es la tercera, la utilización del recuerdo personal como ejemplificación histórica, como relato que el profesor utiliza en determinados momentos de su explicación. Como tal, como recuerdo que el profesor ya ha utilizado y repetido en muchas ocasiones, es como aparece también en las entrevistas cuando trata de explicar algo.

A veces para el franquismo también les hablo de mis..., de mi experiencia como alumno, ¿no?, incluso de estar en los salesianos cuando tenía un maestro que me pegaba, a mí y a los otros de forma bestial con una vara que siempre... Claro, para ellos es muy significativo, más que las leyes, que... poder votar, la vida diaria, ¿no?

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (112:112)**

En estos casos, mayoritarios, el valor didáctico de la memoria se encuentra en un campo intermedio, entre la asimilación inconsciente y la reflexión historiográfica. Es consciente porque el profesor lo utiliza como recuerdo diferenciado (no lo asimila al relato histórico, ocupa un espacio diferenciado), pero tampoco se puede considerar como una *historización* científica de la experiencia, o al menos no siempre, porque ésta implicaría un grado de elaboración intelectual a través de las propias herramientas del historiador que no es fácil determinar si se ha dado o no. Aunque tengamos claridad de que ese conocimiento es un recuerdo, esto no significa que hayamos superado la complejidad de su construcción, que es la base para su comprensión. Como explica Joaquín Prats, no todo lo que percibimos por los sentidos se almacena en la memoria de la misma manera, tendemos a borrar y destacar recuerdos, al limarlos o modificarlos en función de nuestro presente; un mismo hecho puede ser narrado de muy diferente

manera por los diferentes testigos, o incluso las fotografías o los objetos que nos rodean pueden condicionar la construcción del recuerdo⁶³⁶.

Ante esta dificultad implícita de análisis sobre el uso de las memorias en la enseñanza del periodo, los profesores que más recuerdos presentaban fueron interrogados sobre cómo hacían para trabajar en clase un periodo que ellos mismo habían vivido. Las respuestas fueron variadas, pero se mueven entre la naturalidad y la preocupación por la subjetividad del recuerdo.

En algunos casos el recuerdo parece haber sido asimilado como dato histórico sin mayores complicaciones. Por ejemplo, la misma profesora que anteriormente se situaba a sí misma en el relato histórico (*historización* inconsciente), responde a la pregunta de cómo trabaja en clase con sus recuerdos con naturalidad, segura de que el tiempo y la contrastación con su colectivo sirven como garantías de fiabilidad.

Pues no sé, quizá..., en nuestro caso, yo creo que por la edad, la juventud y tal, el entusiasmo se suaviza un poco al integrarlo dentro de lo que ya conoces que estaba ocurriendo entre la clase política, en el resto del país y en el resto de las cosas que a lo mejor a ti no te afectaban a diario, o no te..., no te parecían importantes, no participaste en ello. Quizás así, no sé, un poco con la valoración posterior. [...] Bueno, da la casualidad de que la mayor parte, tu propia generación, la que lo ha vivido, en la universidad, entre los profesionales de la enseñanza, de los amigos, entre la familia..., pues te ayudan a formar, hhh, la idea definitiva, claro.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años P.4 (66:70)

De manera que, ante un conflicto con la historia escrita, por ejemplo de un manual, el recuerdo parece pesar con más valor de verdad histórica; o al menos es lo que se desprende de la siguiente pregunta a la misma profesora:

E: Y por ejemplo cuando ves en un libro de texto algún dato o algo que no concuerda con lo que tú viste o con tu recuerdo...

⁶³⁶ PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan. (2011). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En PRATS CUEVAS, Joaquín. *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona: Graó, p.70

P: Pues no sé la pregunta exactamente por donde va. Evidentemente si son errores históricos, que los hay en muchos casos, pues los corrijo exactamente igual a todo lo demás...

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (67:68)**

Aunque en el caso anterior, bien puede servir la memoria como forma de detectar contradicciones con la historia del manual y, a través del adecuado proceso de contrastación, puede llevar a enriquecer el relato con más perspectivas, lo cierto es que la reacción de la profesora tiene más que ver con una percepción del pasado con grado de *verdad* histórica. Como señala el mismo Aróstegui, la tensión entre la memoria de los testigos y la construcción del historiador puede llegar a ser conflictiva: mientras que la reinterpretación histórica necesita de una prueba, “la memoria es mucho más libre, no necesita poner su legitimidad a prueba”⁶³⁷.

En otras ocasiones, muy cercanas a la anterior, a la pregunta de si utiliza y cómo sus recuerdos en el aula, la respuesta es un sí rotundo. Así, la siguiente profesora comienza directamente a poner un ejemplo de cómo su experiencia vital le ha servido para explicar aspectos particulares de nuestra temática de estudio.

Sí, sí, sí lo utilizo, la verdad es que sí lo utilizo. Porque luego además aquí, en el País Vasco, tenemos todo el tema de ETA. Y entonces pues el tema de ETA aquí de una forma u otra nos ha marcado mucho. Y yo por ejemplo, en mis clases de la universidad, estando en primero, es cuando los PM's [ETA político-militar] entraron y hablaron de la tregua. Es donde lo declararon. Fue en la universidad de Deusto y yo estaba en..., en primero. Entonces bueno, pues eso, es cuando pasaron a la sexta..., a la asamblea, no sé qué.... Yo si lo suelo utilizar en clase. Hombre, sin dar datos autobiográficos, claro. Pero bueno sí comentando qué es lo que pasaba, y sobre todo el tema de los..., de los partidos euskaldunes y bueno... vascos, y esas cosas, sí.

Bilbao/Concertado/Mujer/+45 años **P.28 (102:102)**

El recuerdo es utilizado como relato histórico, “sin dar datos autobiográficos”, señala, que lo convertirían en un simple recuerdo.

⁶³⁷ ARÓSTEGUI SÁCHEZ, Julio. (2004) Op. Cit., pp.165-166

No obstante, la mayoría de los profesores interrogados a este respecto contestaron con más ambigüedad, preocupados porque este uso de la memoria pudiera ser entendido como una valoración intencionada de la historia.

Bueno, pues trato de utilizarlo dejándoles ver que es algo subjetivo también, ¿no? Y yo creo que entienden perfectamente cuando, cuando barres para algún sitio o no. Y creo que en ese sentido, creo que lo utilizo con honradez, con honradez absoluta.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (49:49)**

Esta inquietud por la objetividad-subjetividad de la interpretación histórica aparecerá en el próximo capítulo y allí le dedicaremos el espacio necesario, tratando de determinar en qué grado puede afectar a la enseñanza de la historia reciente. Lo que está claro, y de esto parecen ser bastante conscientes algunos de los profesores, es que la memoria individual (o lo que queda de esta en el entramado social) es tremendamente emocional y sesgada⁶³⁸.

Sí, claro, claro. Porque también hay una carga emocional poderosa. Pero por otro lado, como algo con lo que hay que tener cuidado. Porque uno..., en alguna manera es inevitable, imagino, ¿no?, pero... conviene que aunque sea inevitable lo minimicemos. Porque, claro, se requiere de una honestidad mínima. Uno no puede estar explicando exclusivamente aquello que siente, ¿no? Pero también es verdad que... la afectividad está en el cerebro y no se puede dejar de lado.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.18 (147:147)**

Efectivamente, la carga emocional es “poderosa”, como apunta el profesor, pero no por esto ha de ser rechazada, sino atendida como tal. De hecho, algunos docentes destacaron el papel motivacional que sus recuerdos personales tenían en las clases de historia. La vivencia directa y los relatos vivos de esa experiencia cumplen el papel de acercar el pasado a las generaciones que ya no lo sienten como tal.

Bueno, es que tienes que ser cauto [risas]. Porque ya lo has vivido. Pero sí, utilizo mi experiencia personal, claro. Porque además yo creo que es lo que más

⁶³⁸ ROSA RIVERO, Alberto. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? En CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Compiladores). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador, p.44

les llega. Lo que más les llega a ellos, efectivamente, es que tú cuentes cosas de lo que en ese caso viviste. Efectivamente, contextualizadas en lo que tú estás dando, no se puede convertir en una experiencia personal. Pero..., pero sí, ellos, efectivamente, sienten esa vibración.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (130:130)**

Se produce entonces una inseparable experiencia de emotividad e interpretación y valoración del pasado, porque todo recuerdo, por anecdótico que pueda parecer, tiene su mensaje, y es precisamente ese mensaje el que le hace emerger en el contexto de una explicación.

Entonces cada cierto tiempo les voy... parando, les cuento anécdotas, les hago parar. Y entonces les voy cogiendo eso... Vamos haciendo los ejercicios y la anécdota.... No sé, les cuento por ejemplo pues de una viejecita, que yo lo vi, que había una especie de... unos punkis metiendo follón, y que estaban unas "lecheras" de la policía, y estaba la señora cruzando la calle por aquí, vio a la policía y cruzó para pasar por donde estaban los delincuentes. Y que eso hoy no lo haría nadie, era el miedo que tenía la gente a la policía, que es que eso hoy nos parece increíble, que la gente tenga miedo a la policía. O sea, que la policía no estaba con el pueblo.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.22 (168:168)**

Ciertamente, explicar la idea que el docente quiere transmitir sin la anécdota concreta resultaría verdaderamente difícil. Pero, ¿por qué esa idea? El trasfondo, la idea, es en sí misma el resultado de una experiencia de vida. Como señala Ivo Mattozzi, al hablarnos también de la *historización* de la experiencia, no basta con haber vivido los recuerdos para que estos sean útiles a una reconstrucción científica de la historia y, por lo tanto, a una didáctica de la historia. Antes hacen falta habilidades "de producción y estructuración de las informaciones, de atribución de significados", en la que debe entrar en juego la formación histórica, las herramientas del historiador, no siempre practicadas por el profesorado de historia⁶³⁹.

⁶³⁹ MATTOZZI, Ivo (2008) Op. Cit., p.39

3.2. Experiencias de historia oral entre el profesorado entrevistado.

Si, como hemos visto, el proceso de *historizar* la experiencia adecuadamente no parece ser una habilidad resuelta por el profesorado, ¿cómo aprovechar ese recurso motivacional para la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente? De los relatos que los profesores nos han contado sobre sus experiencias de historia oral, bastante diversas, podemos extraer algunas indicaciones a este respecto.

Además de la experiencia vivida por el profesor, la memoria tiene una presencia en las clases de historia a través del relato oral de las familias de los alumnos y los entornos sociales. En estos casos el profesor, al no trabajar directamente con sus recuerdos, se sitúa con más facilidad como observador y es capaz de programar actividades didácticas concretas sobre memoria.

Las más de las veces este tipo de experiencias estuvieron referidas a los periodos de la Guerra Civil y el Franquismo, y en menos ocasiones a la Transición. A la pregunta de por qué este menor interés por la historia oral de la Transición, a pesar de que sería más fácil encontrar testimonios, la respuesta es nuevamente ambigua y relacionada con el tiempo y la falta de profundidad sobre nuestro periodo de estudio.

P: Los abuelos de estos chavales pueden tener sesenta años, sesenta y cinco..., y ya son gente que ha nacido en la postguerra; la referencia es más lejana. En otras épocas, hace años, sí que..., sí que trabajaba con testimonios, incluso chavales que entrevistaban a sus abuelos y contaban el tema y tal, ¿no? Entonces, ahora ya según va pasando el tiempo ya es más difícil encontrar...

E: Y sin embargo, ese mismo tipo de metodología para el periodo de la transición que es más cercano...

P: Claro, es que..., recurres a testimonios ya escritos. Es decir, a testimonios...

E: Para la guerra civil sí, claro, pero para el franquismo o la transición...

P: Hhhhh, sí, lo que pasa es que..., digamos que... es una cuestión de tiempo. Que lo suyo sí que sería investigar todo esto.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (70:74)**

En realidad, este desinterés por la historia oral de la transición parece estar íntimamente conectado con la falta de criticidad con la que muchos profesores abordan el periodo de estudio. Es decir, la historia oral parece identificarse con periodos conflictivos, donde

las emociones y los relatos muy diferentes de los personajes implicados o enfrentados puedan servir para la comprensión del periodo.

Yo no lo hice, pero una compañera mía, trabajando con las mujeres del franquismo convenció a las..., a las abuelas de sus alumnos, te estoy hablando de 1º de Bachillerato, eh, de que realizasen pues una especie de pequeño diario de cómo llegó la guerra a su casa. Hubo muy pocos, cinco o seis que escribieron, porque además les pidió que si por favor lo podían hacer por escrito o que los alumnos se encargasen de transcribir eso. Y era fantástico porque los relatos eran muy potentes, y en algunos casos las procedencias eran muy distintas. Es decir, no todas las abuelas eran del lugar donde impartíamos clase; e igual a lugares muy remotos la guerra llegó. Tuvieron una experiencia directa de ese acontecimiento, ¿crees que pueden decir lo mismo de cualquier otro? Yo creo que no.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (144:144)**

Por otro lado, la mayoría de las experiencias que el profesorado recordaba habían sido puntuales, en algún año en que resultó de forma espontánea o en que quiso hacer el experimento, pero pocas veces se trató de una metodología habitual, programada y utilizada con asiduidad.

Sí, sí. En una ocasión trajeron un diario del abuelo de una alumna y tal. Y bueno, pues que escribía su... mal..., mala situación en las cárceles durante el franquismo y tal. Y bueno, pues resumimos algunas cosas y..., y fue muy impactante.

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (101:101)**

Además, hay que advertir que las experiencias de historia oral y memoria relatadas por los docentes se refirieron casi siempre a los periodos de la Guerra Civil y el Franquismo, y sólo en escasísimos casos se hizo alguna referencia vaga a alguna actividad de memoria sobre el periodo de la Transición, como en el siguiente caso.

Por ejemplo, ahora que me acuerdo, hace dos años, en 4º de la ESO, precisamente, uno de los trabajos fue una entrevista a sus padres, que les preguntaran, que les enseñaran objetos de aquella época, que les enseñaran periódicos, discos, fotografía, hhh, y bueno, no resultó mal del todo.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (70:70)**

Más allá del peso de las limitaciones temporales, cabe preguntarse el por qué de lo esporádico y excepcional de este tipo de actividades; a pesar, además, de que no resultaran mal en la mayoría de los casos, como también parece haberse comprobado desde algunas experiencias llevadas a cabo desde la investigación en Didáctica de la Historia⁶⁴⁰.

Ciertamente, si lo ponemos en relación con la escasa presencia que las actividades tienen, en general, en las secuencias de aula y en los desarrollos metodológicos de la mayor parte del profesorado entrevistado (así lo comprobamos en el capítulo anterior), no ha de extrañar que este tipo de actividades, que requieren un particular empeño tanto para el profesor como para el alumno, no sean muy puestas en práctica, o sólo se lleven a cabo cuando el profesor tiene una motivación especial o una conciencia clara de su utilidad.

De hecho, en aquellas ocasiones en las que las actividades de memoria o de historia oral parecen tener un peso importante en la programación, nos encontramos con una presencia de la memoria en las clases de historia muy diferente, con objetivos mucho más ligados a la experiencia emocional de la historia. Apenas pudimos detectar dos casos, pero que vale la pena exponer aquí.

El primero consiste en una actividad de memoria referida al exilio, de carácter muy emotivo, pero acompañada también de una metodología de indagación histórica.

El año pasado hicimos una maleta del exilio que fue una maravilla. Yo pienso que cuando haces una actividad de historia, y de historia contemporánea, le has de añadir a la historia el sentimiento. Entonces preguntar a los mayores, preguntar a la familia y hacerles traer objetos... de historia que ellos han de compartir. Hicieron una maleta del exilio, ¿no?, qué era aquello de la Guerra Civil que no había que olvidar. Y trabajamos la Guerra Civil, trabajamos distintos aspectos por grupos de expertos... Trabajamos mucho el grupo de expertos y la puesta en común, y la..., y la... Entonces pues había distintos, ¿no?, la escuela en educación, lo de exilio, la batalla del Ebro..., bueno, pa, pa, pa... Y las cosas que se llevaban ya eran cosas que tenían su sentido, ¿no? Y lo curioso del caso es que más de uno encontró cartas y fotografías de sus abuelos. Y lloramos..., lloramos. En muchas presentaciones llorábamos. Y se arrancaron a llorar... Yo pienso que es una manera de vivir el tiempo, la historia, ¿no?, la

⁶⁴⁰ ANADÓN BENEDICTO, Juana (2006) Op. Cit.

memoria histórica y el recuerdo. Y esto pues lo voy buscando. Recursos que puedan..., y los adaptamos un poco a esto.

Barcelona/Público/Mujer/+ 45 años **P.35 (123:123)**

El segundo caso, también de carácter emotivo, se trata de una actividad realizada a raíz de una película y más centrada en la realidad particular del País Vasco.

Porque hay una asociación en Sestao que se dedica a..., a pasar por los centros y explicar un poquito y tal. Entonces aprovechando el estreno de una película, que en euskera es Izarren argia, “La luz de las estrellas”, [...] pues bueno pues ellos nos contaron que habían hecho una experiencia, que era como una especie de autobús que iba por distintos sitios y la gente iba, hhh, haciendo una especie de cartulina, iba poniendo el nombre de la persona represaliada o que..., del familiar que conocían, que le habían dicho o que le habían contado, poner el nombre y una parte de historia. Entonces les propusimos la actividad a los chavales de 2º de Bachillerato y fue una cosa... impresionante. Todos querían contar, todos querían decir, y luego pues hubo bastantes que hicieron su estrellita, la pusieron, y en el hall de 2º de Bachillerato las pusimos, las pegamos. Y ya se paraban, leían y “pues, joer, mira este lo que ha contado, mira este lo que ha dicho, que si su abuelo no sé qué..., porque si era no sé qué”. Entonces eran historias muy curiosas que les tocaban muy de cerca

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (26:30)**

En ambos casos, lo más destacable es que se trata de actividades que ponen en juego el acercar el pasado desde el sentimiento o la empatía histórica. Aunque por otro lado, particularmente en el segundo caso, la actividad parece contar además con un trabajo de investigación que es el que daría sentido a la experiencia en el plano de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

Por nuestra parte, más allá de valorar las actividades en sí mismas (algo que no podríamos hacer contando solamente con la declaración), nos interesa preguntarnos por el sentido que los profesores le conceden al uso de la memoria, como venimos haciendo, y determinar el por qué de unos u otros usos. En este caso, no puede ser entendida como casual la coincidencia de estas dos actividades con profesores que mantuvieron una visión *crítica negativa* del periodo y que, además, se sitúan en comunidades históricas donde la gestión de la memoria histórica no puede desligarse de

las luchas por la hegemonía de memorias y contra-memorias oficiales⁶⁴¹. La lectura de esta circunstancia no debe ser la de restarle valor a dichas actividades, sino la de buscarle una adecuada contextualización que nos ayude a entender la escasa presencia que estas iniciativas parecen tener en otros lugares; al menos desde perspectivas tan emotivas.

De manera que esta diferencia territorial y personal entre unos y otros profesores en el tratamiento de la memoria a nivel educativo (un segundo docente de Barcelona y un tercero de Santiago de Compostela, ambos con visiones críticas del periodo, fueron los otros dos casos de experiencias orales destacables) ha de ser entendida en el marco que ya trazamos en el capítulo referido a las memorias y la memoria histórica, donde advertimos de las reticencias que muchos profesores tenían sobre cómo habría de gestionarse el tema de la memoria en España.

Como apunta Lauren Whirth para el caso francés, las tensiones entre la historia y las “memorias heridas” tienen un reflejo directo en la enseñanza: aquella memoria nacional que regía la historia a principios del siglo XX, se sustituye ahora no por una memoria, sino por diferentes memorias de los grupos sociales (étnicos, religiosos, lingüísticos, nacionales...), produciéndose entonces una fuerte tensión entre la historia y las reivindicaciones de las diferentes memorias, que se traducen en exigencias sobre la enseñanza de la historia⁶⁴².

Como advertimos en el capítulo de memoria, las posiciones al respecto de la gestión de la memoria eran muy distantes entre unos y otros profesores, y no nos debe extrañar entonces que su tratamiento a nivel de aula pueda variar desde algunas iniciativas muy potentes, como las señaladas anteriormente, hasta la total negación de este tema en la enseñanza de la historia.

⁶⁴¹ Un análisis interesante sobre la construcción de identidades nacionales regionalistas en España en contraposición a la historia estatal y su configuración hasta la actualidad lo encontramos en RIVIÈRE GÓMEZ, Aurora. (2000). Envejecimiento del presente y dramatización del pasado: una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995). En PÉREZ GARZÓN, Juan Sisino. Op. Cit.

⁶⁴² WIRTH, Laurent. (2005). L'insegnamento della storia “molto contemporanea” agli allievi dai 15 ai 18 anni nelle scuole secondarie francesi. In CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino, pp.63-64.

P: Bueno, yo creo que unos y otros... tenemos que ceder, y eso es que además para las generaciones.... Las generaciones que vienen es que yo creo que ni..., ni les interesa.

E: Tampoco en lo educativo...

P: Yo creo que no es ni educativo. Porque entonces estamos siempre con los mismo, la pelea entre gatos y perros. Y por..., eso por..., yo te digo eso hasta aburre. Creo.

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (128:130)**

Otros profesores se refieren al tema de la memoria histórica en las aulas con mucho escepticismo, fruto de la misma visión enfrentada que ellos tienen sobre la memoria, y de la que dimos sobrada cuenta en el capítulo de memoria.

Que es un tema que hay ahí, que los niños deben de conocer, que eso se está subsanando, ese digamos..., ese error, y esa barbaridad de no haberlo solucionado. Por lo menos se subsana en el..., que los restos cada familia pueda recuperar su... Claro, y bueno, no sé, también en algún pago, ¿no? Pero yo creo que más a nivel de..., de docencia, que ellos conozcan lo que tienen, que valoren lo que tienen, ver lo que se puede perder. Y a nivel digamos de..., de dos Españas, yo ese tema..., es que me preocupa mucho, porque creo que ya en la época de Goya hay un cuadro muy significativo en el que se están dando con el garrote los dos enterrados hasta las rodillas y no podemos seguir en esa época, hhh, un siglo después.

Huelva/Público/Mujer/+45 años **P.26 (123:123)**

Este tipo de actividades de historia oral tan escasas en las aulas españolas, sin embargo, tienen ya una larga trayectoria en algunos países de nuestro entorno, a pesar de que también cuenten con fuertes polémicas y batallas por la historia y la memoria, como puede ser el caso italiano. En una estancia de trabajo que realizamos en Bolonia, pudimos comprobar la presencia que el testimonio oral tenía en algunos centros educativos y el trabajo que a nivel didáctico se realizaba desde organizaciones como el *Istituto Storico Parri*, centrado en la memoria de la *Resistenza*; además de una estrecha relación entre la Universidad de Bolonia, la ciudad y los centros educativos⁶⁴³.

⁶⁴³ BORGHI, Beatrice y DONDARÍNI, Rolando (2009). Esperienze di didattica della storia. Dal "Passamano per San Luca" alla "Festa della Storia". En BORGHI, Beatrice y VENTUROLI, Cinzia. Patrimoni culturali tra storia e futuro. Bologna: Pàtron Editore.

En nuestro entorno, algunos trabajos como los realizados desde la Universitat Autònoma de Barcelona han venido a significar la importancia de este tema en relación a nuestra materia de historia y sus posibilidades⁶⁴⁴. Además del trabajo con fuentes orales y las oportunidades que este tipo de actividades de investigación pueden ofrecer al desarrollo de las competencias del historiador, es indudable que la memoria histórica tiene también un carácter valórico muy potente que pocas veces es aprovechado en el aula de historia. De hecho, quizá el sentido más explotable de una unión educativa entre la historia y la memoria no sea precisamente la de servir a la reconstrucción histórica de los hechos del pasado (donde sabemos que la memoria cumple un vago papel)⁶⁴⁵ sino en la comprensión social (subjctiva y emocional) de ese pasado para con nuestro presente.

En este sentido, y a tenor de la forma polarizada y moralista con la que solemos enfrentarnos a los acontecimientos más traumáticos del pasado, el reto estará sobre todo en alcanzar aprendizajes de carácter crítico que puedan convivir con esa lectura emocional del pasado; es decir, que esta empatía sobre determinados temas cruciales de nuestra historia no interfiera en su comprensión más amplia y plural, por muy cruentos y terribles que puedan ser los hechos que la acompañan.

La unión educativa entre la historia y la memoria necesita que tengamos muy claros cuáles son nuestros objetivos didácticos y nuestras finalidades formativas, y en este sentido uno de los principales propósitos de esta unión debiera ser el generar una *conciencia histórica*, no como simple empatía hacia los acontecimientos del pasado, sino como dimensión cultural que potencie las capacidades de análisis y observación. La *conciencia histórica* desde la memoria necesita también, para ser realmente formativa, del conocimiento del pasado de las sociedades humanas, así como de la adquisición de una cultura y un pensamiento histórico, utilizando el código historiográfico para analizar objetos y comportamientos humanos⁶⁴⁶.

Estamos de acuerdo con Charles Heimberg cuando afirma que es a través de la comprensión crítica del pasado como podemos evitar que el aprendizaje de lo social

⁶⁴⁴ PAGÈS, Joan (2008) Op. Cit., pp.50-51

⁶⁴⁵ Como apunta Abdón Mateos sobre las oportunidades de las fuentes orales y de memoria, “en la mayor parte de los casos, resulta más decisiva para aprehender lo subjetivo, los valores, que para la reconstrucción de los hechos concretos”. MATEOS LÓPEZ, Abdón (2007) Op. Cit., p.49

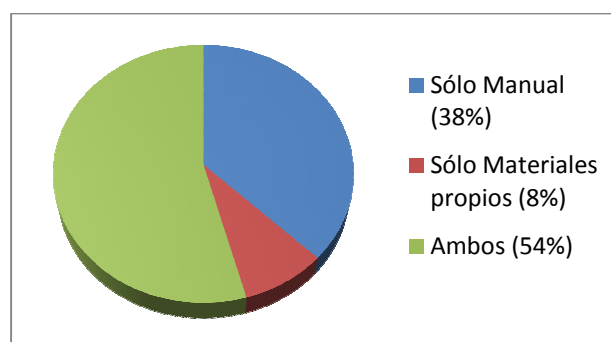
⁶⁴⁶ MATTOZZI, Ivo (2009b). Memòria i insenyament de la història a Itàlia: 1970-2007. In PAGÈS, Joan; GONZÁLEZ, Paula (coords.) *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, p.42

ligado a la historia se reduzca a un mero ejercicio moral. Esta búsqueda del pensamiento crítico como método para entender la historia del presente, "nos pone en guardia contra la tendencia perniciosa a la falsa neutralidad del profesorado con posturas arraigadas y moralizantes que se conforman con prescribir a los estudiantes esta o aquella visión concreta del mundo renunciando a iniciar, aunque sólo sea un poco, a su 'problematicidad'"⁶⁴⁷.

4. Materiales didácticos para la enseñanza de la Transición: el imperio del manual.

Por materiales didácticos entendemos aquí aquellos materiales elaborados expresamente con ese sentido educativo, bien por las editoriales (generalmente manuales) o bien por los profesores y los departamentos de historia. De las entrevistas registradas se puede concluir fácilmente una preferencia mayoritaria por el libro de texto, aunque, como se pudo apreciar en el Gráfico 10, un amplísimo porcentaje de los profesores declara trabajar también con sus propios materiales.

Gráfico 10. *Importancia del manual como material didáctico en las clases de historia*



Fuente: elaboración propia

Se ha señalado repetidas veces desde la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales la importancia que el manual tiene como difusor del currículo y como guía del

⁶⁴⁷ HEIMBERG, Charles. (2010) ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 64, p.56

proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, como también se ha señalado la enorme diferencia que puede haber entre unos y otros materiales y, sobre todo, en función del uso que se haga de él⁶⁴⁸. Esa preeminencia del manual dentro de las aulas de historia queda también reflejada en nuestra investigación, aún cuando desde las entrevistas los profesores muestren ciertos reparos, en muchos casos, a reconocer la importancia del texto escolar en sus clases.

Las razones que han podido llevar a un buen número de profesores a elaborar sus propios materiales que sustituyan o complementen al manual son variadas. Pasan, en algunos casos, por criterios puramente económicos o morales (en una lucha por evitar el imperio de las editoriales), y en otros casos se trata más bien de razones didácticas.

En todo caso, resulta mucho más habitual que el material propio se haga para 2º de Bachillerato que para 4º de la ESO.

P: No, no utilizo manual porque no quiero hacer que mis alumnos se gasten un dinero que no tienen, porque el manual...

E: Ni siquiera lo compran entonces, ¿no?

P: No, porque el manual comienza desde la prehistoria hasta el mundo actual, los temas..., claro, están concretizados y temporizados, y entonces, claro, los temas que le dedica a historia contemporánea no tienen la extensión que después deben tener para obtener una buena calificación en selectividad. Por lo tanto el temario ya está hecho por mi mujer y por mí, que también es profesora de historia.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (152:154)**

Los motivos de esta mayor presencia en 2º de Bachillerato del material elaborado por el profesor, como se puede apreciar en la anterior declaración, enlazan con el modelo de enseñanza-aprendizaje que hemos comentado anteriormente para este nivel educativo, donde predomina el estudio y la memorización de bloques de contenidos que se adapten al examen de selectividad y al comentario de los textos. De esta manera, el profesor puede elaborar con cierta facilidad un material que consista en apuntes, comentarios de textos y exámenes de selectividad.

⁶⁴⁸ PAGÈS, Joan (2008), Op. Cit.; RÜSEN, Jörn (1997) Op. Cit.; VALLS, Rafael (2008) Op. Cit.

Suelo utilizar libro. Este año como era muy caro no he utilizado libro en 2º de Bachillerato, porque me parecía un pasote con la crisis que hay un libro 50 euros. Dije, ala..., lo pongo por..., lo he mandado por internet, los apuntes..., y se lo he dado con un pendrive, y a ver qué tal resulta, te lo contaré cuando hagamos selectividad. Todos los materiales se los he dado yo, les he hecho presentaciones en power point, todos los temas y todo. Y luego además les doy yo apuntes en clase. O sea, les he dado todo el libro, todos los apuntes míos, con un montón de..., con tres versiones: larga, media y corta. Vamos un montón de ejercicios, además las presentaciones, modelos de selectividad de exámenes...

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (227:227)**

Más habitual, también en este caso para 4º de la ESO, es que ambos materiales, propios y de editoriales, convivan en el aula. El mayor o menor peso de uno u otro material depende de cada profesor, de los contenidos y del tiempo. En ocasiones, unos pocos profesores declararon que no lo necesitaban pero que igualmente los alumnos lo tenían.

Pero normalmente el material lo hago yo, intento... Aunque tengamos el libro porque... había un par de actividades y en ese momento me pareció oportuno ya que era gratis y lo iban a tener ahí durante cuatro años... Yo usaba el de SM, pero aquí en Galicia había libro de texto..., durante cuatro años hubo gratuidad del libro de texto, ¿no? Entonces, ya que no tenían que comprarlo y que iba a estar cuatro años en el colegio, el libro, pues bueno, me pareció que siempre aportaba más material y los dibujitos, el color, bueno.

Santiago/Público/Hombre/+ 45 años **P.7 (160:160)**

Las más de las veces, sin embargo, es el material del profesor el que viene a complementar al texto, facilitando los contenidos, aportando esquemas, guías de trabajo o indicaciones de estudio.

Mira, básicamente utilizamos este libro. Es un libro que tiene muchos textos. Y luego yo hago siempre una guía de trabajo para señalar los apartados más importantes, y además ya les incluyo en esa guía apuntes, de algunos temas o de cosas que quiero yo ampliar. Eso ya lo llevan, lo llevan incluso con las páginas para que ellos no pierdan tiempo y vayan derechitos

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (129:129)**

No nos cabe duda de que el manual continúa siendo una herramienta de trabajo imprescindible para la mayoría de los profesores entrevistados. En muchos casos, cuando se les pedía que explicaran su secuencia de clase o que imaginara cómo podría trabajar sobre algún tema concreto de nuestro periodo de estudio, se mostraban muy dubitativos, poco dados a plantear una metodología autónoma sin contar con la guía del texto escolar. Puede ser el caso del siguiente profesor, por ejemplo, al que se le pide que imagine una sesión sobre el consenso.

P: El consenso en la transición... uf. Claro, partiendo..., hhhh, hay un..., hay una verdad; por un lado nos basamos muchísimo en los materiales del libro, o sea, eso también va a depender de si el libro..., cómo trata el libro, ¿no?, y la verdad es que ninguno entra a fondo porque ya te... Bueno, eso luego lo hablamos. Cómo lo enfocaría..., cómo enfocaría yo esa clase...

E: Sí es con el libro pues con el libro, como tú lo hagas...

P: Sí..., no, no, te digo, si es con el libro pues con el libro. Si no fuera con el libro, por ejemplo, buscando, por ejemplo algún tipo de texto..., algún tipo de texto.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (93:93)**

No fueron pocas, tampoco, las ocasiones en las que el docente se presentaba a la entrevista, directamente, con el libro de texto preparado, como un necesario apoyo profesional; y, de hecho, algunas de las preguntas que iban surgiendo necesitaban de su consulta: organización de contenidos, actividades, etc.

También se dieron casos, no obstante, en un sentido contrario, de profesores que, aunque utilizaran el manual, reflexionaban sobre cómo cada vez lo iban necesitando menos.

Pues..., mira que estoy pensando en que casi no necesito. Sí, es verdad. Antes sí que tenía la visión de que sin eso no podía vivir, no..., que los chavales necesitan... Sí es posible que como... los chavales si lo necesitan para tener una visión global de todo lo que vemos a lo largo del año. Pero es que con la cantidad de materiales que hay por ahí..., con lo fácil que es en teoría conseguirlos, aunque te cuesta tiempo, o realizarlos o prepararlos... Yo creo que no necesito.

Bilbao/Concertado/-45 años **P.27 (122:122)**

En algunos casos, los entornos de Internet, la facilidad de acceso a la información y, en contadas ocasiones aún, las plataformas digitales como *moodle* o los blogs, parecen estar propiciando una nueva forma de entender el material didáctico, más abierta y autónoma.

P: Los tenemos subidos al blog y los alumnos pueden acceder a ellos también de una manera digital. Entonces allí está todo el temario, están todos los documentos, están todas las sugerencias que les hacemos de..., bueno, de películas, de... Este año el blog no lo he actualizado...

E: Hace un poco como libro de texto...

P: Sí, hace como libro de texto. Sí, y no solamente como libro de texto sino lugar de debate, porque también... Sí, de foro, de sugerencias, de..., “ahora, mira, me surge esta opinión o por qué no miráis esto”.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (152:154)**

4.1. Criterios para la selección del manual.

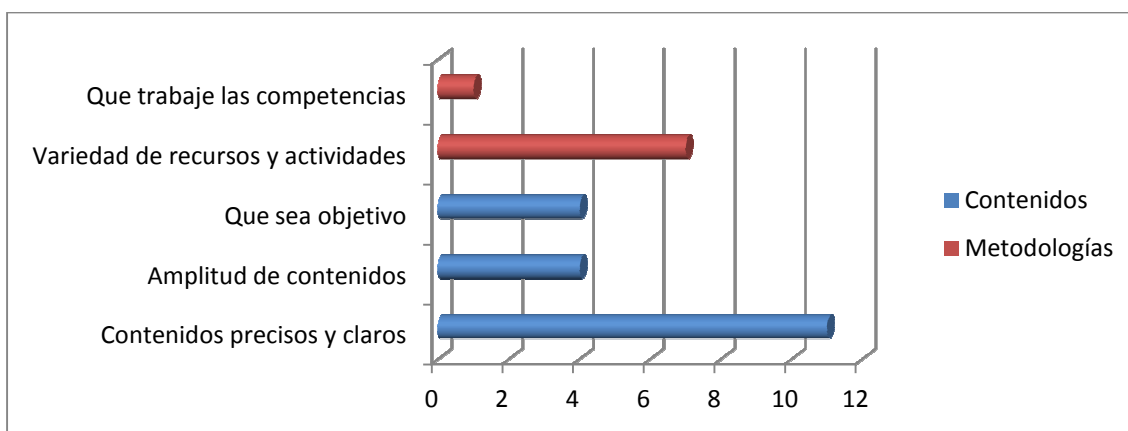
Aportar criterios para la selección del manual de historia ha sido también una de las preocupaciones abordadas desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, dada la manifiesta ventaja de los textos escolares sobre cualquier otro material didáctico. En un reciente artículo, Joaquín Prats analiza las propuestas en este sentido de Jörn Rüsen y Rafael Valls y destaca los siguientes criterios selectivos: “que contengan la explicitación de sus finalidades didácticas; que sean motivadores; que traten correctamente la información; que permitan estructurar la actividad de la clase, que promuevan el crecimiento del conocimiento, y por último que permitan tratar aspectos metodológicos y técnicos”⁶⁴⁹.

En las próximas páginas expondremos los razonamientos de selección que el profesorado entrevistado expuso en las entrevistas y podremos comprobar las diferencias con los criterios expuestos anteriormente. Particularmente escasa es la preocupación del profesorado por las *finalidades didácticas* del manual, sobre las que parecen más bien adaptarse sin problemas. Mientras que la coincidencia más importante está en el interés porque *traten correctamente la información*, pero entendiendo esto las

⁶⁴⁹ PRATS CUEVAS, Joaquín. (2012). Criterios para la selección del libro de texto de historia *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No 70, p.9

más de las veces en cuanto a la densidad y claridad de los contenidos, y, en algunas ocasiones, refiriéndose a la “objetividad” de los planteamientos históricos. La *motivación* no parece tampoco un criterio que despierte mayor inquietud en la valoración de los manuales, y, más bien, sí que nos encontramos con bastantes criterios relacionados con aspectos *metodológicos* y *técnicos*, pero únicamente sobre las propuestas de ejercicios y actividades que ofrece el manual.

Gráfico 11. *Criterios de selección del manual aportados por el profesorado*



Fuente: elaboración propia

De las opciones que presentamos en el Gráfico 11 como una sistematización de las reflexiones aportadas por los docentes, se puede apreciar con claridad que la mayor preocupación a la hora de seleccionar un manual está en sus contenidos; no tanto en el trasfondo de los mismos como en su precisión, claridad o amplitud. Destacan mayoritariamente los profesores que prefieren textos escolares con contenidos claros y precisos, sencillos y sintéticos, que no confundan al alumno.

Por un lado, esta preferencia por la claridad y exactitud de los contenidos tiene que ver las más de las veces con el modelo de enseñanza-aprendizaje que venimos presentando como mayoritario, y de ahí que esa demanda sea especialmente precisa para los manuales de 2º de Bachillerato, donde las PAU marcan contenidos precisos y un determinado sistema de estudio.

Es un libro que es..., es perfecto. Es perfecto para el examen de selectividad [risas]. Sí, porque es muy..., muy conciso, y te dice exactamente las cosas más

importantes. Entonces de ahí no es que el libro me guste especialmente, pero sin embargo es el libro que ellos se tienen que aprender casi de memoria, porque es básico.

Bilbao/Concertado/Mujer/+45 años **P.28 (159:159)**

Y también traía, que los otros textos no lo traían, traía los programas de selectividad a los chavales ya preparados, con ejemplos de exámenes de selectividad... Y bueno, entendimos que eso podía ser un..., una parte adicional positiva.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.19 (140:140)**

Pero esta exigencia de sencillez y claridad también se justifica desde diferentes enfoques metodológicos. Mientras que para una minoría de profesores esta característica les sirve para tener un apoyo básico y esquemático de los contenidos sobre el que partir:

Y escogí este porque..., por varias razones, primero era el que menos contenidos tenía, me interesa un libro muy básico, breve, y este lo era..., y las actividades están bastante bien. [...] Utilizo fuentes históricas y gráficas, material gráfico, y... los ejercicios. Lo otro lo voy haciendo yo, o... Luego aprovecho para hacer partes muy procedimentales, esquemas, esto lo uso mucho..., ejes cronológicos, cuestiones más procedimentales.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (187:189)**

Para la mayoría, sin embargo, la exigencia de un manual básico tiene más que ver con el hecho de que, con un manual muy denso, los alumnos se pierden, se confunden. Es decir, si el manual es un material de estudio, por encima de todo, conviene que sea lo más sintético y claro posible.

Sí, el lenguaje... O sea, que las ideas estén claras. Que no sea ni retorcido ni... Porque no, porque ellos se van a quedar con lo que es el esqueleto, no por lo que rellena el esqueleto, entonces...

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (193:193)**

En algunos casos la reclamación de un texto sencillo va acompañada de una queja del profesorado hacia el alumnado y las editoriales. Sería, para estos profesores, una bajada del nivel formativo de los alumnos en los últimos años lo que justificaría la necesidad

de buscar manuales cada vez más simplificados, y, al mismo tiempo, las propias editoriales estarían compitiendo por hacer manuales cada vez más comprimidos que satisfagan esta demanda educativa y del profesorado.

El Oxford, la edición que utilizamos, la nueva, es mucho peor que la primera . Motivo: porque se lo quieren dar todo tan comido, ¿eh?, que no explica. Porque estos niños cada día tienen menos costumbre de leer, [...] Entonces para mí cada vez los libros, por intentar facilitar, que ese no sería el tema, sino buscar... Es que el mismo Oxford la edición anterior es mejor. O sea que las propias editoriales están contribuyendo a que estos niños, por intentar ayudarles más, les están deformando más.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (194:194)**

Esta misma idea conecta con el otro grupo de profesores que, como también se puede observar en el Gráfico 11, tienen su principal criterio de selección precisamente en todo lo contrario: en encontrar textos escolares que aporten contenidos completos y más profundos, que “expliquen” y no solo ofrezcan la información resumida.

Tú no puedes resumir Primo de Rivera en un folio, y si lo resumes en medio folio, sí, dices todo, pero..., pero para alguien que sepa puede decir, “fíjate qué bien resumido está”, pero para el que no sepa un resumen no sirve de nada. No sirve de nada. Tienes que ver la película entera, y luego cuando ves el resumen dices: “ah, sí, es verdad, qué buen resumen”. Y ese es un problema que tienen los libros, que a veces quieren meter mucha información en muy poco, y..., suponiendo..., presuponen que el alumno sabe de qué se está hablando.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (124:126)**

Un criterio este también compartido por aquellos profesores que, entendiéndolo también el manual como un material de estudio, prefieren que sea extenso para poder adaptarlo a las exigencias del alumnado; es decir, quitar, si hace falta, pero no tener que aportar más información histórica.

Yo le pediría que fuera, fíjate lo que digo, que fuera completo aunque fuera extenso, y ya en mi mano estaría quitar lo que yo quisiera. Prefiero quitar a poner. O sea, yo con estos chicos me doy cuenta de que si tengo que andar colgando cosas en la página, o enviándoselo, o dándoselo por fotocopias..., el que no entiendan las fotocopias o no se ha conectado a internet... No, no, para

mí un manual en ese aspecto que tenga cosas de más, y yo luego pueda tener la libertad de decir, eh, chicos, esto no me interesa, pero esto mucho.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (165:165)**

En definitiva, y aunque desde diferentes criterios, queda claro que los *contenidos* son la principal preocupación de los docentes, en clara conexión con los modelos metodológicos presentados antes, donde primaban las exposiciones del profesor, la carrera por completar contenidos y la preocupación por la evaluación de conocimientos conceptuales.

No obstante, los recursos y las actividades de los textos escolares son la segunda inquietud de los docentes entrevistados. Fundamentalmente, las referencias fueron más encaminadas a los recursos que a las actividades, que, por otro lado, ya vimos que solían ocupar un lugar secundario en las secuencias de clase.

Pues que el texto sea claro, que para los niños no tenga un vocabulario demasiado... sofisticado, porque no lo van a entender. Pero bueno, también en los libros de historia me parece bueno a nivel pedagógico que haya fotografías para que con las imágenes se queden en la mente, para poder recordar por ejemplo... no sé, en este caso de la fotografía en cuando Franco recibió la visita de Eisenhower, etc., etc. Pues me parece muy bien lo de las fotografías. Luego me parece muy bien que tengan mapas para que vean, por ejemplo en la época de la Guerra Civil, los bandos.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (186:186)**

En el caso de algunos profesores, que coincidieron ser profesores con secuencias de clase bien elaboradas, se hizo una llamada de atención sobre la escasa variedad de las actividades que suelen aparecer en los manuales que, generalmente muy simples, no les permitían cubrir con un espectro variado de alumnos.

Pues pensando que..., pensando no en mí sino en el alumno, le pido primero que..., [...] que sea claro, que no falte ninguna de las ideas fundamentales y que tenga una gran variedad de actividades. Porque aquí nos encontramos con alumnos muy variados también.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (185:185)**

Yo lo que le pido sobre todo es que haya algo más que preguntas de corta y pega. [...] Sí, sobre todo eso, y más en estos niveles... Para que tenga..., que no sea buscar qué dos líneas del segundo párrafo le sirven para responder esta pregunta. Que está bien que haya preguntas de este tipo para los alumnos que les cuesta más y que con eso ya..., ya cumplen. Pero luego actividades que tengan un poco más..., de pensar, de relacionar, de buscar que no sea buscar la línea sino algo más, algo más. Que haya documentos como textos, gráficos, mapas..., para trabajar.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años P.34 (181:183)

A modo de conclusión, la selección que los docentes hacen de sus textos escolares sigue estando muy alejada de las consideraciones que desde la literatura especializada se hacen al respecto. Priman las reflexiones centradas en el *qué* pretende enseñar el manual, y sus aspectos formales, por encima del *cómo* y las herramientas de enseñanza-aprendizaje⁶⁵⁰; olvidándose que el propio texto escolar debiera entenderse en sí mismo como una herramienta.

La preocupación por los contenidos denota la importancia que éstos tienen en la enseñanza de la historia (como también pudimos comprobar en el capítulo dedicado al currículo), por encima de las competencias, que no parecen haber cuajado aún en el pensamiento didáctico de la mayoría de docentes ni, por lo tanto, en sus criterios para elegir sus manuales. Estas características de selección estarán muy conectadas con el tipo de uso que el profesor hace del texto, como podremos comprobar en el siguiente sub-apartado en relación a nuestra temática de estudio.

4.2. Los usos del texto escolar y su relación con la enseñanza de la Transición.

La importancia que generalmente se le da al manual desde la bibliografía especializada queda también confirmada en nuestra investigación: la mayoría de los docentes, como ya reflejamos en el Gráfico 10 al comienzo del apartado, utiliza el manual escolar como

⁶⁵⁰ Para Parcerisa la selección del manual debiera incluir estas preguntas: qué pretende enseñar el material (en relación al proyecto curricular del centro: objetivos, contenidos...), qué elementos favorecedores del proceso de construcción del aprendizaje incluyen, cómo contempla la atención a la diversidad, y cuáles son sus características formales. PARCERISA, Artur. (2001) ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Kikiriki. Cooperación educativa*, No 61, p.47

material didáctico. Sin embargo, conviene que hagamos determinadas precisiones sobre su uso.

Reflexiones desde las que hayamos podido detectar un uso vital, imprescindible, del texto escolar por parte del profesor han sido pocas, pero muy significativas, más aún teniendo en cuenta que el otorgarle demasiada importancia al manual suele ser entendido por el profesor como una forma de quitarle valor a su propio trabajo. El uso abusivo del manual suele estar en relación con modelos de clase muy expositivos, donde el docente dice basar su sistema en la exposición y la lectura.

Hombre normalmente utilizo el libro de texto. Me gusta antes de empezar, porque no me gusta leer y subrayar directamente porque se quedan durmiendo o están pensando a saber en qué... Para captar un poco la atención empiezo a hablar yo. [...] Luego ya me voy al libro de texto, empiezo a leer, hago parones cuando tengo que hacer parones, les digo que apunten esto o que esto..., “ponerlo de otra manera y a lo mejor lo entendéis mejor”.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (130:132)**

El manual parece haber jugado un papel decisivo en la práctica docente de algunos profesores a lo largo de muchos años (seguramente como un apoyo imprescindible en los primeros años de docencia), y con el paso del tiempo llega a asimilarse de tal manera a su práctica diaria que ni siquiera necesitan leerlo (como veremos que sí hacen algunos profesores), lo cual no significa que no lo sigan al pie de la letra.

Pues nada, lo que pasa es que yo voy con el libro, así que ya sabes que te los sabes aunque te los cambien cada dos años [risa], pero bueno ya después de tanto tiempo pues me manejo bastante bien. Pues nada, les hablo directamente, yo casi nunca leo..., yo hablo. Quiero decir a mí... Y además me muevo, porque si no se me duermen, entonces la única forma de que estén por lo menos pendientes de lo que yo digo pues es moverme y hablar, hacer esquemas... Entonces pues..., eso es lo que suelo hacer.

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (84:84)**

La importancia que en el sub-apartado anterior le conferían algunos docentes a los contenidos del manual se entenderá mejor ahora que atendemos a su uso. La lectura,

subrayado y resumen de los contenidos textuales del manual es uno de los usos más frecuentes del texto escolar.

Sí, ellos tienen su libro delante, porque a mí me gusta... Yo empiezo siempre hablando, y cuando veo que están un poco así más revueltos pues lo que hago es que uno lea en voz alta, y así por lo menos es más... Hacen lectura mental, yo les explico, después les digo que se lean lo que yo he explicado, que me pregunten sus dudas...

Murcia/Concertado/+45 años **P.11 (183:183)**

Todos los alumnos llevan el libro. Entonces ellos leen en voz alta, hhh, se subrayan un poco digamos lo más importante... Además tienen que aprender el vocabulario que viene a los márgenes, se les pueden hacer las actividades relacionadas con lo que han leído...

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (184:184)**

Así entendido, ciertamente, casi podría decirse que el manual es en sí mismo el profesor guía, y el docente, su apoyo. No es exagerada, para estos casos, la afirmación de Martínez Bonafé cuando señala que el manual “no constituye sólo el soporte o medio para la instrucción, sino que es también, y fundamentalmente, un modo de concebir el desarrollo del currículum y el trabajo de los profesores y los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le da una forma pedagógica”⁶⁵¹. Una forma pedagógica que parece estar tan asentada en algunos profesores que determina sus exigencias de selección, entendemos que frenando innovaciones editoriales que pudieran romper con ese mismo modelo.

No obstante, como también quedara reflejado en el Gráfico 10, son mayoritarios los profesores que dicen combinar el manual con sus propios materiales y recursos. En estos casos, el peso que el manual ejerce puede ser variable, las más de las veces centrado en sus contenidos y, en otras ocasiones, como fuente de recursos y actividades. Fueron muy pocos los casos en los que el docente declaraba no usar para nada, o casi para nada, el libro de texto.

⁶⁵¹ MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999) Op. Cit, p.117

El libro de texto lo utilizan para consultar ellos, cuando tienen algún problema, cuando quieren..., pero en la clase no lo trabajamos, no lo usamos PARA NADA el libro de texto. Hay veces que tienen una actividad muy chula con muchos colorines y entonces puede..., pero sí no, poco del libro. Y a partir de las fuentes y a partir del debate, y partir del trabajo en equipo, bueno, pues haciendo lo que yo les diseño.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (79:79)**

Sin embargo, exceptuando algunos casos como el anterior, las mayoría de las veces el manual cumple una función mucho más importante.

A mí me sirve o bien para explicaciones generales y que después tengan..., hhh, dónde acudir a cosas concretas; o bien algunos puntos, lecturas sobre ello..., que trabajan ellos. Hay actividades bastante interesantes en algún tema. Este de la transición no tanto, pero algún tema sí que trabaja bien las actividades.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.2 (141:141)**

Aún cuando el profesor elabore sus propios materiales el manual sigue teniendo una presencia continua, es el material de consulta del alumno, la guía que da orden a todo el curso.

Casi mira..., yo para preparar mis temas lo uso poco, pero en clase, para que ellos tengan algo delante, quiero que lo tengan delante; en clase que tengan un manual delante, ¿sabes? Sobre todo porque a veces echas mano de los mapas, de las tablas, de los gráficos, de las láminas...; entonces lo uso mucho, lo uso mucho como material.

Santiago/Público/Mujer/+45 años **P.8 (251:251)**

A todas luces el manual cumple en la mayoría de los casos con una función esencial de guía metodológica y de contenidos, pero también como directriz del trabajo del alumno, en el aula y en las labores para casa, en el estudio y en la consulta⁶⁵². Porque no sólo

⁶⁵² En definitiva, tanto en la selección con en el uso del manual, nuestro resultados coinciden abiertamente con otras investigaciones realizadas anteriormente, como puede ser la de Gómez García, que concluye de la siguiente manera: "En lo que toca a los profesores y profesoras, merece destacarse que la mayoría de los encuestados siguen usando el libro de texto (93%), que lo utilizan como 'apoyo metodológico' y que les exigen 'calidad expositiva y rigor científico'. Que en las clases se 'se lee la lección del texto y se comenta', o se 'leen textos diferentes y se comentan'. Que los alumnos deben usarlo en casa 'como afianzamiento de los contenidos', para completar la clase 'contestando las cuestiones que traen', 'para que desarrollen al hábito de la lectura'... Y en cuanto a la última cuestión, el 95% piensan que las nuevas

hay que atender al uso que le da el profesor al texto escolar, sino también al que el alumno termina dándole. Obviamente, es el profesor el que ha ido configurando a lo largo del tiempo el sentido que el estudiante le da al manual, pero si tenemos en cuenta que los alumnos comienzan a trabajar con los manuales desde los niveles más básicos y van acostumbrándose a un sistema de estudio y evaluación de esos contenidos que el manual ofrece, será el propio estudiante el que finalmente termine necesitando el manual como una garantía de su éxito académico. Los intentos de algunos profesores más innovadores chocan a veces con esa inercia del modelo de enseñanza.

Yo nunca me baso en el libro de texto propiamente dicho. O sea, es un material de apoyo, ¿eh? O sea, eso desde luego. Ellos traen muchísima información y yo hago muchas preguntas en clase con la información que tienen y con el libro y tal. Y entonces eso... o tenemos..., vamos haciendo el tema. [...] Ahora, a la hora de la verdad, muchos, no te digo todos, les..., les da seguridad el tener el tema tal cual, empollárselo tal cual. Y yo lo que pretendo es que no empollen, sino que aprendan de verdad. Por eso hacemos mucho análisis de testo, mucho...

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (188:188)**

Teniendo en cuenta estas premisas, ¿qué dicen los profesores sobre el tratamiento que se hace de la transición a la democracia en los manuales? La primera afirmación, en coincidencia con nuestras investigaciones precedentes⁶⁵³, es que el periodo de la transición ocupa un espacio muy limitado en relación al resto de la historia reciente y contemporánea. Esto resulta mucho más visible en 4º de la ESO, donde la historia nacional discurre en paralelo a la historia universal.

El problema es que si tú te pones a comparar en líneas generales los libros de 4º de la ESO, de la transición hablan... realmente sólo de la Constitución.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (157:157)**

tecnologías terminarán con el texto tradicional, pero no con su cometido". GÓMEZ GARCÍA, Nieves. (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En BENITO ESCOLANO, Agustín (ed.). Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura en la escuela. Valencia: Tirant Lo Blanch, p.226

⁶⁵³ ACEITUNO, et al. (2011) Op. Cit.

Efectivamente, como señala el anterior profesor, las pocas páginas que se puedan dedicar al tema suelen estar centradas en el estudio de la Constitución y el Estado Autonómico. Dos temas que, además, suelen ser abordados desde la perspectiva de un conocimiento de las actuales instituciones y no tanto en su contexto histórico. El relato histórico suele reducirse al proceso político y sus representantes, con menor presencia de la acción ciudadana⁶⁵⁴.

Si a esto le unimos la falta de tiempo y de profundidad que le otorga el profesor, aspectos ya atendidos anteriormente, el resultado es un tratamiento muy sesgado, en la mayoría de los casos, donde el manual cumple perfectamente su tarea.

Pues el de 4º de la ESO de una forma muy, muy, muy sucinta... Que a veces, pues bueno, si tuviéramos tiempo permite en clase ampliarlo un poquito más por tu parte, generando debate y tratando con materiales. Pero... como no da tiempo, pues generalmente es lo que hay en el libro de texto, poco más.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (125:125)**

En definitiva, a tenor de la importancia de los contenidos en la selección y uso de los manuales escolares, no nos cabe duda de que estos serán también una de las fuentes fundamentales en la construcción del conocimiento histórico del docente, junto con los medios de comunicación y las memorias colectivas analizadas en el Capítulo V. Una fuente, por otro lado, que tampoco discurre ajena, ni mucho menos, a las batallas por la historia y la memoria.

Los manuales contribuyen y han contribuido —señala Rafael Valls— como un elemento más en la formación de la memoria; aún cuando actualmente, con la presencia de medios masivos como la televisión, hayan perdido peso. Aunque es cierto que los manuales son cada vez menos directamente adoctrinadores, esto no significa “que no estén impregnados de ideologías y valoraciones”, ni que haya dejado de estar presente este sentido adoctrinador, “aunque se haya hecho más sutil y más difícil de ser percibido o reconocido”⁶⁵⁵.

De hecho, aunque la “objetividad” sea también una preocupación del docente de historia (como veremos en el próximo capítulo), las formas en las que el manual desarrolla una

⁶⁵⁴ *Ibíd.*

⁶⁵⁵ VALLS, Rafael (2008) *Op. Cit.*, pp.13-14

determinada carga ideológica van más allá del tratamiento más o menos veraz de la información. Es en la propia narración histórica⁶⁵⁶, como también hemos podido comprobar con algunos materiales audiovisuales en relación al periodo, donde la carga de intencionalidad se hace inevitable de las formas más variadas: “se introduce de manera subrepticia en la propia selección del sujeto de la narración —nos dice Rosa Rivero—, en la forma de constituirlo en el lenguaje, en el modo en que se eligen los acontecimientos, en las calificaciones que introducen y en la propia segmentación de la realidad”⁶⁵⁷.

⁶⁵⁶ De hecho, se ha llegado a señalar que la intencionalidad es factor implícito a la propia normatividad de la historia, ineludible, del mismo modo que la narración es en sí misma imprescindible para la existencia de la historia. RIVIERÈ, A.; NÚÑEZ, M.; BARQUERO, B.; y FONTELA, F. (2004). La influencia de los factores intencionales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. En CARRETERO, M. F. VOSS, J. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, p.197

⁶⁵⁷ ROSA RIVERO, Alberto. (2004). Op. Cit., p.62

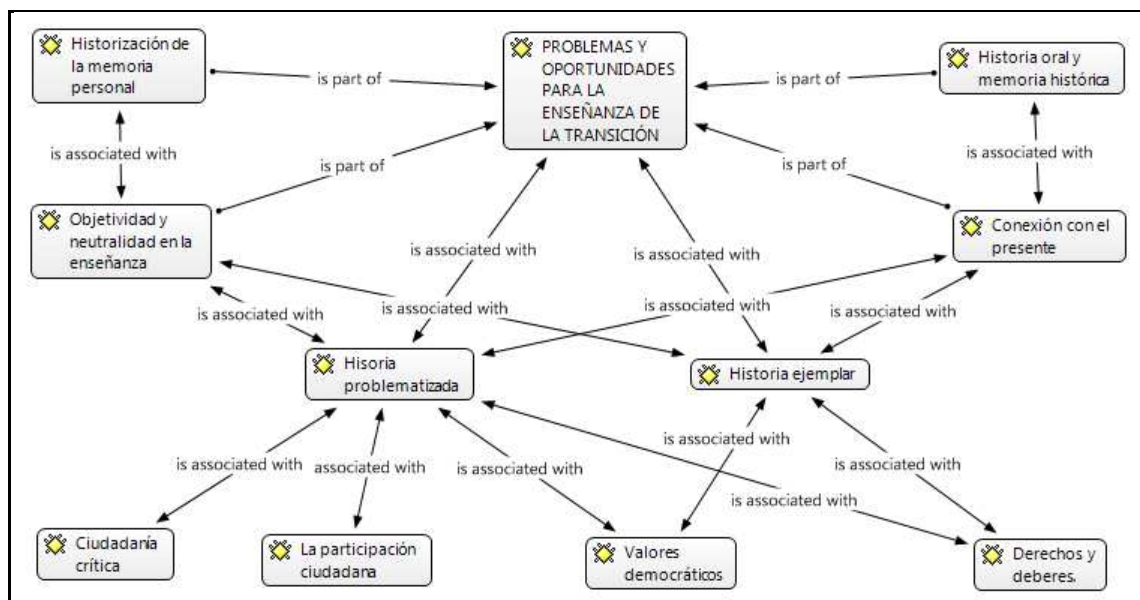
CAPÍTULO VIII: ACTUALIDAD, CONFLICTIVIDAD Y FORMACIÓN CIUDADANA: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES DE ENSEÑAR UN PASADO VIVO.

Afrontamos este último capítulo de análisis de resultados con un objetivo también relacionado con el conocimiento didáctico del docente, esta vez referido a sus concepciones, experiencias y teorías más destacadas sobre las oportunidades y dificultades que puede conllevar el trabajar con la historia reciente. Como hemos señalado en diversas ocasiones, la historia de la transición cumple con tres características que la hace particularmente problemática: primeramente su condición de historia reciente (con sus particularidades historiográficas), en segundo lugar el hecho de que forme parte de la memoria viva de generaciones en activo, y por último su conexión política, económica, institucional y social con el presente.

Sobre esta complejidad estructuramos el presente capítulo. Primeramente abordamos las finalidades que el docente es capaz de visualizar en la enseñanza-aprendizaje del periodo histórico y su relación con la formación ciudadana. De sus concepciones sobre ciudadanía podemos extraer la visión que los profesores de historia tienen sobre nuestro presente, cómo lo conectan con su tarea docente y qué papel puede jugar la enseñanza de la historia en la actualidad. A continuación, abordamos el tema de la conflictividad en la enseñanza de la historia del presente, la incidencia de la actualidad y las problemáticas asociadas a la objetividad y la neutralidad en el pensamiento didáctico de los profesores, de forma que podamos comprender mejor el alcance de aquellas finalidades.

En el network de este capítulo exponemos en primer lugar algunas de las problemáticas y oportunidades detectadas en relación a la enseñanza de la Transición, tales como la conexión del periodo con el presente o la preocupación del profesorado por su neutralidad y objetividad histórica. En el plano central colocamos dos perspectivas generales sobre cómo abordar la enseñanza del periodo (de forma problematizada o ejemplar) conectadas con las posibles finalidades que una y otra manera pretende desarrollar. Estas finalidades, referidas en su mayor parte a la formación ciudadana, quedan conectadas en la línea final del mapa.

NETWORK N° 5: PROBLEMAS Y OPORTUNIDADES



Fuente: Elaboración propia (Network View Atlas.ti)

1. Las finalidades de enseñar historia. Formación ciudadana y enseñanza de la transición dictadura-democracia.

Dedicamos este primer apartado a las concepciones del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de la historia de la Transición. La conexión entre la formación ciudadana y la enseñanza del periodo de estudio ha estado presente desde la misma configuración inicial de esta investigación, como parte de los objetivos y las hipótesis del proyecto TRADDEC, de ahí que incluyéramos algunas preguntas con esta

temática en la entrevista. Asimismo, ya desde la experiencia piloto quedó claro que esta conexión formaba parte también de las propias aspiraciones del profesorado, no sólo sobre este periodo histórico particular sino como una finalidad general en su concepción de la disciplina.

Por todo ello, partimos este apartado sobre objetivos de enseñanza desde el campo de la formación ciudadana, para luego poder advertir una serie de carencias y oportunidades que hemos podido determinar desde el pensamiento docente sobre el valor de la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente y de este periodo en particular.

1.1. Formación ciudadana y transición a la democracia

La historia, como disciplina y materia educativa, y la formación de ciudadanos, como objetivo asociado a la educación pública, tienen un inicio mezclado en el tiempo. La historia no fue incorporada a la enseñanza hasta el siglo XIX, cuando comienza a ser utilizada, por influencia del movimiento romántico, como instrumento de ideologización y transmisión de los ideales patrióticos. De manera que ya en su origen la enseñanza de la historia nos lleva a distinguir, en la reflexión de Mario Carretero⁶⁵⁸, dos grandes finalidades contrapuestas sobre la enseñanza de la historia: una romántica, de carácter “emotivo nacionalista”, y otra ilustrada, de carácter “cognitivo universal”. Ambas apuntarían a propósitos diferentes de nuestra asignatura: la primera con objetivos sociales para la formación de identidades, y la segunda a objetivos disciplinares, referidos al “desarrollo cognitivo individual”. A estas dos formas de entender la enseñanza de la historia, también señaladas por Prats, éste último le suma una tercera en principio más utilizada en la actualidad: la Historia como “instrumento para el desarrollo personal”, destinada a las capacidades intelectuales, de maduración personal y orientación social⁶⁵⁹.

Esta división sobre las finalidades de la enseñanza de la historia tiene su correlato en las diversas formas de entender la educación del ciudadano. Ésta ha sido dividida también,

⁶⁵⁸ CARRETERO, Mario, y KRIGER, Miriam (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En CARRETERO, M. F. VOSS, J. (Comp.) *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 88-89.

⁶⁵⁹ PRATS, Joaquín. (1997) Op. Cit., p. 10-13.

a grades rasgos, entre aquella *educación cívica*, también de origen decimonónico y ligada a la idea del ciudadano como representante de los ideales patrióticos, y la *formación ciudadana*, que, como veremos más adelante, extiende sus finalidades a una serie de competencias sociales, ligadas hoy al sistema democrático y de valores humanos universales.

Esta evolución paralela de la enseñanza de la historia y de los principios de la formación ciudadana no significa que la primera se haga cargo en exclusiva de la segunda. Como señala Bolívar, la educación pública, en general, ha tenido entre sus propósitos la formación de una ciudadanía capaz de convivir en el espacio público, y la escuela, como elemental espacio de socialización, cumple un papel fundamental en el proceso⁶⁶⁰. Nadie niega hoy día que el sistema educativo debe desempeñar la función de preparar a los más jóvenes para ser ciudadanos activos y democráticos. Otra cosa, evidentemente, es lo que podamos entender por esta ciudadanía democrática, porque los matices pueden llevarnos a posiciones muy diversas⁶⁶¹.

Como podremos comprobar en los siguientes apartados, los docentes tienen muy clara la conexión entre la enseñanza de la historia, y particularmente de la Transición, y la formación de ciudadanos democráticos. Sin embargo, muy diversas serán las concepciones de lo que uno u otro docente entienda por ciudadanía, como muy diversas serán también sus percepciones del presente democrático y del ideal que un ciudadano democrático deba representar. De ahí que partamos de un análisis de las concepciones que sobre la ciudadanía tienen los docentes, para después ponerlas en conexión con sus formas de entender la enseñanza de la historia.

1.1.1. Concepciones sobre ciudadanía entre el profesorado de historia.

Partiendo desde una división general de lo que podemos entender por ciudadanía, habría que empezar por plantear dos concepciones generales de ciudadanía, una *minimalista* y otra *amplia*⁶⁶². La primera se refiere a la ciudadanía en el sentido legal o jurídico que hace a un individuo miembro de una sociedad, y supone también una forma de entender

⁶⁶⁰ BOLÍVAR, Antonio (2007) Op. Cit., p.24

⁶⁶¹ TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991). Op. Cit., p. 24.

⁶⁶² BOLÍVAR, Antonio (2007) Op. Cit., p. 17

la educación ciudadana, limitada ésta a la información de derechos y deberes, una formación pasiva y acrítica. La segunda acepción, la amplia, entiende la ciudadanía como conjunto de valores, comportamientos, obligaciones y responsabilidades que posibilitan la convivencia, y que necesitan de una formación crítica y participativa.

Los modelos de ciudadanía que han ido surgiendo desde la discusión sociológica y educativa, fundamentalmente desde los años 80, se encuadran dentro de esta segunda concepción de ciudadano, diferenciándose ampliamente unas y otras teorías, sin embargo, en función de los valores ideales que promueven y los principios de convivencia social y política en los que se basan. Sin entrar en la discusión teórica entre las concepciones políticas y sociológicas de la ciudadanía (*republicanismo, liberalismo y comunitarismo*)⁶⁶³, algunos modelos surgidos desde el ámbito educativo se han centrado en problemáticas ligadas a la convivencia social y ciudadana mientras que otros se han preocupado más de la organización política y la formas de participación. De los primeros, en respuesta las más de las veces a problemas derivados de la globalización o los flujos migratorios con incidencia en los centros educativos, han surgido modelos como pueden ser los de la *ciudadanía multicultural*⁶⁶⁴, la *ciudadanía intercultural*⁶⁶⁵ o la *ciudadanía cosmopolita*⁶⁶⁶; al tiempo que del segundo grupo, que tampoco excluye las anteriores preocupaciones, han surgido diferentes construcciones sobre la ciudadanía *democrática, activa o crítica*⁶⁶⁷. Sobre estas últimas nos centraremos en las próximas páginas, por haber encontrado un mayor desarrollo desde la Didáctica de la Historia.

También desde el Consejo de Europa se vienen haciendo una serie de recomendaciones en materia de formación ciudadana, que en los últimos años se refieren a la *educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*⁶⁶⁸. Dichas recomendaciones europeas han tenido una influencia directa en nuestra legislación

⁶⁶³ GIMENO SACRISTÁN, José. (2002). *Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata, p.194

⁶⁶⁴ TAYLOR, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

⁶⁶⁵ BOLÍVAR, Antonio (2007) Op. Cit., pp. 62-63

⁶⁶⁶ CORTINA, Adela (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: alianza Editorial.

⁶⁶⁷ MAYORDOMO, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.

⁶⁶⁸ La más reciente: Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Disponible en <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1621697>

curricular, y desde la LOE se incluye la competencia social y ciudadana como una de las competencias básicas generales.

Aunque pueda parecer que todos estamos de acuerdo con la idea de una ciudadanía democrática, las interpretaciones sobre las características que darían sentido a este modelo de ciudadano varían. Las indicaciones que desde Europa se han hecho parecen girar en torno a la conciencia de pertenencia a una comunidad democrática, con sus principios inspiradores, y la consiguiente implicación en todos los asuntos de la misma, adquiriendo el compromiso de la participación como la forma de alcanzar mejoras en una sociedad⁶⁶⁹. Así entendida, la ciudadanía democrática, supone atender a las obligaciones de pertenencia activa a una comunidad, pero también la identificación con una determinada *cultura democrática*, que implica una determinada construcción de valores y creencias⁶⁷⁰.

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales la formación ciudadana ha ocupado un lugar preferente de la producción científica del área en los últimos años. Además de la preocupación por las formas de participación ciudadana, y en conexión a estas, se ha desarrollado todo un interés por la conciencia histórica y el pensamiento crítico como campos de estudio fundamentales que tienen una finalidad muy directa para con la formación de ciudadanos democráticos, responsables y activos⁶⁷¹.

Sin embargo, antes de introducirnos en el campo de la formación ciudadana desde la enseñanza de la historia según el pensamiento de los profesores entrevistados, nos interesa, como advertíamos, partir por analizar sus concepciones generales sobre ciudadanía. Con este objetivo, y en primer lugar, los profesores fueron interrogados

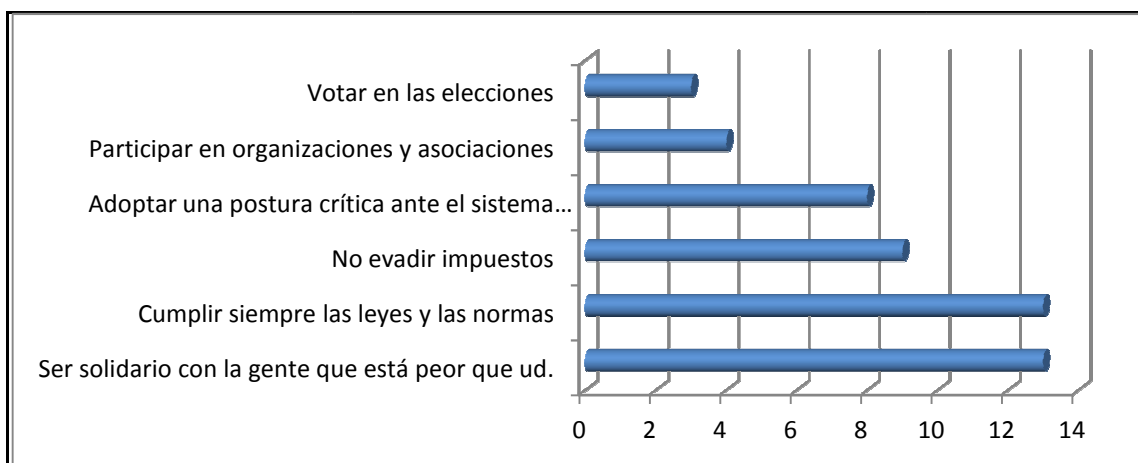
⁶⁶⁹ Para entender las interpretaciones posibles a una teoría general de la ciudadanía activa propuesta por la Comisión Europea ver: BENEDICTO, Jorge, MORÁN, M^a Luz (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.

⁶⁷⁰ MAYOR ZARAGOZA, Federico (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En IMBERNON, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Graó, Barcelona, p. 21.

⁶⁷¹ En el 2009 Joan Pagès realizaba un análisis de los campos de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales más prolíficos a la entrada del siglo XXI y destacaba precisamente “el pensamiento histórico, la conciencia y la memoria histórica y las identidades y la multiculturalidad” en conexión con el objetivo final de formar ciudadanos críticos y activos; unos objetivos, añadimos nosotros, que a día de hoy continúan ocupando el interés de los investigadores. PAGÈS, Joan. (2009b). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2*. Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia. Retrieved from http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf

directamente sobre qué entendían ellos que significaba ser ciudadano; para después, en un segundo momento, ofrecerles una tarjeta de apoyo con diferentes acciones ciudadanas, desde lo concreto, para que seleccionaran las que consideraban más acordes con su concepción de la ciudadanía y explicaran así sus decisiones⁶⁷².

Gráfico 12. *El valor de algunas acciones ciudadanas para el profesor de historia.*



Fuente: elaboración propia

Las acciones que propusimos a los docentes y que exponemos en el Gráfico 12 nos dan una buena oportunidad de indagar en sus concepciones sobre la ciudadanía, y podemos conectarlas con sus reflexiones más abstractas sobre su concepción del ciudadano ideal. Como se puede apreciar, las opciones giran en torno a formas de entender la acción ciudadana que van desde el plano más moral a la acción más normativa, desde la individualidad a la acción más comunitaria o desde la participación más restringida a la acción social más comprometida.

Las dos respuestas más seleccionadas fueron la de “ser solidario con la gente que está peor que Ud.” y “cumplir siempre las leyes y las normas”. Dos opciones que nos sirven para explicar dos formas mayoritarias de entender la ciudadanía.

En primer lugar, la ciudadanía es entendida por muchos profesores desde una concepción cívica con inferencias morales. Es decir, la ciudadanía se explica desde el comportamiento ideal que un individuo debería mantener con los demás en sociedad. Se

⁶⁷² Ver ficha G en CD de Anexos, Carpeta C.

trata de un plano fundamentalmente moral o valórico porque no se refiere tanto a las relaciones del individuo con las instituciones o el Estado sino del individuo con el resto de la sociedad, del individuo con el individuo, con el vecino, con el compañero de aula...

Ser ciudadano..., pues no lo sé. Es un individuo que adquiere unos valores, que los adquiere en la familia, en la escuela y en la vida, pues como puede ser tolerancia, respeto..., ponerte en el lugar del otro. Y que sirve para vivir en paz en una sociedad.

Bilbao/Concertado/Mujer/-45 años **P.29 (125:125)**

Yo creo que hay que entender que es formar parte de un colectivo y de una sociedad y de compartir una serie de... valores, sobre todo una serie de valores. Ya no una serie de leyes, sino también una serie de valores y de actitudes, ¿no?, a las que se llega por consenso o... por tradición cultural, histórica. A mí ser ciudadano es pertenecer a un colectivo y regirse por esta serie..., compartir esta serie de valores de..., de ideas.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (157:157)**

Este tipo de posicionamientos tienen además una conexión clara, desde el plano de los valores, con el ideal de un comportamiento *cívico*, de convivencia con el otro pero también con el espacio público. Se trata de una concepción muy genérica, difícil de delimitar, que se traduce la mayoría de las veces en un malestar que el profesor expresa ante la falta de un adecuado sentido de convivencia social, de respeto y solidaridad hacia el otro y hacia la cosa pública.

Para definir ciudadanía yo emplearía..., pues mira el término de la urbanidad. O sea, el ciudadano comprometido con..., con las normas sociales que le hacen colocarse en su entorno de una manera adecuada. Lo relacionaría con la ética, es decir, más allá de las normas pues algo que tenga que ver con la moral y con la cultura.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.2 (123:123)**

No es esta una preocupación aislada o particular del profesorado, sino que es una concepción muy generalizada en los últimos años, también desde la literatura especializada, que viene a responder, como decíamos antes, a determinados problemas

concretos de la convivencia social y democrática. Sin embargo, este carácter ético le confiere a la concepción del ciudadano desde la visión del profesorado una subjetividad que la hace muy matizable. No en vano la asignatura de Educación para la Ciudadanía en España despertó fuertes batallas políticas y sociales, precisamente, sobre cuestiones relacionadas con los valores y la ética que debieran estar presentes la formación de un ciudadano.

De las mismas matizaciones y diferencias entre unos y otros profesores sobre su concepción de los valores que debieran caracterizar a este ciudadano ideal encontramos razones sobradas para el debate. De un modo muy particular, por ejemplo, describe la siguiente profesora de un colegio concertado los valores ciudadanos, donde se deja sentir el peso de una ética religiosa particular en aspectos como el amor o la familia.

Que respete las personas que tenemos alrededor, tampoco te tienes que ir muy lejos, respetar simplemente lo que te diga tu compañero, tu..., porque tan respetable es la opinión de... Y luego que quieran también..., que quieran mucho a sus padres. Porque yo creo que es importante..., sí..., porque si no..., si no... Y luego intentar construir una sociedad pues abierta, una sociedad plural, una sociedad con unos valores que..., todo eso hace una persona que sea buen ciudadano.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (182:182)**

Conceptos como “pluralismo”, “democracia”, “libertad”..., entre otros tantos, se utilizan con mucha facilidad entre unos y otros profesores, lo que no significa que tengan concepciones ni parecidas al respecto. Particularmente en ciencias sociales, como apunta Barrio Mestre, es habitual un uso tan retórico de estas palabras que su significado original termina diluyéndose, con el efecto perverso de “convertirlas en etiquetas vacías que a base de significarlo todo o casi todo terminan por no significar nada o casi nada”⁶⁷³.

Sin ir más lejos, el mismo concepto de solidaridad, sobre el que, en principio, tantos profesores se han decantado, puede ser objeto de diversas interpretaciones.

⁶⁷³ BARRIO MESTRE, José María. (2006). Educación, lenguaje y realidad. Una propuesta socrática frente al nihilismo. En *Educación y Educadores*, 9 (1). Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942006000100004&script=sci_arttext

Lo que me resulta más importante es ser solidario, porque si tú eres solidario estás, lo que te he dicho, estás generando pues..., pues lo que dicen los niños, un buen rollo, por decirlo de alguna manera. Ese buen rollo incide en otras personas, en otras personas...

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (180:180)**

Ser solidario con la gente que está peor que Ud., si es en mi país, por supuesto que es ser buen ciudadano. De hecho creo recordar que en la Constitución se hace alguna referencia a ese punto, eh.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (148:148)**

Ahora se llama solidaridad y antes se llamaba caridad. Yo creo que lo que tiene que haber es justicia social. [...] En fin, la caridad a mí..., no me gusta el concepto de caridad. Me gusta el concepto de justicia social, pero... esto de la solidaridad, me parece pues...

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (92:92)**

Ser solidario es adoptar una postura crítica, porque si eres solidario con alguien que vive mal es porque si alguien vive mal es porque el propio sistema está mal, ¿no?, nadie quiere vivir debajo de un puente

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (156:156)**

¿Cuáles son esos, entonces, esos valores que pueden cobrar la suficiente universalidad como para formar parte de los objetivos de una educación pública? Precisamente el *aprender a vivir juntos* del informe Delors⁶⁷⁴, en su carácter valórico universal y las concepciones de una ciudadanía *cosmopolita*, basadas en una serie de principios que habrían de ser los mismos en cualquier lugar del mundo sin atentar contra las particularidades de cada comunidad⁶⁷⁵, han tratado de ofrecer una base teórica a esta dimensión más humana de la ciudadanía. Un objetivo que, sin duda, no deja de ser complejo ante la variabilidad de las miradas de los docentes.

⁶⁷⁴ DELORS, Jacques et al (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>

⁶⁷⁵ “El reto de la educación será ser capaz de conjugar la construcción de una identidad propia (anclada en las propias tradiciones comunitarias), abierta, sin embargo, de modo pluralista a las otras culturas. Este es uno de los dilemas que Bruner ha llamado la ‘antinomía del particularismo frente al universalismo’. En fin, en la tensión entre la cultura propia y la mundial, construir el lado cosmopolita a partir de lo propio, en modos que preserven la diversidad creadora.” BOLIVAR, Antonio (2007) Op. Cit., p.62

Desde una óptica muy diferente, la segunda opción más seleccionada por el profesorado fue la de “cumplir siempre las leyes y las normas”, y justo a continuación, muy conectada a esta segunda elección, aparece la respuesta de “no evadir impuestos”. El cumplimiento de una norma como la de no evadir impuestos también quiso ser visto como una acción solidaria por algunos profesores, pero en este caso se trata de una solidaridad que alcanza un sentido comunitario más extenso, porque ya no se refiere a una ética personal sino a una forma de organización y reciprocidad a través de las instituciones y las normas que rigen una sociedad.

“No evadir impuestos”, pues sí, ¿por qué no? No hacer trampas, ¿no?, con la sociedad. O sea, esto es hacer trampas. Tú vives en una ciudad..., quieres..., quieres tener unos servicios pero no quieres colaborar en que estos servicios los tenemos que pagar entre todos, ¿no? O sea, esto es hacer trampas a la sociedad. No ser solidario no es hacer trampas a la sociedad, es hacerte trampas a ti mismo..., no ser una persona..., pero a la sociedad no.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (127:127)**

Es decir, las reflexiones que acompañan a este tipo de elecciones tienen un sentido político más profundo, donde el profesor destaca como cualidades del ciudadano el cumplir un papel dentro del entramado que conforma la organización del Estado.

Compartir un espacio común que nos damos entre todos y que se llama Estado. Ese Estado..., ese... territorio artificial con esas leyes artificiales, pero que no es más que la suma del deseo de vivir juntos, en comunidad, como un grupo de gente que gestione sus intereses comunes, que los gestione bien, por supuesto, y... añadir a ese espacio común pues cada uno su granito de arena. [...] Porque eso es ser ciudadano. Tenemos unas necesidades comunes, ponemos el dinero en común, suplimos estas necesidades..., y como somos muchos hace falta a alguien que lo gestione por nosotros y lo único que exigimos es que lo gestione bien, punto.

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (88:88)**

Se trata, en muchas ocasiones, de una concepción en la que se deja ver la influencia de la formación histórica del profesorado.

Al fin y al cabo, si vivimos en un sistema que parte de la soberanía nacional, y si la soberanía nacional parte del contrato social de Rousseau, pues yo eso es lo que entiendo que es la ciudadanía. Todos los ciudadanos cedemos parte de nuestro poder para crear un contrato social, y ese contrato social, hhh, nos permite crear, hhh, un mundo mejor. Como... no podemos hacerlo como plateaba Rousseau y los griegos, mediante la representación directa, pues no nos queda más remedio que creer en la representación delegada, ¿no?, que es la menos malo de las maneras de ser ciudadano, entiendo.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (141:141)**

Esta importancia del ciudadano como engranaje de la maquinaria de la organización política y social, sin embargo, se mueve entre concepciones muy alejadas cuando profundizamos en su estudio. Los docentes pueden pasar sin aparentes problemas de declaraciones más propias de una *ciudadanía liberal*, individualista, a otras más decididamente *comunitarista*⁶⁷⁶.

Así, por ejemplo, la norma (tanto de derechos como de deberes, pero normativizados) puede ser entendida como una prerrogativa pasiva del ciudadano, que no tiene más obligación que respetarla en todo momento, o como una dimensión que implica la participación directa del ciudadano, que no es sólo responsable de cumplirla sino que se siente responsable de la misma norma, de su existencia, de su aprobación o de su derogación.

En el primer caso, incluso, es la norma y su cumplimiento la que determina la condición del ciudadano.

Yo creo que un ciudadano puede vivir perfectamente en su Arcadia. Al fin y al cabo, lo que estábamos hablando, yo participo de esta sociedad pero vivo al margen de ella. ¿Qué es lo que hace falta de mí? O sea, como el vecino que es hurraño pero que paga su comunidad todos los meses, eh. Tal vez no sea el mejor ciudadano, pero..., o no es el mejor vecino, pero no molesta, no incordia, paga sus cuotas; al fin y al cabo está en su derecho.

⁶⁷⁶ “El núcleo esencial del debate entre las posiciones de los liberales y de los comunitaristas radica en el conflicto que supone dar prioridad a la primacía del individuo (a su libertad y autonomía) o a los valores de la cultura de la comunidad y a la integración de aquel en ésta: es decir, la diferencia estriba en determinar qué va delante: si el individuo con sus derechos o el bien común de un grupo social y a cultura de referencia. La aproximación de posiciones tratará, pues, de buscar la forma de hacer compatibles las libertades del individuo con las diferentes formas de integración humanizadora en las distintas comunidades”. GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). Op. Cit., p.194

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (104:104)**

Deberes y derechos. Eso es lo primero de todo. Y sobre todo respetar las leyes que están en la Constitución. Entonces eso..., si no respetas las leyes, no respetas lo derechos y los deberes, yo no considero a esa persona ciudadana.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (182:182)**

Mientras que en la segunda opción, la norma y su cumplimiento bien puede ser entendida sólo como una dimensión de las obligaciones que configuran nuestra condición de ciudadanos, porque no es la norma la que da la condición de ciudadano, sino que la condición de ciudadano ofrecer prerrogativas sobre la norma. De forma que si el ciudadano es responsable de la misma norma, también puede decidir incumplirla o tratar de cambiarla.

“Cumplir siempre las leyes y normas”, es importante, pero yo quitaría lo de siempre, porque mete ahí un matiz peligroso.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (154:154)**

“Cumplir siempre las leyes y las normas”, si esas leyes y normas son injustas..., pues bueno, pues igual hay que cumplirlas por pura obligación, pero siempre hay que ser crítico con ellas.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (108:108)**

“Cumplir siempre las leyes y las normas”..., es que ese “siempre” es un poco ultrajante. Pero bueno, en principio sí. Eso está la posibilidad de cambiarlas, o habría de estar la posibilidad de cambiarlas, las leyes y las normas.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (161:161)**

Por nuestra parte, si bien nos parece fundamental esta importancia que se le confiere a la relación individuo-Estado en la concepción de la ciudadanía (sea este el Estado-nación o incluso nuevas formas de organización supranacionales), entendemos que ésta debiera entenderse no en los términos de gobernante-gobernado, sino que ha de potenciarse la concepción del ciudadano *gobernante*⁶⁷⁷. Un ciudadano que comprende y respeta concienzudamente esa relación y que participa intensamente de ella en cuanto sujeto

⁶⁷⁷ MUÑOZ LABRAÑA, Carlos (2012) El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? En ALBA, N.; GARCÍA, F.; SANTISTEBAN, A. (Eds.) Op. Cit., pp. 381-390

capaz de hacerla suya, como construcción de la que él mismo se siente pieza fundamental.

Como señaláramos en una investigación precedente, “el Estado puede ser vital sólo en cuanto que reciba de la sociedad los medios para poder llevar a cabo sus funciones mediante los impuestos y gracias a la participación activa y no egoísta de cualquier ciudadano en la vida cívica y social. En definitiva, si el ciudadano comprende la verdad de la frase de Aristóteles: ‘¿Quién es ciudadano? Es ciudadano aquel que es capaz de gobernar y de ser gobernado’, de forma que puede criticar la gestión del Estado según su eficiencia o ineficiencia, puede contribuir para hacer una sociedad más vivible, puede prepararse para gobernar”⁶⁷⁸.

No obstante, esta variabilidad en las concepciones que el profesor tiene sobre la relación entre el individuo y el Estado, entre el individuo y la comunidad organizada, no puede ser entendida en profundidad si no la ponemos en relación con el contexto actual. Una vez más, nuestro presente se posiciona como una variable muy potente para el análisis de los discursos del profesorado. La actualidad de nuestra economía y su conexión con el juego político de nuestra democracia representativa aparece continuamente en las reflexiones del docente de historia, condicionando su visión de la ciudadanía.

El contexto de crisis económica y la consiguiente desconfianza en el sistema y en sus representantes se demuestra, sin embargo, de forma muy diferentes. En algunos casos, explicaría el peso que el cumplimiento de la norma ha tenido en las elecciones y explicaciones del profesorado. La norma y, fundamentalmente, el pagar los impuestos, se configura más que nunca como garantía de orden ante el desequilibrio, ante la corrupción o, incluso, ante el desorden social.

Pues yo pienso que ciudadano es una persona..., pues hombre, en el caso de España que no solamente quiere disfrutar de unos derechos de libertad, sino que además cumple con sus obligaciones, actúa en consenso con el resto de la sociedad y..., digamos que, hhh, tiene un punto de vista de la actuación en el que procura cumplir las leyes y no salirse de ellas.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (160:160)**

⁶⁷⁸ BORGUI, Beatrice; MATTOZZI, Ivo; MARTÍNEZ, Rosendo (2012) Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En ALBA FERNÁNDEZ, N; GARCÍA PÉREZ, F.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. Op. Cit., p.247

“En el caso de España”, recalca la profesora, dándole un sentido de desconfianza muy particular a su reflexión, muy parecida a la que otros profesores expresan en sus discursos, donde de manera más o menos explícita queda patente una crítica al modo de actuar del ciudadano en el contexto nacional.

Para mí es fundamental las normas, las leyes, las normas sean municipales o..., son para cumplirlas. Si yo no estoy de acuerdo, tengo cauces para hacer otras propuestas y para votar a partidos que las lleven a cabo. Pero, es decir, yo soy absolutamente contrario al tema de la objeción de conciencia. Puedo admitirla para la pena de muerte y tal, para casos muy especiales. Hombre, por ejemplo en el tema del dinero, no. Dice “es que yo no estoy de acuerdo”. No, no, mira, aquí..., es decir, si... No sé cómo metérselo porque estamos metidos en un mundo muy egoísta en ese sentido, y la gente no tiene asumidas esas responsabilidades, y es fundamental que se respete más lo que es de todos y afecta a todos que lo propio, y no estamos en ese camino.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (107:107)**

Tal vez ciudadanía..., un buen ciudadano, yo pondría la... Bueno, y en esto estoy condicionado por la situación actual. Yo, hoy por hoy, sería más bien “no evadir impuestos”. Eso vamos..., a mí me parece que pedir servicios y no pagar el IVA, me parece una contradicción grave.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (154:154)**

Pero sin lugar a dudas, y aunque pueda parecer contradictorio, la influencia más clara del contexto de desconfianza en el sistema se refleja en el escaso número de profesores que señalaron alguna de las formas de participación que había en la ficha de apoyo: “votar en las elecciones” (3 profesores) y “participar en organizaciones y asociaciones” (4 profesores). Fundamentalmente en el primer caso, su mínima presencia queda justificada directamente en los discursos por el grado de desencanto y desconfianza que venimos señalando, en este caso sobre la política y los políticos; mientras que en el caso de la participación en organizaciones, su escasa relevancia hay que buscarla más bien en una carencia de culturas participativas más allá del voto.

Votar en las elecciones depende del grado de desencanto o de lo involucrado que te encuentres tú dentro de ese sistema. Yo personalmente cada vez lo veo un poco más inútil. Pero bueno. Por el proceso de pérdida de ideología que hay hoy en día en los dos partidos, de derechas y de izquierdas. Entonces no veo..., no lo

veo muy interesante a veces votar, porque lo veo muy parecido. Pero bueno, lo primero sería cumplir las leyes y las normas.

Huelva/Público/Hombre/-45 años **P.24 (98:98)**

Aunque estamos de acuerdo con la idea de que la democracia no se limita al voto, sino que requiere de una participación política y social activa y variada⁶⁷⁹, no podemos negar tampoco la importancia que la participación electoral tiene para el funcionamiento democrático en la actualidad. Un modo de participación que, aunque se lleve a cabo por parte de la mayoría del profesorado (fueron muy pocos los que reconocieron no votar nunca), no parece cobrar demasiada importancia dentro de las obligaciones y acciones que caracterizarían a un ciudadano ideal.

“Votar en las elecciones”, pues... no, depende, Yo voto, habitualmente. Bueno, he votado en todas. Pero yo me planteo si muchas veces no se mejoraría esto con un..., una postura de no formar parte del juego, ¿sabes lo que te digo? [...] Porque yo creo que, hhhh, a medida que votas vas continuando, vas haciendo juego, en esto y en otras muchas cosas.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (174:176)**

Sin embargo, y a pesar de las críticas, en la mayoría de los casos no existe tampoco una propuesta clara de ciudadanía que supere las propias limitaciones de la participación formal. Esto mismo parece desprenderse del poco entusiasmo que la opción de “participar en organizaciones y asociaciones” provocó en el profesorado, siendo esta la opción más evidente de participación democrática alternativa, posiblemente porque ni tan siquiera fue considerada en muchas ocasiones como una opción de participación propiamente, sino como una opción personal no vinculante socialmente.

Muy pocos de los profesores entrevistados participan o han participado de algún tipo de organización política o social, y esta forma de participación o era descartada o adquiría un carácter muy secundario.

“Participar en organizaciones y asociaciones”, no, no es necesario, no lo considero necesario [...] Unamuno decía: “yo pertenezco a un partido político en el cual solamente hay un militante, que soy yo, entonces en el momento en el

⁶⁷⁹ MAYOR ZARAGOZA, Federico. (2002). Op. Cit., p.17

que hay otro militante abandonaré el partido...”. Pues yo en ese sentido soy bastante..., en ese sentido que te decía anárquico, soy bastante unamuniano.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (148:150)**

“Participar en organizaciones y asociaciones”, bueno, pues también me parece una forma de ser ciudadano, pero bajo mi punto de vista es menos importante. [...] Yo en ese sentido, pues he militado o no he militado en ninguna y entonces me parece menos importante.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.19 (145:145)**

“Participar en organizaciones...”, te diría lo mismo que lo primero, es una cosa más personal, ya no como ciudadano.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (127:127)**

Muy pocas veces el “participar en organizaciones y asociaciones” se consideró como una primera opción que caracterizara a un buen ciudadano.

Y participar en organizaciones y asociaciones yo creo que hoy en día una de las vías que tenemos de un sistema democrático es participar en alguna asociación del carácter que sea. Te puede más gustar la política, las ONG's..., o una organización..., si te gusta una organización sindical... Pero creo que la vía, aunque sea una asociación de vecinos, da igual, pero yo creo que es importante que..., participar en las vías que tenemos democráticamente.

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (190:190)**

En definitiva, el ideal ciudadano desde las reflexiones del profesorado se mueve entre el compromiso ético y cívico (muy ambiguo, como hemos podido comprobar) y la asunción de derechos y deberes que pocas veces superan el plano del liberalismo cívico: si todos cumpliéramos las normas, desde nuestra acción individual, todo funcionaría mucho mejor.

Por otro lado, el contexto de crisis política y económica parece haber despertado un sentimiento de inconformismo con el sistema democrático que se expresa en la pérdida de valor de la participación política indirecta, mediante el voto, sin que esto signifique un aumento de otras formas de participación. Sin embargo, como veremos en el próximo apartado, de las declaraciones de los docentes de historia sobre el contexto político y económico actual se pueden extraer algunos datos interesantes que

conectaremos con aquellas declaraciones más cercanas a la formación de una ciudadanía crítica.

1.1.2. Hacia una ciudadanía crítica. Consideraciones del profesor de historia.

Tal como podemos visualizar en el gráfico que presentábamos al principio del apartado, se encuentra en una posición intermedia la opción de “adoptar una postura crítica ante el sistema político y económico”, como una elección defendida por hasta ocho profesores en su definición del ciudadano ideal. De las declaraciones del resto de profesores, aunque no fuera esta una de sus primeras opciones, se desprende (en la gran mayoría de los casos) una lectura amable con la idea de un ciudadano crítico, y en muy pocas ocasiones se advirtió la contrapartida de que crítico también podría ser algo peligroso.

Bueno, sí. Pero..., adoptar una postura crítica ante el sistema político y económico la puede adoptar uno también que no tiene el menos interés de ser ciudadano, simplemente que preferiría que aquí hubiera una dictadura, que no le gusta este sistema...

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (154:156)**

Como ya hemos advertido en algún otro momento, el perfil del profesor de historia suele ser el de una persona comprometida socialmente, al menos desde la teoría, del que incluso se ha dicho que entiende su trabajo como una forma de generar cambios en la conciencia social de sus alumnos⁶⁸⁰. No es de extrañar, entonces, que la idea de una ciudadanía crítica fuera acogida con simpatía⁶⁸¹ y, en algunos casos, con entusiasmo.

Otra cosa será, evidentemente, el alcance de lo que pueda significar adoptar una postura crítica como característica propia del buen ciudadano. Por lo general, el adjetivo crítico se emplea con facilidad pero con escasa profundidad en las reflexiones del profesorado. Adoptar una postura crítica se asimila normalmente con el inconformismo y con el no

⁶⁸⁰ MERCHÁN, F. Javier (2005) Op. Cit., p.24

⁶⁸¹ En una investigación sobre el profesorado de Educación para la Ciudadanía, González Valencia determinó que los profesores de historia entendían esta como una forma de conectar al estudiante con la realidad mediante una lectura crítica y reflexiva. GONZÁLEZ VALENCIA, Gustavo. (2010). El profesorado y la enseñanza de la educación para la ciudadanía. In *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 64, pp.32-33

dejarse engañar ante cuestiones sociales y políticas. Es decir, tener una “espíritu crítico”, como señala la siguiente profesora, sería como tener un filtro ante las complejidades de la vida.

La postura crítica yo creo que también es buena. Siempre tener un espíritu crítico, en cualquier situación de la vida, yo creo que también es bueno.

Hombre/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (186:186)**

Y luego “adoptar una postura crítica” es muy importante, porque la gente normalmente no lo hace. Un poco las generaciones jóvenes te alegras de ver que tienen una postura crítica, ¿no? Porque es un poco lo típico, cuando eres joven pues es cuando eres más rebelde. [...] Es una cosa que me alegra cuando veo gente joven que está implicada en cosas y que se moviliza por las cosas... Está bien, porque yo creo que son los que cambian la sociedad, la gente joven y las posturas críticas.

Bilbao/Concertado/Mujer/-45 años **P.29 (127:127)**

Esta identificación del ciudadano crítico con el inconformismo ante los problemas de la convivencia política y social (que además suele traer a colación el tema de los movimientos de protesta que se desarrollaron durante el 2011), está en la base de la elección que el profesor hace cuando señala la importancia de adoptar una postura crítica, de manera que una vez más el contexto ha de ser puesto en relación con el discurso docente.

Y “adoptar una postura crítica ante el sistema”..., es eso, porque mira, si yo adopto una postura crítica ante el sistema político y económico, ¿eh?, no siempre..., pero claro, si lo hago yo sola... Por eso deberíamos estar organizados. No siempre habría que votar en las elecciones, porque estás jugando con las cartas ya marcadas que te están dando, y no siempre tendrías que cumplir las leyes y las normas.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (176:176)**

La desconfianza en el funcionamiento del sistema político, que ya advertimos en la escasa importancia que el docente suele otorgarle al acto electoral, determina también, en buena medida, el apoyo que no pocos profesores le otorga a la opción crítica. Las reglas formales más básicas del juego democrático, de la relación entre ciudadano y

Gobierno (elecciones libres, limpias, competitivas y periódicas; un gobierno responsable ante el parlamento y un conjunto de estructuras de intermediación representadas por partidos) ⁶⁸², parecen haber llegado a un momento de agotamiento en el contexto actual, según las declaraciones de muchos de los profesores entrevistados; destacándose algunas críticas que, posiblemente, hace algunos años no habrían tenido el mismo peso.

Esto que estoy diciendo a lo mejor es un poco utópico, pero aquí tiene que haber una forma de que los políticos que nos gobiernan estuvieran en todo momento de lo que la gente piensa y que la gente pudiera, no solamente opinar, sino... [...] Quiero decir, que la participación política no se limite a que tú eches tu voto cada cuatro años.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (136:138)**

Así entiendo la ciudadanía. Y creo que lo que nos está pasando actualmente es porque..., hhh, hemos pensado que ya lo teníamos todo solucionado con el bien económico y ahora, claro, está costado mucho otra vez emerger... a esa ciudadanía que tenemos que tener. Voto también, que hay que cambiar un poco la norma democrática, que no es la de votar a unos señores y ya está; sino que el ciudadano tiene que tener un mayor compromiso. Y que por eso, bueno, pues ahora estamos como estamos.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (172:172)**

Este deseo de cambio cargado de actualidad, no obstante, muy pocas veces se convierte en un posicionamiento claro sobre las opciones que a nivel educativo pueden darse para trabajar una alternativa al sistema político y participativo; como es el caso de la siguiente profesora.

Para darles este relevo en buenas condiciones, ¿no?, que lo puedan pillar gente pues que puedan cambiar el relevo este carcomido que les damos. Yo pienso que han de saber qué es una democracia, pero no hablo de estudiar en libros, la han de saber ver, y palpar y vivirla y crear situaciones en el centro de vida democrática. Esto sería la ciudadanía en un instituto. Una asamblea de delegados, una asamblea de clase, una participación en unas fiestas o en unos

⁶⁸² MORLINO, Leonardo. (2009). *Democracias y democratizaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), pp.4-5

proyectos del centro..., y esto es vivir la democracia. Ciudadanía tendría que ser esto.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (119:119)**

Sin embargo, no podemos achacar únicamente al contexto actual de crisis las críticas al funcionamiento de nuestro sistema democrático; aunque sin duda sea lo que las ha extendido y popularizado. El ensayo que hace algunos años escribía Robert Dahl encuentra hoy más sentido que entonces, y cuadra con la decepción que los profesores expresan, cuando se refiere a la enorme dificultad de alcanzar una democracia "real" o "ideal" por el propio impedimento que supone su funcionamiento representativo. Se trata de una difícil relación entre las instituciones de una democracia a gran escala y los requisitos de una democracia ideal, algunos más alcanzados que otros, tales como: "participación efectiva" (todos deben tener oportunidad de hacer saber a los demás sus puntos de vista sobre la política); la "adquisición de conocimiento iluminativo" (todos deben tener la oportunidad real de aprender sobre las políticas alternativas y sus consecuencias); o el "control final de la agenda" (un poder directo, no solo representativo, sobre los asuntos de la agenda política a lo largo de una legislatura)⁶⁸³.

Quizá, como señala Santori, partiendo de su sentido etimológico (poder del pueblo) la democracia no es democracia propiamente. El autor sostiene, sin embargo, que lo que la democracia es no debe separarse de lo que debería ser; "una experiencia democrática se desarrolla a caballo del desnivel entre el deber ser y el ser, a lo largo de una trayectoria marcada por las aspiraciones ideales que siempre van más allá de las condiciones reales". Existiría así una definición "prescriptiva" (normativa o formal) de la democracia y una "descriptiva" (del deber ser) que, no obstante, debe ser atendida con precaución, por las derivaciones subjetivas que pueda tomar un concepto no cerrado⁶⁸⁴

En nuestra opinión, esta concepción de la democracia, como aspiración no prescriptiva sino abierta a una mejora constante hacia su ideal etimológico, es la que da sentido a la idea de una ciudadanía crítica. Así entendida, la democracia necesita de ciudadanos capaces de valorar sus posibilidades y de aspirar a ese ideal de participación, asumiendo esa responsabilidad de manera autónoma, que no individualista, y crítica: es decir,

⁶⁸³ DAHL, Robert A. (2006). *La igualdad política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, p.23-24

⁶⁸⁴ SANTORI, Giovanni (2007) *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus, p.18

cuestionándose la realidad que pretende ser cerrada, para abrirla a nuevas experiencias en la definición de las relaciones entre ciudadanos y de éstos con las esferas de poder.

Estamos de acuerdo con Giroux cuando afirma que “la democracia es un ‘lugar’ de lucha, y como práctica social adquiere forma propia mediante los conceptos ideológicos de poder, política y comunidad, que se hallan en competencia entre sí. Es importante reconocer esto, porque ayuda a redefinir el papel que desempeña el ciudadano como agente activo, en el cuestionamiento, la definición y la confirmación de la relación que uno guarda con la esfera política y con el resto de la sociedad”⁶⁸⁵.

A nivel educativo, y centrándonos en nuestro campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, la aspiración de formar ciudadanos críticos ha estado presente desde hace no pocos años en las reflexiones teóricas sobre el sentido de enseñar y aprender historia, como una aspiración a proporcionar una educación que favorezca la autonomía individual y el desarrollo de capacidades críticas⁶⁸⁶. En los últimos años, al hilo también de la crisis política y económica, el pensamiento crítico parece ocupar un lugar más destacado en la discusión didáctica, al tiempo que las formas de participación democrática y la formación ciudadana desde la Didáctica de las Ciencias Sociales han sido analizadas y puestas a debate⁶⁸⁷. Más allá de la discusión en torno a los modelos críticos en educación, que no parecen estar ganando la batalla por un cambio de paradigma educativo⁶⁸⁸, el pensamiento crítico suele ser atendido con naturalidad desde las investigaciones y, sobre todo, desde las reflexiones que surgen en nuestro ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

El pensamiento histórico, por lo tanto, es abordado en términos muy similares, o de reciprocidad, con la formación de un pensamiento crítico. Así entendemos las palabras de Santisteban cuando afirma que "una de las finalidades más importantes de la

⁶⁸⁵ GIROUX, Henry. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. (3ª ed.). México, D.F.: Siglo XXI, p.54

⁶⁸⁶ LÓPEZ FACAL, Ramón (2000) Op. Cit., pp.47-49

⁶⁸⁷ En los últimos años, dos de los congresos organizados por la Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales han estado protagonizados por la formación ciudadana: *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la "estrategia de Lisboa"*, Bolonia, 2009; y *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Sevilla, 2012.

⁶⁸⁸ Hace algunos años que López Facal advertía de la pérdida de posiciones de un paradigma crítico en la legislación educativa y, particularmente, en la enseñanza de la historia. Predicción que a nivel legislativo se confirma en los nuevos proyectos de reforma. LÓPEZ FACAL, Ramón (2004) El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, No 3.

enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado [...]; la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir”⁶⁸⁹.

Aunque no siempre se logre esta relación entre enseñanza de la historia y pensamiento crítico, como veremos en el próximo apartado, sí fueron bastantes los profesores que entendieron la ciudadanía crítica, el “posicionarse de manera crítica ante el sistema”, como una forma de pensamiento crítico que, las más de las veces, se identifica con la toma de decisiones de manera autónoma y reflexiva.

Entonces esto es lo que yo entiendo por ciudadanía. Entonces formar a un ciudadano que no le dé igual todo lo que pasa ahí fuera, sino que se interese y tome opinión, la que él quiera, y razonada; que tenga SU opinión, pero que no sea una opinión de tripas sino una opinión de decir, conozco y opino.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (116:116)**

Yo creo que un individuo crítico. Crítico en el sentido incluso ilustrado de la palabra, la del S.XVIII, es decir, utilizando la razón y con un criterio propio suficiente como para tener opinión y tener..., formarse un juicio de valor importante sobre las cosas que no solamente le preocupan a uno, sino que le preocupan a su sociedad. Eso sería un ciudadano. Que tuviera posibilidad de participación lo más directa posible en su sociedad, en todos los campos de sus sociedad, lo más directa posible y lo menos representativa posible.

Valladolid/Público/Hombre/+45 años **P.4 (204:204)**

El siguiente paso, entonces, a esa idea del ciudadano crítico como pensamiento autónomo y razonado, es la de otorgarle una capacidad y un deseo de acción; un nivel con menos presencia entre el profesorado (o, por lo menos, expresado con menos elocuencia que en el anterior plano teórico), pero que también puede ser extraído de algunas declaraciones de manera más o menos explícita.

⁶⁸⁹ SANTISTEBAN, Antoni. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio & Asociados*, No.14, p.35

Sí, adoptar una postura crítica ante el sistema político y económico. Y..., si eres crítico tomarás decisiones, y se espera que la decisión que tomes no sea la de evadir impuestos, por ejemplo, o la de incumplir las leyes y las normas. Transgredirlas en algún momento; pero bueno, así se cambia.

Barcelona/Público/Mujer/+45 años **P.35 (121:121)**

Yo les hago diferenciar siempre súbdito y ciudadano. Yo lo utilizo eso cuando les explico el Antiguo Régimen. Y quiero que lo sepan bien. Claro, yo les explico siempre, y por eso les dejo ver sus exámenes, que tienen derechos a reclamar. Y que tienen que reclamar, y que tienen que hacer valer sus derechos. Que me cabrea que no reclamen, tienen que reclamar, porque son ciudadanos, no súbditos.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (217:217)**

La nota más positiva, hacia este ideal de un ciudadano crítico y participativo, nos la ofrecen algunos profesores jóvenes como el protagonista de la siguiente declaración, que habiendo recibido una importante formación en didáctica parece tener las ideas muy claras al respecto.

Cuando yo pienso en la educación para la ciudadanía, y pienso cómo debería de ser un ciudadano en formación, como un chico o una chica del instituto, pienso en personas autónomas, que piensan por ellas mismas, que conozcan sus derechos y deberes y... que sean partícipes. Ser partícipe. Es lo que deseamos todos, ¿no? Que sean partícipes, constructores de su historia, ¿no?, de su sociedad, de su país.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (161:161)**

Si hemos podido detectar bastantes casos de teorizaciones sobre el ideal de un ciudadano crítico, y la mayoría de los profesores, aunque no sea esta su primera opción, admiten la importancia cuando menos de un “espíritu” crítico en sus alumnos, cabe preguntarse de qué manera compagina el profesor estas ideas con su concepción de la enseñanza de la historia. En el próximo apartado, regresando a nuestra temática de estudio, nos ocupamos de las finalidades que para el profesor tiene la enseñanza de la historia.

1.2. Finalidades ligadas a la enseñanza de la transición a la democracia: problemas y oportunidades.

Analizadas las concepciones de ciudadanía que los docentes manejan y advertida la conexión que parecen realizar entre la formación ciudadana y la enseñanza de la historia, profundizamos ahora en las finalidades formativas que el profesor reconoce explícitamente en su trabajo con la historia. Volvemos a centrarnos en nuestra temática de estudio, la transición dictadura-democracia, para indagar desde un plano más concreto en las reflexiones que los docentes hacen a este respecto.

Las conversaciones en torno a las finalidades formativas de este periodo surgieron en diversos momentos de la entrevista; generalmente al hablar de los contenidos (cuando se les preguntaba por qué esos y no otros), y también al finalizar la entrevista, en su parte dedicada a la ciudadanía (qué podía aportar un tema como este a la formación ciudadana de sus alumnos).

Hemos dividido las respuestas en dos grupos de análisis, dos categorías muy conectadas entre sí pero que nos sirven para comprender mejor las finalidades formativas que el docente puede extraer de este periodo. Por un lado el *por qué* este periodo en relación a otros, qué encuentran los profesores de particular en estos años, en estos contenidos, como un primer punto de análisis que marcará sus finalidades. En segundo lugar el *para qué*, es decir, concretamente las finalidades explícitas que los docentes destacan de esos contenidos o de su trabajo en el aula; lo que nos llevará, irremediamente, a reflexionar sobre el *cómo*, porque entendemos que la manera en que el profesor piensa su trabajo con el periodo condicionará sus expectativas formativas.

1.2.1. *Por qué*. La lucha por la democracia y su conexión con la actualidad.

Cuando analizamos los discursos de los profesores relativos a por qué el periodo de la transición a la democracia podría contener algunas oportunidades formativas particulares, descubrimos que las declaraciones de los docentes no variaban demasiado. En primer lugar, la transición es el periodo que transcurre entre una dictadura y un sistema democrático, y de esta comparación entre dictadura y democracia es de donde la mayoría de los profesores dicen extraer sus aprendizajes.

La democracia propiamente, el resultado, toma protagonismo en algunos casos, eclipsando en parte el proceso de transición.

Yo es que la transición lo veo que es positivo en cuanto que pasamos a una democracia. Entonces a mí me parece que los chavales lo que tienen que hacer es valorar la democracia. Aunque es verdad que es renovable, y está el 15M, de hacer... Pero bueno, pues ver cómo participar en política tiene su importancia, que no todos los partidos políticos son iguales, que hay que conocer, que hay que leer... Entonces bueno, pues la transición política yo un poco la veo eso, como la instauración de la democracia. Yo lo valoro más desde ese punto.

Bilbao/Concertado/+45 años **P.28 (72:72)**

Existe una preocupación constante entre el profesorado porque el alumno comprenda, o incluso sienta, lo que significa vivir en una dictadura, y que la democracia no es algo intemporal e inquebrantable, sino que no hace mucho que las cosas eran muy diferentes.

Intento siempre transmitirles: “bueno, esto que ahora mismo..., que estamos hablando de esto, que nos parece normal y que..., pues hubo momentos en la historia, y no tan lejanos, que no era posible, y eso es una cosa que tenéis que tener en cuenta y que tenéis que tratar de valorar”. El concepto de libertad, y el concepto de libertad de opinión..., el concepto de hoy día de democracia es algo muy valioso y hay que cuidarlo, simplemente.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.14 (88:88)**

Porque estos chavales ya por suerte han nacido en la democracia, pero eso algunas veces les hace que no lo valoren y..., y tampoco se les habla de ello. Entonces lo ven como lo normal pero no lo valoran, y yo creo que, hhh, más que estar dándoles el tema de las dos Españas, para mí es más importante el..., el que vean el valor de lo que es la democracia, ¿no?

Huelva/Público/Mujer/+45 años **P.26 (73:73)**

De manera que un primer por qué de la importancia de este periodo estaría en el propio valor de la democracia, sobre la que el profesor se siente responsable de inculcar una serie de principios y valores, como veremos más adelante. Sin embargo, huelga decir que la transición a la democracia no es la democracia, que son dos periodos marcadamente diferentes y que identificarlos puede llevar a una confusión en las interpretaciones y en la selección de temas relevantes. De ahí que, como vimos al tratar

los contenidos al final del Capítulo VI, la Constitución de 1978 y los temas relacionados con la configuración de nuestro actual sistema político fueran los más destacados, volviendo a aparecer con fuerza al realzar el valor formativo que el tema, en sí mismo, pueda tener.

Pues yo creo que bastantes cosas interesantes, ¿no? Porque siempre hemos comentado que se parte de un punto y se llega a otro radicalmente distinto, con lo cual puede estar..., trabajar pues muchas cuestiones de..., de la forma de gobierno, los partidos políticos, la misma Constitución. Yo creo que a nivel de aspectos políticos que interesan al ciudadano sí que sirve mucho. Y luego pues me parecen importantes también algunos personajes... históricos que se puede trabajar aquí también con la Transición.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.1 (76:76)**

Es muy importante porque la Transición marca el final de una época muy dura, que es el franquismo. Bien..., hhh, y también se hizo la Constitución que está vigente ahora mismo, actualmente. Si no conoces las Constitución, no entienden ni..., no entienden ni siquiera cómo está organizado el país, ni las comunidades autónomas, ni cómo se llegó a..., a ciertos aspectos de la Constitución que pasa a ser la Constitución actual, que está vigente.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (94:94)**

Aunque nuestro sistema democrático esté siempre presente en las explicaciones del profesorado, evidentemente, cuando los docentes se centran en el valor formativo que el proceso de transición puede tener en sí mismo (no sólo como inicio de la democracia, sino como proceso histórico propiamente), la nota predominante es la de destacar el esfuerzo, el sacrificio, de la lucha contra la dictadura y por la democracia.

Pues yo creo que destacaría, sobre todo, pues lo que te he dicho, la importancia que tiene el que nosotros tengamos ahora unos derechos, una constitución, una libertad de expresión, de pensar, de decir lo que piensas... Pues sobre todo destacar que eso es debido a que unas personas, durante un periodo de tiempo que fue bastante crítico, pues lucharon por eso. Yo creo que eso sería lo más importante. Que las cosas no nos vienen así de pronto.

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (66:66)**

Hago mucho hincapié en el tema de que la historia no se ha acabado, ¿no?, que está... O que la democracia no es un estado... [...], que no se bajó el telón, ¿no?, llegó la democracia y se bajó... [risa]. Y por eso, ¿no?, lo que te decía, la lucha por la democracia, ¿no?, lo presento así. En ese sentido la Transición es uno de los episodios más recientes.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (94:94)**

Si valorar nuestro sistema democrático es el objetivo final, se entiende que el valor formativo del periodo de la Transición sea precisamente el que se lograra ese resultado. Los docentes destacan así contenidos que se justifican más por su sentido para con nuestro presente democrático que para la comprensión particular del periodo histórico. Una característica que ya ha sido advertida en investigaciones precedentes a la nuestra⁶⁹⁰, y que nos hace advertir una tendencia marcada en la enseñanza de la historia.

A mí me parece que tiene muchísimo valor. Por no hablar, por ejemplo de cómo en esta zona del sur de Madrid había huelga en una fábrica y las demás hacían una zanja de resistencia para que los trabajadores estuvieran allí aguantando el pulso..., transmitir ese tipo de cosas que hoy se han perdido... a mí me parece muy importante.[...] Yo cuando dicen: “¡huelga! No venimos a clase” Dices, pero hombre chaval, no... no me vaciles con el tema de las huelgas, que aquí ha habido gente que se ha dejado el lomo, e incluso la vida, para que haya derecho a huelga, no puedes decirme “me quedo durmiendo en mi casa”, eso no es una huelga. Intentas transmitirles un poco también eso.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.20 (76:76)**

En esta búsqueda de un sentido de unión con el presente, los profesores van extrayendo aquellos aprendizajes que consideran más útiles y formativos.

Entonces, yo una de las cosas que más valoro de la transición democrática fue el cómo se vivió la unión en términos generales de las personas, la convivencia que se tenía..., bueno, algunas personas no, pero... la inmensa mayoría. O sea, lo que se descubrió en esa transición democrática, esa ilusión que se tenía en la transición democrática, esa gana de cambio, esa lucha, todo eso, ese aspecto de

⁶⁹⁰ En una investigación también sobre el profesorado de historia González Gallego sacaba la siguiente conclusión: “los profesores ponen en un segundo lugar la formación desde la ciencia académica, y desde los resultados de la investigación histórica, para primar una enseñanza integral, la educación en valores, la formación de ciudadanos, e, incluso, los aprendizajes y los contenidos que responden a cuestiones históricas de base: espacio, tiempo, cambio social, significado, estructuras, procesos...” GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2000) Op. Cit., p.68

carácter colectivo; que yo creo que hoy en día... Bueno, a no ser movimientos, por ejemplo como lo del 15M, que vamos, me parecen estupendos, pues están en términos generales abandonados.

Madrid/Concertado/Mujer/+45 años **P.17 (86:86)**

Si el presente es el que marca nuestra hoja de ruta en el estudio de la transición, entonces son precisamente sus carencias (las faltas y problemáticas de nuestro presente), las que determinan el *por qué* y el *qué* ha de estudiarse de este periodo histórico.

Y después el apoyo de la ciudadanía a la democracia, porque lo comparo con los movimientos actuales de indignados, del 15M, que es un poco como el resurgir de esa participación de la ciudadanía después de un periodo de letargo durante mucho tiempo, ¿eh?, que parecía que era un poco inocua la participación ciudadana. [...] Que es importante el resurgir de los ciudadanos, de la preocupación por la democracia.

Huelva/Público/Hombre/-45 años **P.24 (43:43)**

Al igual que en capítulos atrás advertíamos de la influencia que nuestra actualidad tenía en las interpretaciones y valoraciones que los docentes hacían sobre el periodo de la Transición, ahora el presente ejerce un peso decisivo en la configuración de sus posibilidades formativas. Sin embargo, esta relación no ha de ser entendida necesariamente en clave negativa. No va desencaminado el profesorado en esta búsqueda de significados y aprendizajes útiles a nuestro presente, y en esta línea han circulado muchas de las propuestas que desde la Didáctica de las Ciencias Sociales se han hecho en los últimos años, particularmente sobre la historia contemporánea y reciente⁶⁹¹.

El problema, a nuestro entender, es que el presente pueda interponerse en nuestra comprensión del pasado, de forma que sus aprendizajes estén resueltos previamente.

Bueno, no siendo modélico, creo que fue un..., un momento de inspiración para muchos, y de participación y de implicación, y de lucha, y de ser críticos, y de... Ahora estamos un poquito más aborregados, pero aquella época sí fue..., yo creo que sí fue muy participativa por parte de los ciudadanos. Era más de participación en partidos políticos, más de participación en asociaciones

⁶⁹¹ SOBEJANO SOBEJANO, M^a José y TORRES BRAVO, Pablo Antonio. (2009). Op. Cit.

como..., pues sindicatos, hhh, temas ecológicos, hhh, incluso en la cultura euskaldun en el País Vasco, participación de la iglesia en temas sociales, implicación..., no sé. Yo creo que aquel momento fue un momento del que teníamos que aprender bastante.

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (110:110)**

En la anterior declaración, aunque la interpretación de la profesora (y su memoria) pueda ser perfectamente defendible, como otras muchas, el problema está en que el valor, el *por qué* este periodo, no está en sus oportunidades interpretativas, ni siquiera en tratarse de una realidad fácilmente conectable con la nuestra, sino en su relato ejemplar. Ejemplar, en este caso, no significa siempre positivo, porque un relato de connotaciones negativas (un atentado, por ejemplo, una trama negra) puede tener igualmente ese sentido de ejemplificar lo que queramos destacar. Ejemplar significa cerrado, porque el relato contiene en sí mismo el aprendizaje que esperamos obtener, de ahí que los docentes no tengan dificultades en explicar por qué la transición a la democracia puede ser un periodo lleno de oportunidades para trabajar en clases: porque sus ejemplos cuadran con mucha facilidad con sus expectativas de aprendizaje para con el presente.

El problema de considerar la historia como maestra de vida (como se suele advertir cuando decimos que conocer la historia nos sirve para no cometer los errores del pasado) es que la historia no es una, como ya hemos advertido en otros momentos, sino una multiplicidad de interpretaciones, reconstrucciones, y explicaciones confrontadas.

Ciertamente, como señala Ivo Matozzi, el conocimiento histórico será útil en la medida en que dé cuenta de los procesos que han generado el mundo actual (de ahí la importancia de su conexión con el presente), pero también, advierte a continuación, siempre y cuando “eduque el pensamiento a razonar los procesos en curso”⁶⁹²; algo que difícilmente puede lograrse desde un relato ejemplar y estático de la historia.

Si la conexión con el presente es necesaria, imprescindible, en la enseñanza de la historia, y particularmente de la historia reciente, ¿cómo evitar las problemáticas que hemos venido señalando? Antes de tratar de responder a esta pregunta desde el pensamiento del profesorado, de lo que nos ocupamos en el último sub-epígrafe,

⁶⁹² MATTOZZI, Ivo (2008) Op. Cit., p.255

seguiremos profundizando en los aprendizajes que el docente es capaz de visualizar; porque será a partir de éstos, del *para qué*, desde donde podremos comprender mejor las dificultades.

1.2.2. *Para qué*. La búsqueda de valores en la historia.

Si al analizar el *por qué* nos hemos centrado en las razones que el profesor encuentra para trabajar este periodo de la historia, ahora nos centramos en aquellos aprendizajes que el profesor es capaz de prever, al menos desde una perspectiva ideal, cuando trabaja con la transición dictadura-democracia. Como ya adelantábamos al final del anterior sub-apartado, los aprendizajes de carácter valórico destacan en los discursos del profesorado, y el *para qué* abordar estos contenidos suele justificarse en una serie de valores deseables en el alumnado y, una vez más, muy centrados en la convivencia democrática.

Sobresale así el rol del docente *educador* (centrado en hábitos de conducta y valores), frente al rol del *experto o especialista* (dedicado a la trasmisión del saber disciplinar)⁶⁹³, que si bien tenía una fuerte presencia en las metodologías que el profesor reconocía emplear (recordemos el peso de la clase magistral y de la lectura de manuales), no parece corresponderse con sus declaraciones sobre los aprendizajes ideales. Es decir, podemos detectar con claridad una descompensación entre lo que el profesor espera conseguir (valores, conductas, o, incluso, desarrollo del pensamiento crítico) y los métodos que emplea, con escasa presencia de actividades y basados principalmente en la trasmisión de contenidos.

¿Cuáles son los valores que el profesor destaca en la enseñanza de la Transición? Fundamentalmente, y con una presencia muy mayoritaria, el consenso; unido en ocasiones a la tolerancia, la paz o la convivencia social.

Yo pienso por ejemplo el llegar a entenderse unos a otros, la idea del consenso. La idea del perdón, tolerancia..., yo creo que son valores que ellos pueden

⁶⁹³ "En enseñanza secundaria, en términos generales los docentes suelen considerar que su función consiste en transmitir su saber disciplinar (rol de experto o especialista en una materia); en dotar al alumno de ideas, procedimientos y recursos para indagar sobre su materia (rol de animador o de guía), o en educar al alumno en un conjunto de hábitos de conducta y valores (rol de educador)" MONEREO, Carles; MONTE, Manuel (2011) Op. Cit., p.23

aprender. El ponerse de acuerdo en temas difíciles, el aprender a ceder, a aceptar las ideas de los demás aunque no coincidan con las tuyas... Yo creo que sí.

Bilbao/Concertado/Mujer/-45 años **P.29 (59:59)**

El consenso, tal y como ya lo hemos trabajado en capítulos anteriores, puede ser objeto de interpretaciones muy variadas, pero en el imaginario del profesorado su sentido suele restringirse al resultado, al acuerdo final, sin demasiada preocupación por las negociaciones, las cesiones, las contrapartidas o los conflictos. Y si esto ya ocurría con las interpretaciones históricas de los docentes, mucho más presente estará a la hora de extraer un aprendizaje, donde este y otros conceptos como la tolerancia o el respeto tienen un valor formativo en sí mismos, como conceptos, sea cual sea el periodo histórico del que se intentan extraer.

Efectivamente, yo creo que si nosotros estamos aquí donde estamos hoy día es porque fuimos tolerantes, y porque en un momento dado no nos cerramos, no nos enquistamos, ¿no?, ideológicamente. Fuimos, como dice Deleuze, fuimos rizomáticos, y ser rizomático significa ser tolerante. Y ese yo creo que es el valor que efectivamente subrayo. Yo creo que es el valor más trascendente que tuvo ese proceso, el aprender a ser tolerantes los unos con los otros y el aprender a escucharnos mínimamente los unos con los otros, el aprender a ser flexibles ideológicamente, por lo menos, un poquito, los unos con los otros.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (86:86)**

Por otro lado, los valores que se extraen como aprendizajes suelen suponer al mismo tiempo una determinada lectura del pasado. Aparecen aquí problemáticas ya trabajadas anteriormente, como la valoración (a veces sobre valoración) de los personajes políticos o la condición modélica del periodo.

Yo creo que se..., se pueden obtener valores sociales de..., de coexistencia social a través de ese..., del estudio de ese tema. Yo creo que sí lo aporta. Aporta el consenso, el tema de una nueva organización del Estado; el orden de una constitución, el..., el valor de la clase política comprometida con el cambio y con la mejoría del país...

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.2 (127:127)**

De manera que el aprendizaje ideal desde el pensamiento de muchos docentes, el *para qué*, consiste en que el alumno extraiga un modelo imitable de conducta que, obviamente, necesita de la interpretación del docente para que sea tal.

Yo lo que quiero es que puedan ver que... una vez que vieron la Guerra Civil, que se puede llegar a hacer un cambio sin necesidad de una guerra, que se puede convivir, por ejemplo en la misma familia... Yo trato de hacerles ver, "cuándo tenéis más discusiones políticas, en navidad y eso, ¿a que la mayoría son por razones políticas?", o a veces incluso por asuntos religiosos y eso, pero la mayoría... "Ah pues sí, sí; porque cuando mi abuelo se pone a hablar de la Guerra Civil o mi tío, lo que sea..." ¿No ves que empiezan así la mayoría? Y entonces pues de decir un poco, pues por ejemplo, vamos a ver, la transición fue una época, por ejemplo de..., a ver, de respeto, un poquito ya a todo, ¿no?, un poquito a las ideas políticas.

Santiago/Concertado/Mujer/+45 años **P.9 (56:56)**

Además, al igual que ocurría al analizar las valoraciones y los recuerdos del profesorado, el presente, la actualidad, vuelve a condicionar los discursos, esta vez al rescatarse aprendizajes de un pasado que se percibe como ejemplar (en sentido positivo) en comparación con un presente de crisis y desconfianza en el sistema, como ya hemos podido advertir.

Había mayor pluralismo político, había muchísimos más partidos que ahora, por ejemplo, muchos más pequeñitos, pero podrían desaparecer muchos de ellos, pero bueno, respondía a una cierta necesidad. [...] Es curioso, en las primeras la gente..., votar era una fiesta y ahora lo de votar, oye, que se ha convertido no digo en una obligación o un rollo, pero vamos, que si me voy al campo, me voy al campo y no pasa nada por no votar.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (139:139)**

Porque creo que uno de los grandes males que tiene este país es que parece que hay dos partidos, y hay más. Y parece que tiene que ser o de A o de B, y no. Y la Transición demuestra que no hay dos partidos políticos, que hay un..., un amplio abanico de posturas políticas. Que eso es la democracia. Bueno, que entiendan..., que entiendan lo que significa la palabra democracia, que yo creo que todavía no..., todavía no la entienden. Democracia no es votar simplemente, democracia son..., puf, un montón de cosas.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (216:216)**

De la declaración anterior se puede llegar a desprender que la auténtica democracia, la más pura, fue la que se desarrolló en aquellos años, cuando ni siquiera estaban aseguradas las estructuras legales e institucionales que la amparan (una lectura que, por otro lado, nos recuerda la importancia que el sentido de “lucha” por la democracia que presentamos en el apartado anterior, entendida como sistema no concluso, puede llegar a tener en la valoración del sistema por parte de sus actores).

Se confunde, a nuestro parecer, lo que podría ser una legítima crítica del presente y una necesaria proyección del futuro (aspectos que sin duda han de tener cabida en la clase de historia y sobre los que la historia puede ofrecernos claves de interpretación y solución)⁶⁹⁴ con una comparación simplificada con el pasado que justifique nuestras aspiraciones presentes.

Esta aspiración del profesor de dotar de sentido en el presente al estudio de la historia no es nueva, la encontramos en los trabajos de Evans cuando a principios de los noventa se refería al profesor *relativista/reformista* como el grupo más numeroso en sus resultados de análisis. “Este grupo — explicaba— destaca la relación entre el pasado y los problemas presentes y sugiere que la historia es la base fundamental para comprender las cuestiones actuales [...]. Posiblemente, el elemento clave de todos es el énfasis en hacer de este un ‘mundo mejor’, tratando de aprender de nuestros errores y de comprometer al alumno con la comunidad. Todos los maestros piensan que nuestro mundo tiene muchos problemas y que tenemos la obligación de intentar mejorarlo”⁶⁹⁵.

Sin embargo, la particularidad de la historia reciente, su cercanía en el tiempo y la conexión directa con el presente, confiere a esta función social que el docente se impone unas características concretas. En el caso de la Transición, vemos que la historia usada como ejemplo no necesita de contextualizaciones (hoy vivimos en el mismo sistema, con las mismas instituciones, problemáticas parecidas y, en algunos casos, incluso los mismos personajes), dotándola de un particular presentismo, donde el pasado parece demostrar una evolución negativa hacia el presente, pero con las mismas características

⁶⁹⁴ Conocer el pasado equivale en cierto modo a conocernos a nosotros mismos, por cuanto el pasado llega a nosotros de diferentes manifestaciones internas y externas, personales y colectivas. Por lo tanto, la motivación de historiadores, divulgadores y profesores, debiera ser, como señala Dondarini: "una mejor comprensión de lo que somos para poder proyectar mejor el futuro". DONDARINI, Rolando. (1999). *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*. Bologna: CLUEB, p.155

⁶⁹⁵ EVANS, Ronald W. (1991). Op. Cit., pp.71-73

que cualquier otra proyección del presente sobre el pasado: descontextualizándolo y limando sus complejidades para asimilarlas a nuestras problemáticas actuales.

Como ya advertimos en su momento, esta lectura amable de un periodo que sustenta el carácter fundacional de nuestra democracia, puede ser entendida desde el sentido socializador, identitario, que la materia de historia puede cumplir como generadora de memorias y sentimientos de pertenencia colectiva⁶⁹⁶. Sin embargo, no todos los docentes compartían esta mirada complaciente del pasado; la mayoría era capaz de argumentar críticas a ese pasado y, en algunos casos, en sentido decididamente negativo.

Entonces, si el aprendizaje suele extraerse de una lectura positiva del pasado, ¿qué ocurre con aquellos profesores que expresaron una valoración crítica negativa del proceso? Lo cierto es que en estos casos existe una división a la hora de definir el valor formativo del periodo de estudio. Por un lado, al no variar en estos casos el rol del profesor *educador*, los valores (los mismos valores conectados a la convivencia democrática en la actualidad) siguen teniendo el mismo peso que en el resto de declaraciones, y pareciera que la lectura positiva, aunque por momentos pueda parecer forzada, es también la manera que encuentran de trabajarlos.

A ver, qué destacaría. Hombre, yo creo que..., que es importante valorar, ¿no?, el hecho opuesto, que una cosa es una dictadura y otra cosa es una democracia, ¿no? Y que este paso, si comparamos lo que pasó en España con lo que pasó en otros sitios o en España en otros momentos, pues se hizo, digamos..., no sé si podemos decir sin violencia, porque no siempre..., violencia hubo, pero sí que..., si que fue de una forma más o menos pacífica, ¿no? Y eso tiene un valor, esto sí que tiene un valor, explicarlo, ¿no? No es lo mismo una democracia que una dictadura, eh. Y que ahí hubo un cambio, ¿no?, una transición que se hizo de una forma más o menos..., pues..., más o menos, pacífica. O intentando buscar los puntos de..., de encuentro. Hombre esto tiene valor, sí.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (77:77)**

⁶⁹⁶ Para Carretero y González, algunos de los objetivos formativos principales de la historia tiene que ver con aspectos como: "a) valoración positiva del pasado, el presente y el futuro del propio grupo social, local y nacional; b) valoración positiva de la evolución política del país; y c) identificación con características, eventos y personajes del pasado. Todo esto suele llevar implícita una distinción entre 'nosotros' y 'los otros', que deriva, finalmente, en el sentimiento de 'lealtad al grupo', que suele tomar la forma de 'patria'. Sin embargo, muchos de estos objetivos se encuentran expresados de forma muy sutil e implícita" CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (2006) Op. Cit., p119

Por otro lado, las interpretaciones y valoraciones más críticas terminan determinando si no el tipo de aprendizajes, sí el contexto o relato en el que se presentan. Así, por ejemplo, una lectura muy negativa puede quedarse igualmente en aprendizajes valóricos de carácter cerrado, pero a través de un relato histórico muy diferente, o bien puede implicar un posicionamiento crítico que condicione esos valores y la lectura de la realidad.

El aprendizaje..., que siempre que hay un conflicto hay que intentar resolverlo pacíficamente, y evidentemente ninguna dictadura es asumible, ¿no? Pero si hay una dictadura y esa dictadura se va a acabar, que lo mejor es hacerlo de forma pacífica, pero siempre con justicia. Lo que te decía antes, lo que no puede ser es que los propios verdugos sigan en el poder, cambiando el poder del Estado, ¿no? Eso es muy..., a mí me parece injusto, esa es la palabra, que eso no es hacer justicia. Y claro, y..., pues se puede dialogar, se puede llegar a acuerdos pero no hay por qué ceder ante lo que es evidente, ¿no?, el que firma una pena de muerte es un asesino, ¿no?

Santiago/Público/Hombre/+45 años **P.7 (80:80)**

En definitiva, las finalidades que los docentes destacan idealmente de trabajar un periodo de la historia reciente como la transición a la democracia se centran en aprendizajes de tipo actitudinal, las más de las veces, y en determinados conocimientos que pudieran ser útiles para la convivencia democrática y el desenvolvimiento social y ciudadano de los estudiantes. Sin embargo, esta concepción ideal no implica, evidentemente, que dichos aprendizajes se alcancen efectivamente.

1.2.3. Historia problematizada vs. historia ejemplar.

Quizá la problemática no esté tanto, como se planteaba Rüsen hace ya bastantes años, en que la pregunta “por qué es necesario aprender historia” no se atiende suficientemente en las clases de historia; sino más bien, añadimos nosotros, en que esta pregunta parece estar demasiado ligada a una respuesta poco variada que, además, encuentra su fórmula didáctica en las evidencias más ejemplares del relato histórico. “Esto no significa — continuaba el autor— que se deba reflexionar continuamente sobre preguntas de relevancia práctica, sino sólo que en la realización de interpretaciones

históricas se debe mencionar su función en la orientación en la vida presente, en la explicación histórica del presente y las perspectivas del futuro relacionadas”⁶⁹⁷.

La dificultad, como venimos anunciando y como veremos a continuación, parece estar más bien en que dicha “interpretación” (como acción de explicar y ordenar la realidad) no da pie a respuestas elaboradas de las preguntas *por qué* o *para qué*. Las más de las veces, las interpretaciones y los valores que la acompañan vienen dados por el profesor, bajo la lógica de que un contenido que incluya esos valores que se quieren transmitir debería generar ese aprendizaje.

Sí, porque..., si ellos estudian por ejemplo la democracia y las normas y las leyes que vienen dadas por la Constitución y que hay que cumplirlas, pues sería una forma de que, una vez que eso se estudia y se conciencia uno de que hay que cumplirlo, pues sería como dar a los alumnos unas pautas para que se comporten de una forma correcta y sean buenos ciudadanos y sean solidarios con las demás personas.

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (166:166)**

El problema, por lo tanto, no es que nuestro presente marque nuestra hoja de ruta con respecto al pasado, sino más bien en cómo trabajamos con ese pasado para dar respuesta a nuestros *por qué* y *para qué* (en este caso la formación ciudadana y en valores, según las respuestas de los docentes). Es decir, que nuestras preguntas nazcan, y deban nacer, de nuestro presente (de nuestras preocupaciones, dificultades y necesidades), no significa que la historia tenga que darnos las respuestas que esperamos y que mejor nos sirven a nuestros propósitos formativos; por muy loables que estos sean.

Hombre, si le dices al alumno que fue una transición pacífica y, en cierto modo, modélica, sin entrar en detalles, claro, pues..., que fue un modelo de convivencia salvo excepciones, que es quizá el periodo de la historia de España más tranquilo, si comparas con lo de atrás, lo que fueron periodos convulsos, muy inestables, y que este así a grandes rasgos es quizá el periodo de más..., de relativa tranquilidad, ¿no? A pesar de que hubo problemas gravísimos como el terrorismo, con graves crisis económicas, pero que fue..., que hubo convivencia y tolerancia..., sí, pues lo podrías poner como un ejemplo.

Santiago/Público/Mujer/+45 años **P.8 (229:229)**

⁶⁹⁷ RÜSEN, Jörn (1997) Op. Cit., p.91

Se advierte así en muchos casos que a la hora de hablar de finalidades de la enseñanza y de posibilidades formativas, se olvida la discusión y el debate histórico que pudo ser protagonista en otros momentos de la entrevista. Lo importante, entonces, no es la Transición a la democracia como periodo de la historia (como señala la siguiente profesora), sino los valores democráticos que puedan extraerse de su estudio.

Entonces yo creo que es muy bueno..., más que a lo mejor por la transición en España en sí, por enseñarles un poco su actitud democrática como ciudadanos modernos. [...] Entonces, es más inculcarles los valores democráticos que lo que ellos..., creemos que es lo que se les queda más. Y que para ellos una dictadura la entiendan como que es una cosa mala, porque es que es mala. Luego ellos tampoco, ya te digo, que lo que es en sí el paso en España no les dice mucho, no..., no vibran. Aunque le intentas poner ahí todo el énfasis...

Huelva/Concertado/Mujer/+45 años **P.23 (80:80)**

Por otro lado, al contrario de lo que cabría esperar, los problemas de nuestro presente no suelen ser incorporados en su esencia problemática a la interpretación del pasado (como suele ocurrir en el caso de la ciencia histórica). Así practicada, esta problematización del pasado, aunque partiera de nuestro presente, bien podría ofrecer un buena oportunidad didáctica, porque, como explica Rosa Rivero, “las relaciones presente-pasado facilitan el análisis de la pluralidad y complejidad de los tiempos históricos, aquellos en los que se desarrolla la historia de una sociedad. La incorporación al aula de la contemporaneidad del vivir de nuestros alumnos supone la ampliación del concepto de historia, dado que facilita la presencia, cada vez más creciente, de una historia-problema”⁶⁹⁸.

Lo que parece ocurrir, sin embargo, y a tenor de las explicaciones de los profesores, es que tanto los problemas de la actualidad (como puede ser la desconfianza en el sistema o en los políticos) como los problemas históricos (como puede ser el consenso en la Transición) se reducen a su dimensión más concreta: bien a los hechos (la Ley para la Reforma Política), bien a los valores destacables (el consenso), pero pocas veces atienden a las estructuras multidimensionales o multicausales que caracterizan la realidad social, en el pasado o en el presente.

⁶⁹⁸ ROSA RIVERO, Alberto (2004) Op. Cit., pp.72-73

En el caso de la Transición, donde hay una gran cantidad de variables en juego y donde pesan más los factores de la objetividad y la neutralidad (que atendemos en el próximo epígrafe), algunos profesores reconocieron que esa historia no podía ser trabajada en profundidad con los alumnos y que simplemente podían plantearla en términos muy concretos para extraer los aprendizajes que les interesaban.

Explicado bien, no. Explicado a grandes líneas sí. Porque hay que explicarles la diferencia entre una dictadura y una democracia, los valores democráticos..., sí. Pero no se puede explicar en profundidad porque... puedes confundir a los alumnos. Y hay que tener mucho cuidado. [...] En la transición hay que explicarles que hubo mucha gente que... luchó mucho para elaborar la democracia, y que la democracia se lucha todos los días. Que por eso hay algunos corruptos, pero la mayor parte de los políticos no son corruptos, punto. ¿Entiendes? Lo que pasa es que si nos ponemos a profundizar..., puf, la liamos. Y claro, yo les explico a grandes rasgos, pero no profundizo, primero porque no se enteran ni en 2º.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (150:150)**

Pero incluso aunque nuestro objetivo pueda ser fundamentalmente valórico, ¿sirve esa historia desproblematizada para tales fines? Por supuesto que la historia, el relato histórico, puede contener valores muy útiles pero, como cualquier otro elemento histórico, están codificados y entramados en una determinada complejidad causal y contextual, que es la que precisamente les confiere sentido. Estamos de acuerdo con Santerini cuando afirma, contradiciendo la frase de Lucien Febvre, que la historia de por sí no es maestra de vida; más bien puede iluminar el modo en que personas del pasado han tomado elecciones guiadas por valores, y hasta qué punto y cómo han sido determinantes en el desarrollo de la sociedad y de los pueblos, entrando en conflicto diferentes valores universales como la libertad, la igualdad o la solidaridad⁶⁹⁹.

Por otro lado, y desde un punto de vista cognitivo, también se ha señalado precisamente para el aprendizaje de tipo social, de valores y actitudes, el efecto limitado o incluso contraproducente de la persuasión del aprendiz (que podemos asimilar al modelo de la historia ejemplar) frente a las mayores posibilidades que ofrece el someter al estudiante

⁶⁹⁹ SANTERINI, Milena. (2004). Il valore formativo della storia contemporanea. In BOSCO, G., MANTOVANI C. *La storia contemporanea tra scuola e università*. Rubbettino Editore, p.248

a situaciones de conflicto socio-cognitivo cuya resolución necesite de la modificación de actitudes asentadas hasta ese momento⁷⁰⁰.

De las declaraciones de los docentes podemos observar con facilidad que son, por lo general, aquellos docentes con una visión más crítica del pasado transicional (positiva o negativa) los que demuestran una mayor complejidad en sus finalidades de aprendizaje.

Entonces pues enseñarles a adoptar un punto de vista un poco crítico con esto y con todo. Es un ejemplo de cómo se puede ser crítico. Por ejemplo. Y luego también entender las luces y las sobras de lo que es pactar, negociar, en general, renunciar...; desde el punto de vista de educar un ciudadano creo que también es importante.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.34 (163:165)**

De manera que, además de nuestra autoconcepción como docentes de historia (que nos hace marcarnos unos u otros objetivos formativos), también nuestra formación y nuestra forma de entender el trabajo de indagación histórica determinan el modo en que pretendemos alcanzar dichas finalidades.

En qué régimen político y legal viven, cuál es el régimen político y legal en el que viven, y eso sólo lo pueden extraer de la transición. Y no voy a decir sólo la Constitución, sino cómo fue hecha la Constitución, en qué sentido fue..., fue redactada y fue discutida, ¿no?, la Constitución. A mí eso me parece fundamental. Yo les recuerdo siempre a mis alumnos que la Constitución española tuvo tres mil doscientas enmiendas, es decir, no fue un documento que saliese ni del pasado ni de los que supuestamente formaban el presente. Se discutió.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (129:129)**

2. La gestión de los contenidos. Un presente conflictivo ligado a un pasado vivo, o viceversa.

Analizadas las concepciones del profesorado sobre ciudadanía y las finalidades que encuentra en la enseñanza-aprendizaje de la historia de la Transición, la segunda parte

⁷⁰⁰ POZO MUNICIO, Juan Ignacio (1998). Op. Cit., p.253

del capítulo la dedicamos a reflexionar sobre aquellas problemáticas que desde el discurso docente hemos podido detectar en el trabajo didáctico de este periodo histórico. Además de la complejidad de las interpretaciones y valoraciones históricas sobre el periodo, y de las memorias en conflicto y la gestión de la memoria histórica (problemáticas todas atendidas en diversos momentos de esta investigación), también existe una conflictividad intrínseca al periodo de la Transición por su conexión directa con nuestro presente, que se traza a través de algunas realidades muy concretas y controvertidas. La monarquía, el Estado Autonómico, la Constitución, el Senado, la Ley Electoral y hasta la salud de nuestra actual democracia son algunas de las realidades del presente que el docente relaciona con el periodo de la Transición, y que continuamente y espontáneamente aparecieron a lo largo de las entrevistas.

Las controversias históricas y actuales en torno esta etapa histórica estuvieron siempre presentes y abiertas en las conversaciones con el profesorado. Pero, esta discusión que, a nivel teórico, parece innegable, ¿tiene presencia en la concepción que el docente se hace de la enseñanza de la historia? Como veremos, no siempre es así.

2.1. Conflictividad histórica y actual en torno a la enseñanza de la Transición. Prejuicios y teorías sobre el alumnado.

Si cuando analizamos las interpretaciones y valoraciones del profesorado comprobamos las muy diferentes percepciones que del periodo de la transición se podían tener (desde las más simplificadas y complacientes hasta las críticas más fuertes), sería lógico pensar que aquellos profesores con visiones más críticas (positivas o negativas) son también los que más pueden exportar ese debate al aula. Esto es así las más de las veces, ciertamente, porque es la visión crítica la que mejor nos permite percibir las potencialidades didácticas de un problema. Sin embargo, la mayor o menor problematización de la historia parece estar muy ligada también a las concepciones que el docente tiene, no sólo del periodo histórico, sino de sus propios alumnos, sus capacidades y límites, y, como hemos visto, de las finalidades de la enseñanza de la historia que es capaz de proyectar.

A la pregunta de si el periodo de la transición dictadura-democracia generaba algún tipo de debate o controversia al ser abordado en las clases, los profesores se dividieron fuertemente entre los que respondían y argumentaban positivamente y los que negaban cualquier tipo de conflicto histórico, en su interpretación o en su relación con el presente. Para los segundos, algo más numerosos, las razones de esta falta de problematización se achacaron normalmente al desinterés o a la desinformación del alumnado; dos argumentos que, sin embargo, contrastan fuertemente entre profesores.

Generar un debate a mí parece que es muy difícil. Tiene que ser algo que les llame mucho, que les motive mucho... ¿Y qué les motiva a estos niños? Pues el futbol. Y poco más. No creas que muchas más cosas, ¿eh? [...] Pero debate es muy difícil. Ahora, igual en otras asignaturas... sí que debaten y debaten mucho, ¿eh?, yo te digo por mi propia experiencia.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.1 (86:86)**

Sí, genera conflictos. Te sorprendería en una clase de..., de diversificación curricular, con un alumnado..., este alumnado que calificamos de rebelde, así somos nosotros, te sorprendería el grado de reacción que son capaces de desplegar.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (134:134)**

En esta palpable diferencia entre un docente que tiene una concepción tan negativa de sus alumnos y otro que, incluso refiriéndose a estudiantes de Diversificación Curricular, no duda en confirmar la capacidad discursiva y el interés de sus alumnos, nos encontramos con una clave que juega más allá de los contenidos que se estén trabajando. Los estereotipos y prejuicios sobre las capacidades de los alumnos, que han aparecido continuamente en las entrevistas, no sólo pueden llegar a ser una forma de discriminación educativa⁷⁰¹, en algunos casos, sino que se alzan como barreras contra la consecución de objetivos de enseñanza-aprendizaje más complejos como pueda ser la problematización y comprensión crítica de la historia.

Algo muy parecido, en cuanto a diversidad de opiniones, es lo que ocurre respecto a la desinformación del alumno; una valoración muy cercana al desinterés, pero con matizaciones diferentes. Para unos es evidente que el alumno desconoce estos temas,

⁷⁰¹ TEDESCO, Juan Carlos. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. En IMBERNON, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó, p.54

que no les llegan de ninguna manera los conflictos y debates sobre el pasado reciente, ni siquiera en forma de ideas preconcebidas a nivel familiar, mediático o social.

Los de 4º no porque les interesa muy poco. Son unos niños, les interesa menos. Los de 2º de Bachillerato, como ya a lo mejor ven un poco más el telediario, la prensa, se enteran de cosas, pues te preguntan más. De hecho hay alumnos a los que Franco le suena a chino. “¿Franco?” [risa]. Sí, sí. Si bueno, no saben ni quién es Adolfo Suárez, quiero decir..., claro, entonces...

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (118:118)**

¿El 23F? Ya ahora no. Tenían información... hace unos 15 o 20 años había mucha más. Ahora les hablas de Tejero y los chicos ya no lo conocen, ya les tengo que poner el video porque no lo conocen. Es una cosa que a mí me sorprende muchísimo. Yo les pongo el DVD y les digo: “mira, este es Tejero”, “¿y quién es ese?”, “y el bigotes...”, ni les importa; joder..., digo bueno, “pues es que luchamos por la democracia y...” Pasan.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (94:94)**

Unas valoraciones que, nuevamente, chocan directamente con la experiencia de otros docentes, que aseguran que el alumno suele traer información del exterior (familia, medios...):

Sí, sí, yo creo que sí. Porque es un tema que creo que..., bueno, más o menos en casa, esos temas, quien más quien menos, pues bueno..., hay un contacto con él, ¿no? Padres, o abuelos..., se ha hablado de franquismo o de la dictadura. Es verdad que cada vez menos. Si empecé hace doce años hasta ahora pues... hay diferencias. Supongo que habrá un momento en que costará..., costará mucho más. Porque los referentes pues cada vez se alejan más. Pero sí, es un tema del que vienen con ideas preconcebidas.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (81:81)**

Lo chocante, en todo caso, es que cuando preguntamos si los alumnos traen información de otros periodos de la historia, existe un acuerdo bastante generalizado en afirmar que de la Guerra Civil y el Franquismo sí que hay más información e ideas preconcebidas, a pesar de ser periodos más alejados en el tiempo. La explicación a este fenómeno la encuentra el profesorado en la mayor presencia familiar de estos relatos y en su difusión mediática y a través del cine.

No, del franquismo y de la guerra civil sí que posiblemente tengan más información, como más... concreta. También yo creo que ahí el cine ha hecho mucho, ¿no?, hay muchísimas más películas de la guerra de lo que puede ser por ejemplo la Transición.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (77:77)**

P: Guerra Civil y franquismo. Es fundamental. Yo creo que lo que más. Les gusta... Les gusta por lo que oyen en casa, por las conversaciones de los padres, de los abuelos y... es así.

E: ¿Crees que en casa aún se sigue hablando más de la guerra civil que de la transición, que es más cercana?

P: Quizás la guerra civil queda ya demasiado lejos, más es..., más es nuestra generación... Entiéndeme, por referencias, no por tal... Pero quizás es el franquismo de lo que tengan más datos. Y un poco lo que ellos aportan de..., de lo que les cuentan en casa, sí. El franquismo más.

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (103:105)**

Sin embargo, ¿cómo explicar la diferente percepción que de sus alumnos tienen unos y otros profesores, no sólo sobre sus intereses, sino también sobre sus conocimientos, cuando nos estamos refiriendo a contextos educativos muy similares? ¿Es posible que unos y otros alumnos presente realmente tales diferencias? Pareciera más bien que, sin dudar que pueda haber diferencias entre unos y otros alumnos, e incluso más allá del peso social que determinados temas puedan tener (como la Guerra Civil o el Franquismo), la mayor o menor percepción del conflicto, el interés o las problemáticas que un tema de la historia reciente pueda generar en sus alumnos y en sus clases, tiene mucho que ver con la forma en que el docente desarrolla su trabajo en el aula.

Es que no les interesa nada. Entonces..., partiendo de ahí. Hombre, a lo mejor tienes algunos alumnos que son más brillantes y que les interesa... Eso es difícil encontrar a un niño así. Normalmente no les interesa, vienen, están atentos, me escuchan, yo les suelto el rollito de la mañana, actividades, preguntan y tal.

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (44:44)**

P: No. Primero no da demasiado tiempo, por lo que te digo que me pilla al final del temario y estamos ya demasiado estresados, y que si ha despertado prejuicios han sido precisamente en historia española los años anteriores, los periodos anteriores.

E: ¿Qué periodos serían?

P: El de la República y el de..., y el de la Guerra Civil. Pero ya a la altura de la transición no. Suele despertar, eso sí, fobias, hhh, las listas de partidos..., la cantidad de grupos políticos, lo de que "y estos de qué iban...", etc.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años **P.4 (78:89)**

De hecho, conforme vamos profundizando más en las entrevistas, es habitual que todos los profesores, incluso los que niegan que sus alumnos tengan información al respecto, terminen ofreciendo algún dato sobre los conocimientos del alumno. Otra cosa, claro está, es que el docente dé importancia a este tipo conocimientos o ideas preconcebidas o las deje pasar sin avistar una oportunidad de aprendizaje, o, incluso, rechazándolas por su misma complejidad o hasta conflictividad. Un asunto este, el de la generación o limitación de los debates y su gestión por parte del profesorado, sobre el que nos detendremos en un próximo apartado.

P: No sé si es porque salió el tema de cuándo vamos a dar las guerras y vamos a hablar de todo esto. Vamos a ver..., no sé por qué me comentaban esto. Efectivamente, y una de las niñas que estaban allí dijo: "pues eso porque a tu abuelo no lo fusilaron". Y me llamó la atención. Me llamó la atención.

E: Pero no se llegan a generar debates...

P: Es que como no era el momento, que no estábamos con ese tema, que estábamos con el tema dos todavía, no venía al argumento ni... Y además, no, porque es que se pueden, hhh, enfadar, y ellos saben pensar y...

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (74:76)**

Como se ha señalado respecto a la enseñanza de temas conflictivos en el aula, el conflicto de ideas puede aparecer como algo negativo para muchos docentes. Señala Etchegoyen que una de las cosas que llevan a la mitificación de la realidad es el llegar a despolitizarla, naturalizándola, quitándole todo lo conflictivo; lo que lleva a presentar realidades históricas que apenas tienen aprendizajes útiles, pues la realidad es siempre diferente⁷⁰².

Esta respuesta, a veces defensiva, de los docentes, nos parece especialmente preocupante para un tema como el de la transición a la democracia, donde los

⁷⁰² ETCHEGOYEN, Miguel A. (2006). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: La Crujía, p.63

estudiantes parecen establecer con facilidad lazos hacia el presente, y donde la naturalización y simplificación histórica choca con un presente complejo que en sí mismo plantea inquietudes con respecto al periodo.

Más que debate lo que genera son preguntas. Porque..., hay muchas cosas del sistema democrático que desconocen, unos porque no les interesa, otros porque no han encontrado respuesta, otros porque es la primera vez que oyen hablar de esto, y genera muchas preguntas. Pero preguntas..., tomando pié de lo que tú les cuentas, te..., te preguntan cosas de hoy: “oye, ¿y por qué el PSOE...? ¿Y el PP...?”. Entonces quieren saber, “¿y el PP no existía o sí existía?”, “¿y el PSOE de dónde ha salido?”, y tal. Pero quieren saber cosas de hoy.

Murcia/Público/Hombre/+45 años **P.13 (82:82)**

Si nos centramos en un debate de actualidad particular como puede ser el de la monarquía, por la cantidad de referencias que nos han llegado en las entrevistas, podemos comprender mejor hasta qué punto el presente y nuestro periodo de estudio son difíciles de desligar en una clase de historia.

Que en cuanto sale el tema de la monarquía siempre hay una serie de alumnos que... “bah, ¿pero para qué la monarquía?, ¿para qué sirve?, ¿qué hacen?” Bueno pues es quizá una de las cosas de las que más se suele... hablar. No sé muy bien cuál es la razón, tampoco..., pero la he observado ya desde hace... [...] No sé si viene de sus propias familias o... viene de otro entorno. Pero es verdad que es uno de los temas que, hablando de la Transición, generalmente, más... sale.

Madrid/Público/Hombre/-45 años **P.21 (103:105)**

P: La continuidad del Rey, la aparición de la..., del Rey, un poco quizá, el papel del Rey.

E: Eso me lo han dicho antes.

P: Un poco, “pero esto del Rey no...”. Luego dicen, “no, Franco lo propuso, ¿no?”, “¿y cómo?” Crea un poco de desconcierto.

Barcelona/Público/Hombre/-45 años **P.33 (104:106)**

La monarquía, como institución que encuentra su justificación en el periodo transicional, tiene, además de un tratamiento obligado desde el punto de vista histórico al trabajar el periodo, una conexión con la actualidad social y mediática que no puede

ser en ningún caso obviada. A pesar de que cuando se levantaron la mayor parte de las entrevistas durante el 2011 aún no se habían destapado los casos más controvertidos y mediáticos en torno a la Corona, ya por entonces el debate social tenía una fuerte presencia en las aulas, a tenor de las declaraciones de los docentes.

Se establece bastante debate con la historia reciente del matrimonio de Felipe con Leticia, porque algunos alumnos empiezan a..., a apuntar que si eso es anacrónico o no es anacrónico, si la monarquía tiene una serie de prerrogativas para lo bueno y para lo malo no. [...] El coste también les llama la atención, de la monarquía y de la casa real. El tema de que el Rey no lo hayan votado en este sentido, o lo hayan votado a través de un referéndum que incluía la Constitución. Todo eso sí que se..., hasta..., hasta..., o sea, normalmente ellos no son conscientes hasta que tú se lo planteas y entonces generas unas dudas, unas incertidumbres y unas corrientes de opinión dentro del alumnado.

Huelva/Público/Hombre/-45 años **P.24 (57:57)**

Cabe el peligro, conviene advertirlo, de que un tema tan presente en la cotidianidad del alumno pierda la necesaria contextualización con la que debe ser tratado desde la historia, pero no cabe duda de que el grado de motivación o de interés que pueda generar su actualidad le confiere una ventaja de partida con respecto a cualquier otro periodo del que el alumno desconozca todo dato. Además, si admitimos que uno de los sentidos de la enseñanza de la historia pueda ser la comprensión de nuestro presente (como veremos más adelante), no cabe duda de que las oportunidades didácticas son enormes.

No cabe duda, por otro lado, que este interés no es exclusivo del alumnado. La problematización de un acontecimiento histórico como puede ser la configuración de la monarquía parlamentaria en España es un asunto sobre el que cualquier docente de historia ha hecho sus propias cavilaciones. De hecho, hay que tener muy presente que el trasfondo de este debate está muy relacionado con la revisión histórica que del periodo se viene haciendo en los últimos años y también tiene su conexión con las luchas políticas y sociales de la actualidad (temas sobre los que ya hemos hablado repetidas veces), donde el papel del Rey oscila entre el reconocimiento más decidido por su papel

para con la democracia y la crítica más dura a una institución que ejemplificaría los defectos del proceso⁷⁰³.

¿Es posible que el interés del docente, y su visión al respecto, también influyan en la percepción problemática o no de la temática para su enseñanza? Más allá de que, evidentemente, se trate de un tema que levanta pasiones y sobre el que más y el que menos todos tenemos una posición formada, sería difícil dar una respuesta concluyente a la anterior pregunta. Veamos dos ejemplos de dos docentes muy distintos (uno anarquista militante, y el otro con una entrevista cargada de connotaciones más bien nacionalistas), que relatan sus experiencias respecto al debate de la monarquía con sus alumnos.

Pero por ejemplo, la cuestión de la monarquía parlamentaria, yo me empeño, pongo mucho empeño en que entiendan cuál es la naturaleza del poder aquí. Pues mira, aquí somos una monarquía parlamentaria, este Estado se basa en una monarquía parlamentaria, y a partir de ahí sacar conclusiones. Y antes y después de tener un conocimiento, digamos amplio, dentro de lo que se puede hacer en estas cuatro sesiones, de lo que significa una monarquía parlamentaria, en la mayor parte de los casos mantienen la misma idea: la institución de la monarquía en este caso es inservible. Perdón, eh, por el posicionamiento. Pero es una idea que yo extraigo sin ningún tipo de adoctrinamiento, como se puede entender en cualquier profesional, y..., y que es realmente significativa, y muy poderosa, ¿no? Está ahí plana, ¿no?, yo no investigué mucho más, pero es evidente que, hhh, reconocen que una serie de instituciones forman parte de un pasado que se ha integrado a partir de la Transición en su presente.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (63:63)**

Y vale, yo lo que os digo es, lo principal en un país es la estabilidad política y que haya trabajo, que vivamos bien. Si eso se logra con una monarquía o una república, pues ya está, y si nos va bien con una monarquía ¿para qué vamos a decir, venga, la tercera república?, si nos está yendo bien. Si no nos va bien y vemos que la gente empieza a estar inestable o que la casa real... ¿me entendéis?, que está haciendo cosas que no nos gustan a la mayoría, que no..., oye pues entonces es el momento. [...] Y eso sí, tengo de vez en cuando... en un grupo de 25, puedo tener tres o cuatro alumnos... Extraño que ahora no los

⁷⁰³ NAVARRO, Vicenç. (2009). Op. Cit.

tengo, pero el año pasado los tuve, de estos republicanos, pero republicanos que ni que fueran ya de treinta años ellos. Porque dices, jobar, tienes diecisiete años, o échale dieciocho si repite, pero que está como si estuviera herido por la monarquía. Me destacó un chico de Uruguay que vamos, que yo por no decirle..., que dicen que discriminas y que tal, pero que te daban ganas de decirle “oye, ¿pero y tú?” Bueno, pues...

Santiago/Concertado/Mujer/+45 años **P.9 (82:82)**

Ambos casos nos ofrecen buenos ejemplos de la dificultad que implica en muchos casos el trabajar con aspectos conflictivos de nuestra actualidad o del pasado. En el primer ejemplo, el profesor declara realizar un tratamiento crítico de la materia, pero sin lugar a dudas termina poniendo en boca de sus alumnos sus propias reflexiones. En el segundo caso, directamente, la profesora aborda el tema con un posicionamiento más bien apasionado.

Pero no fue el tema de la monarquía la única experiencia de discusión y debate señalada por los docentes. Otros temas nos mostraron igualmente cómo el entorno mediático y político de la actualidad puede originar debates muy conectados con la enseñanza del periodo; del mismo modo que las posiciones de los docentes, sus intereses y visiones de la realidad, parecen, inevitablemente, condicionar el peso de unos y otros debates en el aula.

De historia, aquí..., a ver, el debate yo creo..., aquí se habla mucho del Estado de las Autonomías. Ese debate está presente. Está presente y creo que es un debate que está..., que está y que se vive. Si..., si es la mejor, hhhh, la mejor manera de organizar el territorio, si no..., estos temas, el Estatuto de Cataluña, si... Y se hace, con esto que te decía, con la crítica al momento que se decidió, a la transición. Si en aquél momento los políticos que estaban hubieran hecho lo que algunos sectores creen que se tenía que haber hecho, luchar más por los derechos de Cataluña, en aquel momento, pues a lo mejor ahora no estaríamos como estamos en Cataluña en el sentido por ejemplo..., pues de impuestos... El debate está, sí, el debate... El debate del Estado de las Autonomías es un debate pues muy presente.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (87:87)**

En definitiva, ya sea a través de los entornos familiares o sociales, o a través de los debates más públicos y mediáticos, el profesor se enfrenta a una problematización intrínseca, casi inevitable, a las propias características de nuestro periodo de estudio. Sin

embargo, no significa esto, como veremos a continuación, que todos los docentes hagan un aprovechamiento decidido de esta característica, ni que se enfrenten de la misma manera a esta realidad.

2.2. Los problemas de la *objetividad* y la *neutralidad* en el pensamiento didáctico del docente de historia.

No basta con que la temática ofrezca en sí misma, como decimos, una problemática abierta sobre la historia o el presente para que dicha complejidad sea tratada como tal en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Las dificultades que desde los discursos docentes hemos podido detectar sobre un posible aprovechamiento didáctico de las problemáticas históricas, han sido variadas y potentes. Por un lado, parecen existir fuertes impedimentos metodológicos y curriculares, en la línea que hemos venido trazando en temas anteriores, pero, además, por otro lado, la misma concepción que el docente tiene sobre la historia y su enseñanza nos muestra un segundo plano de dificultades más profundas.

Si las propuestas desde la Didáctica de la Historia para lograr una enseñanza-aprendizaje problematizada y crítica han sido ya tradicionalmente planteadas, y siguen siendo en la actualidad un campo de interés científico principal, lo cierto es que las aplicaciones prácticas han tenido una escasa difusión⁷⁰⁴. Pero no significa esto que los docentes no puedan defender una finalidad crítica de la enseñanza de la historia, como veremos más adelante, ni que su práctica docente esté siempre desprovista de cualquier problematización del pasado.

Conforme íbamos interrogando sobre la posible conflictividad o controversia en torno a nuestro periodo de estudio, el debate o la discusión abierta en el aula se fue

⁷⁰⁴ Quizá los intentos más decididos a nivel didáctico hayan sido los del aprendizaje por descubrimiento y la resolución de problemas en historia; metodologías sobre las que se han apuntado tantas virtudes como dificultades. Al respecto: HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. (2010) ¿Problemas de historia? In *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 63, pp. 18-24; SERRA, J. Antoni. (2010). Enseñanza de la historia. Claroscuros de la estrategia de la resolución de problemas. In *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 63, pp. 7-17

configurando, entrevista tras entrevista, como la forma más habitual de problematización del pasado en las clases de historia.

2.2.1. Debates y discusiones históricas: su sentido y gestión.

Si la problematización dialógica, desde el debate o la discusión en el aula, parece ser una forma espontánea y habitual de abordar la complejidad de nuestra temática de estudio, cabe preguntarse por qué existe una división tan marcada entre profesores que dicen potenciar su uso y otros que prefieren no darle importancia o hasta niegan su existencia en las clases. Como pudimos apreciar en el anterior apartado, cuando nos referíamos a las posibilidades de problematización en torno a un tema como el de la Transición, la gran mayoría de los docentes había experimentado situaciones de conflicto o discusión, generalmente iniciadas a través de los conocimientos previos e ideas preconcebidas que los alumnos aportaban al aula.

Sin embargo, también pudimos comprobar cómo no pocos profesores le quitaban importancia a este tipo de conocimientos, señalaban que sus alumnos no tenían ningún interés por la materia y concluían que el debate o la discusión en el aula era prácticamente inexistente.

Pues yo creo que en historia muy poquito. Tampoco hay esos márgenes por lo que estamos diciendo, porque el currículum es enorme y tampoco hay espacios que inviten a..., a debatir. Ellos van estudiando y de vez en cuando surge alguna pregunta que puede generar un poquito pues de eso, de..., de... Pero son cosas muy mínimas, no es un cosa para decir “qué clases de debates tienes”, no. Yo me conformo con que vayan aprendiendo, vayan asimilando, y luego ellos..., si les interesa, pues que vayan investigando también por su cuenta.

Valladolid/Público/Mujer/+45 años P.1 (88:88)

De manera que la motivación y potenciación de la discusión histórica desde la metodología propia de cada profesor es un primer punto, evidente, que condiciona la problematización o simplificación del relato histórico: desde metodologías basadas en la concepción cerrada del relato histórico que el alumno va “estudiando” y “aprendiendo” hasta una consideración más abierta de ese pasado, objeto de discusión y contrastación con otras fuentes de información como puede ser la misma memoria familiar.

P: De casa sí, sí traen, aportan algo, sí, sí tienen...; en casa les cuentan cosas. Yo también les digo “preguntad a los abuelos y tal” a ver qué opinan de esto, qué opinan de lo otro, y tal. Y sí, sí se mojan sí.

E: ¿Y llega a generar debate en clase?

P: Se suele, se suele... Normalmente de historia es complicado, cuando hablas de Carlos III, cuando hablas de Fernando VII, pues vale, pues esto es..., pues ya está. Pero ya cuando son temas de este tipo sí que..., sí que se generan debates. Sin..., o sea, si querer..., o sea, entiéndeme, fomentarlos, hasta cierto punto. Es decir surgen espontáneamente. Es decir, yo no voy preparado, mañana debate.

Madrid/Concertado/Hombre/+45 años **P.16 (95:97)**

Del anterior relato deducimos el posicionamiento mixto de un docente que, aunque parece entender el relato histórico de forma cerrada (al menos en su referencia a Carlos III y Fernando VII, cuya historia, entendemos, “ya está”), sí que se muestra abierto al desarrollo de discusiones y debates sobre la historia, aunque el debate en sí mismo no forme parte de su programación.

Un paso más, a nivel metodológico, sería el de aquellos profesores que señalan la importancia del debate como estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Y centrar mucho la cuestión en el debate. No es una cuestión peregrina ni es..., ni es lo mismo: es algo fundamental. Porque yo tengo la sensación, o la sospecha mejor dicho, de que... esas generaciones necesitan hablar realmente de ciertos temas, y ellos lo hacen con mucha más..., digamos, libertad.

Santiago/Público/Hombre/-45 años **P.5 (61:61)**

Más allá de estas diferencias metodológicas, que requerirían de una contrastación con la realidad del aula para ser entendidas en profundidad, nos interesa, más bien y dada la naturaleza de esta investigación, centrarnos ahora en otra serie de cuestiones que a través del pensamiento docente dificultarían la problematización (en este caso dialógica) del pasado o del presente en las clases de historia. En este sentido, aunque la mayoría de los profesores declaren estar abiertos a que se generen discusiones en el aula (los profesores más reticentes no declaran estar en contra de las discusiones, sino que niegan que éstas se produzcan), las valoraciones que generalmente hacen de estas actividades no son muy positivas.

En primer lugar, la discusión o conflictividad histórica, la existencia de posiciones enfrentadas ante un determinado asunto, suele ser percibida en términos de conflictividad dialéctica. Las más de las veces, la discusión (entendida ésta como la situación inicial de posturas divergentes), según la experiencia de muchos docentes, no llega nunca a convertirse en debate ni puede ser canalizada con un sentido didáctico. De ahí que la mayoría de los docentes, aunque declaren no rehuir el tema, no se muestren demasiado entusiastas con la idea de un debate en sus clases.

Es difícil eh. Porque, primero, es difícil encontrar en estos chavales intermedios, o es blanco o es negro, pocos matices, y..., como es muy preconcebido y viene de casa, pues también es muy difícil de romper. Y es difícil. ¿Qué buscas? Pues objetivarlo lo máximo, poner ejemplos, ehh, ir a las fuentes... Pero un debate abierto sobre esto en clase es autodestruirte. Sí, porque son temas..., son temas que por..., por el tema este de idea preconcebida que viene, y que viene preconcebida por la situación familiar casi siempre, por la tendencia de la familia..., si es de derechas, de izquierdas, si..., esto viene..., vamos que cuesta un poquito hacer un debate abierto sobre esto.

Barcelona/Concertado/Hombre/-45 años **P.32 (85:85)**

El objetivo del debate, desde la responsabilidad del docente de no impedir que el alumnado exprese sus ideas y de moderar los comportamientos en este sentido, está mucho más cerca de lograr normas de comportamiento que de alcanzar algún tipo de aprendizaje relacionado con la historia. Al final, el docente tiene que concentrarse mucho más en mediar y formar comportamientos de diálogo y respeto que en el contenido propiamente histórico o problemático de las discusiones.

Pues siempre fomentando el tema, diálogo, respeto y..., ojo, prohibiendo cualquier tipo de... o eslogan o descalificación. Eso sí que... Algunas veces he tenido que parar, ¿eh?, algunas veces sí que tengo que parar. O sea, dialogar vamos a dialogar de todo, pero en cuanto pasamos unos límites..., no, no, no; o sea, los límites no. Y si luego más adelante el tema se tranquiliza se vuelve a retomar, se puede retomar. Porque si pillas, ya te digo, gente motivada, uf, a voces se llega enseguida. Porque no tienen argumentos, no tienen argumentos.

Valladolid/Concertado/Hombre/-45 años **P.3 (83:83)**

Problematizar y abordar la complejidad de la interpretación histórica necesita, sin duda, de estrategias concretas que consigan superar el nivel de una simple “refriega” o exposición de posturas, por muy ordenadas que estas se hagan. Aún cuando el debate sea solamente una de las posibilidades didácticas que se ofrecen a la problematización de la historia, no dejan de ser importante si tenemos en cuenta el peso que los aprendizajes dialógicos tienen en el aula⁷⁰⁵. El debate suele señalarse habitualmente como estrategia para el desarrollo de competencias ciudadanas, pero ciertamente las metas y las formas pueden ser muy variadas, siendo poco propicios los ejemplos de debate que estamos acostumbrados a ver (los debates televisados, por ejemplo), donde la búsqueda de una “verdad” razonada queda minimizada por la necesidad de convencer⁷⁰⁶.

En cualquier caso, todas estas dificultades que el docente suele señalar en relación al debate y la discusión histórica, y que se alzan como barreras casi infranqueables, son el reflejo del escaso peso que el diálogo y las competencias comunicativas tienen en nuestro modelo de enseñanza. Las habilidades deliberativas se dan a través de una relación de iguales que tienen unos mismos objetivos de entendimiento sobre algo, lo que implica colaborar en la resolución de un problema concreto⁷⁰⁷. Es necesario que exista este problema, histórico en nuestro caso, y que el docente tenga una visión clara del mismo. Los problemas, analizadas las declaraciones de los docentes, existen, aún cuando el docente no llegue a plantearlos como tal (aunque sería deseable) y, sin lugar a dudas, suponen un campo de oportunidades difícil de explotar pero con infinidad de posibilidades.

En este mismo sentido, el poco peso que las actividades programadas parecen tener en la enseñanza de la historia, al menos en torno a nuestra temática de estudio, limita las posibilidades de un adecuado desarrollo crítico y problemático de la enseñanza-

⁷⁰⁵ SALÓ LLOVERAS, Nuria. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*. (2ª Ed.). Barcelona: CEAC, p.28

⁷⁰⁶ AUDIGIER, Françoise (2008). La Didáctica de las Ciencias Sociales de la teoría a la práctica. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje (SEA). Relaciones necesarias entre investigación y formación. En ÁVILA R. Mª; ALCAZAR, M.; DÍEZ Mª C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones, p. 286

⁷⁰⁷ LLERAS, Jordi y MEDINA, Alfons (2006). La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas. En AYUSTE, Ana (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro, pp.107-108

aprendizaje de la historia más allá de la discusión espontánea y esporádica, y muy pocas veces orientada a la resolución del problema que la ha originado. Esta falta de profundidad, y el cuidado con el que muchos docentes parecen abordar cualquier problemática histórica, parece estar muy ligada también a la misma concepción que el docente tiene de la historia, como una materia que por su implicación social puede resultar muy conflictiva, y que les hace necesitar siempre el estrecho amparo de una supuesta objetividad y neutralidad.

2.2.2. *Objetividad y neutralidad: ¿dos inconvenientes a la problematización del pasado?*

Considerar la objetividad y la neutralidad como dos trabas a la problematización de la historia, como postulado de partida, puede sorprendernos, y con razón, a todos los que nos hemos formado en la disciplina histórica con el objetivo de lograr una mirada veraz sobre las incertidumbres del pasado. Sin embargo, como ya hemos señalado en algún otro momento de esta investigación, la historia, en su carácter social, no puede desvincularse de la subjetividad que impregna los actos humanos, tanto aquellos que conforman el cuadro de la historia como los que configuran el presente desde el que se estudia. Resulta inevitable que con el tiempo vayan variando los intereses que motivan nuestro conocimiento del pasado, de forma que no sólo cambian las preguntas que nos formulamos sino también el sentido que le damos a las respuestas. Como apunta Álvarez Junco, "al variar los sujetos históricos varía también la función formativa, o cívica, de la historia. No hay que hacerse ilusiones sobre la posibilidad de una historia aséptica o 'científica', como se ha pretendido en algún momento. La historia siempre será política en cierto modo, ya que narrar el pasado contribuye a 'construir' la realidad tal como los ciudadanos la perciben"⁷⁰⁸.

No significa esto que estemos de acuerdo con las más radicales interpretaciones postmodernas que niegan cualquier posibilidad de generalizar o comprender el pasado. La disciplina histórica, tal como se viene configurando en los últimos años, si bien no admite la existencia de una "verdad" sobre el pasado, sí que continua trabajando por su

⁷⁰⁸ ÁLVAREZ JUNCO, José (2003) Op. Cit., p.62

comprensión, bajo la concepción de esa historia no como un relato cerrado sino en progreso y perfeccionamiento continuo⁷⁰⁹.

Más allá de esta discusión historiográfica en torno a la “objetividad” de la historia, lo que parece claro es que el peso que las escuelas positivistas han tenido en la historiografía y en la formación de los historiadores hasta nuestros días sigue condicionando nuestra forma de entender la disciplina histórica y, sin duda, está muy presente en las reflexiones del profesorado. La supuesta “objetividad” del historiador se transmite al docente como una responsabilidad disciplinar que, como veremos, condiciona su tarea educativa.

Del análisis de las entrevistas hemos podido detectar hasta tres formas, muy relacionadas entre sí, de incidencia del pensamiento del docente en torno a la objetividad para con la enseñanza de la historia reciente. A saber: la *objetividad como postulado historiográfico positivista*, que fuerza la comprensión de una única verdad sobre el pasado; la *objetividad como escudo* que el profesor utiliza contra la conflictividad social de la historia; y, por último, la *neutralidad como postulado didáctico* para la enseñanza de la historia.

El primero, la objetividad como principio positivista, se detecta fundamentalmente en aquellos profesores que no admiten la posibilidad de una historia reciente, que ven en el paso del tiempo una condición indispensable para la comprensión objetiva del pasado y que, por lo tanto, desconfían de cualquier construcción que pueda hacerse sobre la historia reciente de España. Su enseñanza, por lo tanto, sólo puede basarse en lo que consideran datos seguros, acontecimientos o hechos incuestionables.

Por eso te estoy diciendo que es muy complicado hablar del periodo actual, es muy complicado. Hablar de transición española, pues puedes explicar los datos objetivos: que ha habido un..., un dictador, que en España hay una transición de la dictadura a la democracia, datos objetivos. Pero no se pueden dar valoraciones, como puedo dar, por ejemplo, pues... yo pongo pringado a Fernando VII y me quedo más campante, me quedo muy bien; de hecho me encanta poner fatal a Fernando VII. Puedo hablar de Isabel II, puedo..., pues no

⁷⁰⁹ MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián; ORTUÑO, Jorge (2011b). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Murcia: Editorial GEU, p.40

sé. Pero no me atrevo a hablar de según qué datos... Porque cuanto más años de historia, más transparencia. Que no sabes, porque no tienes todos los datos.

Madrid/Público/Hombre/+45 años **P.21 (74:74)**

El problema de esta concepción es que la historia reciente queda desprovista de cualquier problematización. La desconfianza del profesor sobre la interpretación o valoración de la historia reciente no se traduce en una visión crítica y compleja del pasado, sino en un rechazo de partida a su comprensión. Si el objetivo de la historia fuera el de lograr un relato lo suficientemente cerrado que permita, finalmente, opinar y criticar lo que “pasó”, el problema en sí, el proceso de cuestionamiento y análisis del pasado, no tendría ninguna importancia hasta alcanzar ese resultado final. El objetivo, por tanto de enseñar y aprender historia sólo puede ser el conocer un pasado reconstruido, perdiéndose el valor educativo que encierra el trabajo de analizar la historia en toda su complejidad y variabilidad. Una complejidad que, precisamente, hace tiempo que se viene destacando desde la Didáctica de las Historia por sus posibilidades educativas. Como señalaba hace ya bastantes años Joaquín Prats, “es más formativo entender la formulación de un problema que conocer su resultado sin saber cómo se ha llegado a éste”⁷¹⁰.

Resulta interesante advertir también como, en algunos casos, esta objetividad sobre el pasado adquiere las connotaciones de un complejo sobre la historia, sobre su validez, que puede venir de su propia formación o de la desconfianza que provoca el percibir las batallas por el pasado. Es decir, el profesor, consciente de que la historia es objeto habitual de manipulación, dice esforzarse porque a sus alumnos les llegue la historia más aséptica posible; contradiciéndose a sí mismos (como es el caso de la siguiente profesora) al pensar que hay una historia *mala*, falsa, y una historia *buena*, con “lo que realmente pasó”.

Tienen mucho cacao mental. Lo tenemos nosotros, ¿cómo no lo van a tener ellos? Sí, si lo tenemos nosotros... Sí, porque a mí, por ejemplo, me habría gustado que me hubieran hablado... de otra manera cuando me explicaban ciertos conceptos de la historia. Y muchas veces creo que depende mucho de los pensamientos y la ideología de quién te lo esté dando. Sí, y lo pillas, y lo captas

⁷¹⁰ PRATS CUEVAS, Joaquín (1997) Op. Cit., p.16

de una manera o de otra. Eso está mal. Por eso yo intento no..., no hacer juicios personales en clase. Porque ellos son como esponjas, entonces todo lo que tu les digas..., o se lo..., o se lo creen a pies juntillas o..., o si no les caes bien por lo que sea, van a pensar justamente lo contrario. Quiero que entiendan lo que realmente pasó.

Murcia/concertado/Mujer/-45 años **P.10 (220:220)**

Cuando la profesora señala que ella no hace juicios personales en clase, como una garantía de calidad sobre la historia que enseña, está considerando que el dar su opinión es salirse de una historia objetiva; confundiendo lo que podría ser una supuesta neutralidad (el dar diferentes versiones sin declarar partidariamente la suya propia) con la objetividad del pasado. La objetividad, en estos casos, estaría siempre ligada a la neutralidad, cuando en realidad son cosas diferentes⁷¹¹.

Lo que destaca en este tipo de declaraciones, entonces, es la consideración de que existe una verdad histórica (“lo que realmente pasó”) que sólo puede ser alcanzada mediante la propia neutralidad en el aula. Como señala Ivo Matozzi, es habitual que el docente distinga entre la historia “verdadera”, la de los hechos, y las interpretaciones históricas, olvidándose que la historia nace siempre de la interpretación: “no hay hechos históricos que no hayan sido reconstruidos con operaciones cognitivas e interpretativas”⁷¹².

Esta forma de entender la historia puede llegar a aislar al profesor (en su defensa de lo que considera que realmente pasó), de la realidad social y del aula que le rodea, como una forma de defensa ante los conflictos que sobre el pasado puedan generarse en las clases. Es decir, si hay una historia verdadera, será mucho más fácil neutralizar las problemáticas que puedan generarse de cualquier interpretación, limitándose a resolverlas desde la supuesta realidad de los hechos.

Pero es porque..., es lo que escuchan en su casa. Y si en casa han dado un punto de vista erróneo, pues ellos tienen ese punto de vista, claro. Y es MUY DIFÍCIL, a veces, hacerles entender que eso no es así, que esa no es la realidad, que la realidad fue otra. [...] Hay veces que han surgido conflictos: “pues no, porque mi padre me ha contado que tal y no sé qué...”, ya, digo, pero es que tu padre no

⁷¹¹ ETCHEGOYEN, Miguel A. (2006) Op. Cit., pp.60-61

⁷¹² MATTOZZI, Ivo. (2008b). Didattica della Storia. In CERINI, G.; SPINOSI M. (a cura di). *Le voci della scuola*,. Vol. 7, Napoli: Tecnodid, p.254

es profesor de historia, tu padre opina de lo que él ha vivido, pero su realidad es distinta a la realidad común, a lo que pasó realmente.

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (110:112)**

La anterior declaración nos sirve para conectar con la segunda problemática señalada al principio de este sub-apartado, la de una objetividad como defensa del docente. Y es que no es sólo la objetividad desde los presupuestos científicos de la disciplina lo que preocupa al docente de historia. La objetividad funciona también como una barrera defensiva contra la conflictividad social que su materia pueda generar. Es decir, el docente, parece sentirse en muchos casos juzgado sobre la historia que trabaja en el aula, bajo el ojo, no sólo de sus alumnos, sino también de las familias y el entorno social y del centro de trabajo.

Siempre trato de ser neutro y dejar que ellos extraigan las consecuencias, que se informen y nunca, nunca, tajante. A no ser que sea algo, una cosa concreta, que sea obvia, que yo la conozca perfectamente y que no sea susceptible de subjetivismo, ¿no? Eso es lo que trato de hacer siempre, que el chaval saque la conclusión. Y creo que lo voy consiguiendo. Hombre, es un detalle, una anécdota: hace tres días recibí una carta de un chaval que ha terminado, de la madre, pues agradeciéndome y diciendo sobre todo que estaba el chaval contento, como explicaba antes, sobre todo de la imparcialidad y neutralidad que siempre había notado. Es un... detalle, pero bueno, pues en fin, creo que va por ahí la cosa.

Santiago/Concertado/Hombre/+45 años **P.6 (49:49)**

Esta preocupación social del profesor, como garante de una objetividad para con el pasado, conecta con la forma que muchos profesores tienen de enfrentarse con la historia conflictiva, tal y como pudimos comprobar en el capítulo sobre memoria, actuando como intermediarios ante las luchas por la historia y la memoria. La objetividad se confunde con neutralidad, como hemos visto, y la neutralidad se confunde con la igualación de todas las interpretaciones del pasado y la *mediación* ante los conflictos que puedan generarse de su lectura.

Y como eso no lo entienden pues tampoco quiero decirles para que ellos no piensen que yo los manipulo, porque tampoco... Suelo ser objetiva, quiero decir, cuando estoy hablando de la Guerra Civil o de la Segunda República, pues se

dicen las cosas buenas y las cosas malas de uno y de otro. Yo procuro hacerlo así. Yo..., no fue ni bonito de un lado ni bonito del otro, evidentemente. Y eso es lo que trato un poco.

Murcia/Concertado/Mujer/+45 años **P.11 (34:34)**

Este compromiso del docente por hacer un papel de moderador ante la historia, choca también con la propia emotividad y empatía histórica que algunos acontecimientos del pasado pueden generar en los estudiantes y en el propio profesor. Posicionarnos de forma totalmente neutral ante los hechos del pasado puede tener el efecto de despojarlo de sus connotaciones emotivas, necesarias también para alcanzar algunos de los objetivos actitudinales que sin duda forman también parte de nuestra disciplina; del mismo modo que si nos centráramos en esa emotividad sin la necesaria contextualización y aproximación crítica, correríamos el riesgo de reducir los aprendizajes de la interpretación histórica a meros postulados moralistas para con el pasado. De ahí la importancia de que la enseñanza-aprendizaje de la historia supere, como veníamos apuntado anteriormente, el plano de las preguntas más básicas como el *qué*, *qué* ocurrió, para introducirse en aquellas más problemáticas de el *cómo* y, sobre todo, el *por qué*⁷¹³.

P: Pero bueno, yo siempre procuro decirles que en historia hay que ser lo más objetivo posible. Y entonces bueno, pues ellos lo intentan y bueno, luego ellos ya sacan sus propias conclusiones.

E: Sobre este tema de la subjetividad, ¿cómo consigues que puedan...?

P: Yo lo intento, pero la verdad es que ellos son muy..., muy pasionales y la verdad es que no son muy objetivos. Se dejan llevar por..., por sus instintos digamos.

E: Cuando les presentas varias opciones...

P: Sí, por ejemplo, cuando les hablo de la quema de conventos y tal..., dicen "ay, pues yo no lo veo justo, porque eso no me parece bien, porque tal y porque cual"; y les digo, "sí, pero es que en aquella época la gente..., claro estaba muy

⁷¹³ Como apunta Federico Lorenz para el caso de la historia reciente de Argentina, con la aparición creciente de denuncias y relatos de las violaciones de derechos humanos durante la dictadura, se produjo a nivel de sociedad y de aula un "énfasis en la descripción del horror y en la historia de las víctimas, el 'qué' y el 'cómo' cobraron fuerza y contenido. Pero el 'por qué' se revela complejo aún hoy. Las dimensiones de los crímenes expuestos, el carácter masivo que comenzaban a adquirir, generaron un sentimiento de repudio e indignación que caló hondo". Sin embargo, "esto transformó el relato de la dictadura en un catálogo de aberraciones sin una correspondiente explicación histórica o política". LORENZ, Federico G. (2006) Op. Cit., p.285

imbuida de ciertas ideas”, “sí, pero es que tal y es que cual”. Y entonces ellos pues no lo entienden, y les cuesta entender ciertas cosas...

Murcia/Público/Mujer/+45 años **P.15 (104:108)**

Llegamos así al tercer punto problemático que anunciábamos al principio, el de la neutralidad como postulado didáctico. La neutralidad significa no participar de ninguna de las opciones en conflicto, lo que para el caso de la interpretación histórica (y más de aquella reciente que forma parte de nuestro entramado cultural) resulta de base muy complicado, por no decir imposible, puesto que todos los profesores, como cualquier individuo social, somos portadores de ideas, ideologías, valores, convicciones y elecciones⁷¹⁴. Lo que supone la neutralidad, como hemos podido advertir en las declaraciones expuestas hasta el momento, es abordar la tarea docente para con la historia conflictiva detrás de una careta; es decir, tratando de ocultar lo que el profesor realmente piensa.

Fueron muchos los profesores que dudaron también de la posibilidad de ser neutrales u objetivos en el trabajo con la historia. Sin embargo, aún conscientes de esta dificultad artificiosa, sus reflexiones solían coincidir en que esa era la mejor o la única posibilidad para abordar la historia conflictiva en el aula.

También es cierto que yo intento desde..., desde cuarto, pues ser..., no aséptico, porque la asepsia es..., es complicada, pero sí explicar...: vamos a ver, desde la Revolución Francesa la gente en los parlamentos se reúne no por estamentos sino por ideologías políticas, y en la propia asamblea francesa hubo unos que se sentaban a la derecha y otro que se sentaban a la izquierda, dentro de las ideologías políticas. Y bueno, pues ya a partir de ahí..., pues ellos “¿y qué es lo mejor?” [risas]. Pues lo viviréis, ya iréis creciendo, pero evidentemente, veréis que mejor es nada, que mejor es que cada cual se busque las castañas y sepa lo que le interesa.

Murcia/Público/Hombre/-45 años **P.12 (65:65)**

Algunas reflexiones más ambiguas, sobre la dificultad de la objetividad y la neutralidad en el aula de historia en relación a la historia reciente, nos hacen pensar que el docente

⁷¹⁴ DONDARINI, Rolando. (2007). *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*. Bologna: Patròn Editore, p.28

puede vivir con cierta confusión o incomodidad esta necesidad que se autoimpone y sobre la que basa buena parte de su trabajo.

Para eso hay que tener la capacidad de no tener tú ideas preconcebidas. Que es muy complicado, es complicado. Es una competencia básica que habría que trabajar más [risa]. Claro..., no, es que es verdad, o sea, no puedes evitar que ciertas cosas pasen, no puedes gestionar, si tú no eres capaz de gestionártelo a ti mismo. Y yo creo que ese tema está muy..., muy candente, muy presente en todos. O sea, no..., no separamos, no separamos. Y no sé si es bueno o malo, el no separar. Entonces si uno tiene sus ideas propias sobre un periodo político de un tiempo que fue muy... doloroso, para algunos, hhh, esperanzador para otros...

Bilbao/Concertado/Hombre/-45 años **P.27 (74:74)**

Es muy difícil porque te hacen preguntas a veces un poco comprometidas, y quieras o no, no puedes dar tu punto vista personal. Entonces digo: “¿cómo quieres que te responda, a mi manera personal o a mi manera...? ¿Lo quieres oír, o sea, lo que..., lo que el temario me dice que te diga o lo que...?”

Murcia/Concertado/Mujer/-45 años **P.10 (116:116)**

Los casos en los que algún docente reconocía que él no ocultaba su opinión como forma de abordar la historia conflictiva en el aula fueron mucho más escasos. En cualquier caso, al tiempo que se admitía esta opción se justificaba inmediatamente en los parámetros de una historia lo más objetiva posible.

Todo les suena nuevo, todo se lo tienes que contextualizar... Y al contextualizárselo tienes que ser prudente. Prudente no porque un profesor deba esconder su ideología, que yo no se la escondo a mis alumnos, les digo claramente lo que pienso, pero de todas maneras, sí como historiador, tienes que ser lo suficientemente prudente para intentar..., intentar dar una visión científica, próxima a lo que se considera una verdad objetiva, de ese proceso histórico que es controvertido.

Huelva/Público/Hombre/+45 años **P.25 (90:90)**

En definitiva, la objetividad y la neutralidad actúan desde el pensamiento del profesor como dos fuerzas condicionantes de su tarea educativa. A pesar de que hoy la investigación histórica se sustente sobre bases epistemológicas que, poco a poco, están

superando las prescripciones más positivistas, el profesor siente esa responsabilidad por la neutralidad y la objetividad histórica de manera más potente, por cuanto su accionar tiene que lidiar con diferentes posicionamientos interpretativos, con los conocimientos o ideas preconcebidas que puedan aportar sus alumnos y hasta con las memorias sociales y familiares que puedan llegar al aula, de una forma directa y cotidiana.

Si, como se ha dicho sobre el trabajo del historiador, la mejor forma de evitar la intromisión de sus propios posicionamientos (al menos historiográficos o ideológicos) es haciéndolos visibles, de manera pública y razonada de forma que puedan ser rebatidos o rechazados⁷¹⁵, también en el caso del docente de historia esta podría ser la solución más conveniente al conflicto que, como hemos visto, se suele plantear con la enseñanza de la historia reciente.

Por otro lado, la neutralidad no parece basarse normalmente en el hecho de que el profesor aporte diferentes interpretaciones o fuentes sobre una historia en conflicto, sino que más bien parece basarse en la convicción de que existe una historia cerrada y verdadera de acontecimientos que el alumno tiene que conocer. Si se diera esta aproximación problemática hacia la historia, bien podría incluirse la propia posición del docente sin necesidad de ser ocultada bajo esa supuesta neutralidad. De esta forma, como apuntan Carretero y Borrelli, se podría combinar no sólo la posición del docente con las diferentes interpretaciones, sino que también tendrían cabida aquellas provenientes de las ideas previas de los alumnos. “Será de especial atención — reflexionan los autores— la alta probabilidad de que los contenidos vinculados a la historia reciente, y los posicionamientos sobre hechos traumáticos, generen un alto compromiso subjetivo y emotivo por parte de los alumnos con ciertas ideas previas ya arraigadas. Tal aseveración no implica negar ni desvalorizar la implicación subjetiva que genera la temática. Se trata de que esto no sea obstáculo para generar aprendizajes significativos.”⁷¹⁶

A modo de síntesis final del capítulo, entendemos que la historia debe servir a las nuevas generaciones a vivir y comprender la complejidad del presente, ofreciendo los instrumentos para descodificarla y conceptualizarla. Bien es cierto que los fenómenos

⁷¹⁵ BODEI, Remo. (1995). Fine delle filosofie della storia. In GALLERANO, Nicola. Op. Ci., p.34

⁷¹⁶ BORRELLI, Marcelo; CARRETERO, Mario. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? En *Cultura y Educación*, 20 (2), p.207

sociales son difíciles de describir (quizá sea esta la dificultad que justifica la simplificación del pasado por los docentes), tanto por su temporalidad y sus elementos de cambio y continuidad, como por la multicausalidad y el multiefecto que les caracterizan; de ahí la importancia de trabajar sobre las estructuras conceptuales que den un sentido útil a los hechos y acontecimientos que generalmente se estudian, y no limitarse al estudio cerrado de esos hechos y acontecimientos⁷¹⁷.

Si pasado y presente comparten esa complejidad, con el beneficio de que la historia nos permite observar sus consecuencias, ¿qué valor educativo puede tener el simplificarla, desnaturalizándola y privando a los estudiantes de trabajar desde experiencias cercanas a la realidad social? Cuando menos, debiera servir para desarrollar el pensamiento hipotético-deductivo, algo que, sin embargo, sólo podría lograrse desde una historia abierta que se centre más en los procesos (de investigación, de preguntas) que en los resultados⁷¹⁸.

Estamos de acuerdo con Ivo Mattozzi cuando señala que ese deseo de que los estudiantes aprendan “significados, valoraciones, juicios, explicaciones...” sin la necesaria base de referencias informativas (tanto por su cantidad como por su calidad o estructuración) genera precisamente un efecto “deseducativo”, habituando el pensamiento a tomar posiciones sobre la realidad sin antes asumir, analizar y estructurar las informaciones que den sentido a esa toma de posición. De forma que se “genera la perversa ilusión de que la historia consiste en pronunciar juicios sobre la realidad del pasado”⁷¹⁹; a lo que nosotros añadimos, en el contexto de esta investigación, que produce la misma ilusión sobre la realidad del presente.

Como apunta Michael Heyd, la historia, como disciplina, está todavía en la difícil coyuntura de cambiar sus finalidades y compromisos sociales para con el presente. Ya no puede ser la historia legitimadora de las identidades nacionales, pero tampoco una historia como juez universal del bien y del mal (a pesar de su función moral desde las atrocidades que marcaron el siglo XX), sino más bien un camino para la comprensión

⁷¹⁷ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (2010) Op. Cit., p.37

⁷¹⁸ SANTERINI, Milena (2004) Op. Cit., p.244

⁷¹⁹ MATTOZZI, Ivo (2011). *Pensare la storia da insegnare*. Vol. 1. Bologna: Cenacchi Editrice.

del hombre y la sociedad, sensibilizando sobre diversas realidades y proporcionando las herramientas para explicar y tratar los cambios⁷²⁰.

La nota más positiva la encontramos en que, a pesar de los cambios y las batallas curriculares, una mayoría de docentes tiene claro que su materia cumple con una responsabilidad social más allá de la transmisión de contenidos, aunque, eso sí, existan enormes diferencias en la visualización de ese *para qué* enseñar historia. Unas diferencias muy condicionadas por limitaciones de tipo curricular y contextual, pero sobre todo por sus propias teorías y representaciones sobre cómo pueden lograrse esos objetivos.

Señala Evans que los docentes tienen la opción de elegir, por encima de las discusiones curriculares, una enseñanza de la historia que se centre más en los aprendizajes reflexivos y en la justicia social, pero que para ello es necesario que tengan la responsabilidad moral de reflexionar sobre su tarea, sus prácticas y sus decisiones⁷²¹. Estamos de acuerdo en esto, sin duda, pero si algo hemos podido comprobar en común entre profesores muy diversos es la necesidad y el deseo (a veces la impotencia) de lograr que sus alumnos alcancen esos aprendizajes reflexivos y de carácter social que ellos mismos consideran ideales. El reto, por lo tanto, es que los docentes dispongan de las herramientas útiles a tales fines; para lo que, antes de nada, será necesario que superen algunas de las teorías implícitas a la enseñanza-aprendizaje de la historia que hemos podido destacar a lo largo del capítulo.

⁷²⁰ HEYD, Michael. (2012) Is there a Future to the study of the Past? In *Culture & History Digital Journal*, 1 (1). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3989/chdj.2012.001>

⁷²¹ EVANS, Ronald W. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. In PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coords.). *Les Qüestions Socialment Vives i l'Ensenyament de les Ciències Socia*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, p.20

CONCLUSIONES

Presentado el análisis de los resultados a lo largo de los últimos cinco capítulos, llega el momento de sintetizar y comentar las conclusiones de nuestro trabajo de investigación. Dado el carácter cualitativo de nuestro análisis, no nos hemos limitado hasta ahora a la simple descripción de los resultados, sino que hemos podido ir armando aquellos modelos teóricos, desde la información recopilada, que nos han permitido explicar y entender la realidad más allá de la evidencia inmediata, tratando de acceder así, como señala González Rey, a la “subjetividad que implican los comportamientos y producciones simbólicas”⁷²², en este caso de los docentes. De manera que muchas de las reflexiones que aquí podemos establecer habrán tenido cabida en momentos anteriores.

Lo que hacemos en las próximas páginas, pues, es compilar aquellas conclusiones más significativas y reflexionar sobre ellas, poniéndolas en relación con los objetivos, primero, y con las hipótesis que conjeturamos desde un comienzo, después; cerrando así el círculo de la investigación y dándole sentido a nuestro esfuerzo y planificación.

1. Conclusiones en relación a la consecución de los objetivos.

Podemos concluir, en primer lugar, que el grado de cumplimiento de los objetivos de investigación ha sido bastante satisfactorio. Las metas de indagación que nos propusimos en un comienzo, tanto aquellas que formaban parte del proyecto TRADDEC como las nuestras específicas, han sido resueltas en su mayor parte a lo largo de estos años de investigación. En este sentido, cabe agradecer el apoyo tanto

⁷²² GONZÁLEZ REY, Fernando Luís (2007). Op. Cit., p.85

financiero como logístico del proyecto TRADDEC, sin el cual habría sido imposible realizar una investigación de tales características y dimensiones.

Si bien la comprensión de la realidad social, y particularmente en un tema tan complejo como el del pensamiento docente, siempre será relativa y estará en continua construcción, podemos afirmar que a lo largo del trabajo de indagación hemos podido acceder a un conocimiento bastante completo sobre *la manera en que los profesores abordan un tema de historia reciente como el de la transición dictadura-democracia, sus conocimientos, representaciones y teorías*, tal como establecíamos en nuestro objetivo general.

El largo proceso de construcción de la entrevista hasta lograr un guión muy completo, y la posibilidad de contar con una muestra suficientemente amplia, nos ha permitido abordar de forma bastante eficaz cada uno de nuestros objetivos específicos.

Sin duda, uno de los objetivos mejor cumplidos ha sido el de *describir los conocimientos, valoraciones y representaciones que el profesorado tiene sobre el tema de la transición-dictadura en España* (objetivo 1), para el que cabe señalar que el amplio trabajo de indagación historiográfica nos dio numerosas pistas sobre los aspectos más conflictivos y ricos de investigar en el pensamiento histórico docente. En esta temática referida al conocimiento disciplinar, además, los profesores, aún cuando no contaran con un conocimiento amplio de la Transición, se mostraron más abiertos e interesados que con aquellas temáticas referidas al conocimiento didáctico, lo que nos hace reflexionar, de partida, sobre el mayor grado de implicación de muchos docentes hacia la disciplina histórica que hacia la Didáctica. Sin embargo, no significa esto, como veremos en relación a las hipótesis, que los docentes disfruten siempre de un dominio historiográfico claro.

Por lo que respecta al segundo de los objetivos, referido al peso de las memorias y la injerencia de la actualidad social y política en la construcción histórica del periodo de estudio, a pesar de su complejidad evidente, nos ha arrojado interesantes resultados. En primer lugar, las memorias personales (dado que buena parte de la muestra vivió durante su juventud y adolescencia los años de Transición) han podido ser analizadas con detenimiento, estableciéndose amplias correlaciones generacionales. Más complicada, evidentemente, ha sido la detección de entramados colectivos de memoria,

aunque las referencias continuas al presente y las valoraciones a veces emblemáticas del proceso de transición nos han ido arrojando pistas concluyentes sobre su existencia.

Hemos analizado también el currículum de historia, centrándonos en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato, y los conocimientos e interpretaciones de los docentes al respecto (objetivo 3). La organización que hacen de tiempos y contenidos, nos ha sido muy útil para determinar el lugar que ocupa la Transición en el currículo real. El elevado número de profesores que reconocían no llegar a trabajar habitualmente el tema de la Transición en 4º de la ESO (situado al final del temario oficial) nos hizo temer inicialmente una falta de información sobre su enseñanza a este nivel, pero poco a poco fuimos descubriendo que el periodo, por su conexión con la actualidad, tenía una presencia transversal, aunque sesgada, en diferentes momentos curriculares, lo que nos permitió trabajar sobre el tema. Por otro lado, y más importante, las entrevistas expresaron diferentes formas de organizar los contenidos, diferentes propuestas curriculares, y demostraron que el currículo es solamente una de las razones por las que el tema de estudio tiene poca presencia en este nivel educativo.

Nuestro cuarto objetivo, centrado como el anterior en el conocimiento didáctico de los docentes, es quizá el propósito más complejo al tratar de indagar en sus opciones metodológicas únicamente desde los discursos. Aquí las diferencias en la formación didáctica demostraron una gran variabilidad entre unos y otros docentes, que se plasmó desde el mismo momento de realizar las entrevistas en la mayor o menor profundidad con la que estos temas podían ser abordados con cada profesor. Se trata, quizá, del objetivo más limitado al no poder contrastarlo con la realidad de aula; mientras que otros más centrados en la subjetividad discursiva (como el conocimiento disciplinar, la memoria o las finalidades de enseñanza) tuvieron un mejor resultado a través de las entrevistas.

Sin embargo, dentro de este mismo objetivo metodológico, la selección y manejo de recursos y materiales en torno a la temática sí que nos proporcionó información valiosa; comprobándose determinadas carencias en el uso de los recursos, la falta de actividades programadas, y el peso de los textos escolares en la organización y secuenciación de las clases.

Finalmente, los objetivos cinco y seis, muy unidos entre sí, fueron completados con buenos resultados. Nuestras investigaciones precedentes en el campo de la formación ciudadana nos fueron de mucha ayuda en la conceptualización del pensamiento docente sobre la ciudadanía, y de estas concepciones surgieron toda una serie de problemáticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia reciente y, particularmente, de la Transición.

Analizar las finalidades formativas que el profesorado era capaz de destacar en la enseñanza del periodo nos abrió más puertas de las previstas inicialmente, apareciendo problemáticas asociadas al conocimiento didáctico de los contenidos que se tradujeron en barreras contra un mejor aprovechamiento de la temática, tales como el conflicto objetividad/subjetividad en la enseñanza de la historia reciente, el peso de los debates del presente o la falta de problematización del relato histórico.

2. Conclusiones en relación a las hipótesis.

No tendría sentido el partir de determinadas hipótesis iniciales de investigación si al final no llegáramos a contrastarlas con los resultados obtenidos. Es en este momento final cuando comprobamos si aquello que pensábamos al comenzar el estudio, nuestras suposiciones, se ha cumplido, en qué grado y bajo qué explicaciones.

La primera de estas hipótesis, aquella general, y dado su carácter amplio e inclusivo de todo el trabajo, ha quedado ampliamente corroborada.

Los profesores de historia de 4º de la ESO y Bachillerato encuentran dificultades en la enseñanza de temas de historia del presente como el de la transición dictadura-democracia, donde el conocimiento historiográfico se mezcla con el entramado de memorias y usos públicos de la historia, no aprovechando suficientemente el estudio de este proceso histórico, ni para un adecuado conocimiento de la realidad actual, ni para la formación en valores democráticos, ni para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes.

Efectivamente, y a tenor del análisis realizado de las entrevistas, los profesores de historia, tanto en 4º de la ESO como en 2º de Bachillerato, encuentran importantes dificultades (disciplinares, didácticas y curriculares) a la hora de trabajar el tema de la transición dictadura-democracia en España, dedicándole poco espacio en las

programaciones y desaprovechando muchas de las oportunidades formativas que presenta. Esta conclusión es coincidente con la gran mayoría de los profesionales entrevistados, aunque, como cabe esperar en un estudio de estas características y como ha quedado explicitado en diferentes momentos del análisis, también han sido constatadas algunas buenas experiencias docentes de las que hemos podido aprender de cara a la elaboración de propuestas curriculares en el futuro.

Este desaprovechamiento general de la temática de estudio tiene un carácter multicausal, y para llegar a comprender las problemáticas que encierra será necesario que expliquemos una a una las conclusiones asociadas a cada una de las hipótesis específicas.

1ª hipótesis: *Los conocimientos y las representaciones que el profesorado tiene sobre el tema de la transición dictadura-democracia, determinan sus interpretaciones y valoraciones sobre el periodo, condicionando las oportunidades y finalidades formativas de su enseñanza en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.*

En la indagación que hemos podido hacer sobre los conocimientos de los docentes, una de las dimensiones más productivas fue la de atender a las fuentes que podían intervenir en la construcción de dicho conocimiento histórico. Éstas se revelaron muy complejas y variadas, tratándose de una temática de historia reciente que ocupa espacios de difusión pública, más allá de los habituales de la historiografía.

En este sentido, la formación histórica inicial no parece ocupar un lugar destacado en el conocimiento histórico de los docentes. Los recuerdos sobre lo aprendido en la universidad suelen ser vagos y las más de las veces poco valorados e insuficientes, especialmente para periodos históricos muy recientes.

Los profesores realizan todo un trabajo de formación paralela a su desarrollo profesional, centrándose en aquellos conocimientos que puedan serles útiles para la tarea docente. En este proceso de formación, las obras historiográficas parecen ir perdiendo peso ante la utilidad que ofrecen otras fuentes de fácil acceso como las audiovisuales y periodísticas, que unidas al manual escolar, terminan siendo las fuentes que contienen los conocimientos fundamentales de cada periodo histórico.

C1.1. - *Los mass media y las fuentes audiovisuales, siendo las más controvertidas y susceptibles de un uso público de la historia (ideológico, político, territorial), cobran una especial relevancia como fuentes del conocimiento histórico docente ante un tema de plena actualidad como la Transición.*

A pesar de la variedad de las fuentes del conocimiento histórico detectadas (historiográficas, literarias, audiovisuales y de memoria) y del valor teórico que el profesor parece otorgarle a aquellas historiográficas, éstas actúan como una miscelánea en la que es difícil establecer fronteras. Aun así, las referencias más precisas que los profesores aportan suelen ser de fuentes de carácter audiovisual, fundamentalmente de documentales, películas y series televisivas.

Los mass media juegan así un papel fundamental en la difusión de interpretaciones y valoraciones sobre nuestro periodo de estudio. Por un lado, la prensa escrita, aunque no suele servir como referente de contenidos históricos, sí que sirve como escaparate de los debates que la historia y su uso público genera a nivel social. Por otro lado, y de forma más directa, los productos audiovisuales aprovechan la tirada comercial y el interés que el tema de la Transición genera, aportando de forma sencilla y directa diferentes lecturas históricas.

A nivel de documentales se puede observar, mejor que con ninguna otra fuente, la distancia entre diferentes tendencias interpretativas, siendo así un referente muy importante para la actualización temática del profesor, que no sólo encuentra en ellos información y documentación relevante, sino también un recurso importante para utilizar en el aula.

La distancia interpretativa entre un documental producido por la televisión pública de Cataluña y otro de Televisión Española, demuestra que la temática es objeto de un uso público evidente. Esta distancia interpretativa, y sobre todo valorativa, tiene un reflejo directo en los profesores que citan unas y otras fuentes, observándose importantes diferencias territoriales en la agrupación de las líneas de valoración: Barcelona, Bilbao y Santiago de Compostela reúnen a la mayor parte del profesorado con visiones críticas negativas, mientras que el resto de comunidades se reparten entre la postura crítica positiva y la mítica.

C1.2.- *Se detectan entre el profesorado tres líneas de valoración sobre el periodo muy marcadas (positiva mítica, positiva crítica y crítica negativa) que, sin embargo, no siempre coinciden con sus respectivas interpretaciones historiográficas, de manera que parecen tener más peso las líneas de opinión que las interpretaciones.*

Como expusimos en el Capítulo IV, a pesar de que la gran mayoría de los docentes hacen una valoración general positiva del periodo de la Transición, se dan posicionamientos muy distantes a la hora de argumentar sus opiniones. Mientras que a nivel historiográfico existen modelos de interpretación fácilmente delimitables, a nivel del profesorado parece estar mucho más clara la valoración que la interpretación del proceso histórico. Hasta el punto de que un docente con una valoración crítica negativa puede coincidir con otro de valoración positiva en sus argumentos históricos, llegando por caminos similares a percepciones alejadas.

No se cumple así al completo nuestra primera hipótesis específica, por considerar entonces que serían las interpretaciones históricas las que marcarían líneas de opinión y valoración, siendo sin embargo las valoraciones mucho más potentes. Hay que tener en cuenta el contexto muy particular de la temática, su actualidad y presencia en el debate social y político, así como la variedad de las fuentes en juego, lo que condiciona que, a diferencia de lo que puede ocurrir con otros periodos históricos, los docentes tengan mucho más clara una opinión a nivel socio-político que a nivel histórico.

C1.3.- *Estas diferentes líneas de interpretación y valoración del periodo de la Transición terminan condicionando las oportunidades didácticas que los docentes son capaces de visualizar con respecto a la temática.*

Tal como expresábamos también en la hipótesis, las diferentes tendencias interpretativas y valorativas pueden tener un reflejo didáctico, condicionando las oportunidades y finalidades formativas. Sin embargo, y al contrario de lo que se podría esperar, no son los profesores con valoraciones más complacientes y positivas los que más interés tienen en la temática ni los que mejor argumentan sus posibilidades didácticas.

Los docentes con visiones críticas (positivas o negativas) coinciden generalmente con aquellos que demuestran un mayor dominio histórico de la materia, mientras que los docentes con una visión muy mítica parecen reproducir el relato histórico de manera

más simplificada, convirtiendo el periodo histórico en una sucesión de acontecimientos políticos exitosos, carente de las dificultades y problemáticas que a nivel didáctico podrían hacerlo más formativo.

La interpretación crítica del pasado por parte del profesorado parece incidir favorablemente en su enseñanza. Como veremos más adelante, cuando hablemos de las finalidades formativas, el posicionamiento crítico ante la historia puede ser una herramienta valiosa para el aprovechamiento didáctico del periodo de estudio.

2ª hipótesis. *La condición de historia del presente de nuestro periodo de estudio, de la que forman parte la memoria viva del profesorado y las diferentes memorias y representaciones colectivas del pasado, además de su posible conexión directa con problemáticas de la actualidad (Sistema Autonomico, Constitución, monarquía, crisis económica...), dificultan el adecuado aprovechamiento histórico y didáctico de la temática.*

Desde esta segunda hipótesis planteábamos la posibilidad, en primer lugar, de que los conocimientos sobre la Transición estuvieran condicionados por la memoria viva del profesorado y por las memorias colectivas y representaciones sociales del pasado, y de que esta condición dificultaría el aprovechamiento de la materia desde la enseñanza de la historia. En este sentido, lo que pudimos comprobar en primer término fue que, efectivamente, la memoria personal del profesorado era muchas veces considerada como una fuente directa de conocimiento histórico.

C2.1.- *La memoria y experiencia personal, aún siendo variable e inestable, es una de las fuentes directas más importantes del conocimiento histórico entre los docentes que vivieron el periodo de estudio.*

Aunque el docente reconociera que su experiencia personal podía ser un conocimiento subjetivo de la materia, en las conversaciones con los docentes que guardaban recuerdos directos surgieron continuamente las referencias al recuerdo como forma de argumentación histórica.

No obstante, la memoria, como ya se ha dicho, tiene ese carácter inestable que transforma continuamente los recuerdos⁷²³, y como tal pudo ser detectada en las entrevistas. Cuando comparamos los relatos de unos y otros profesores, observamos en

⁷²³ CUESTA, Josefina (1998) Op. Cit., p.207

su similitud que se trata de historias que no solamente forman parte de su experiencia personal, sino que han tenido una vida social y contextual que las convierte en memorias colectivas.

Los relatos generacionales de los años universitarios, por ejemplo, destacan elementos siempre muy similares de la realidad histórica (las cargas policiales, el entusiasmo, las manifestaciones, las fiestas y conciertos...) que, aunque se trate de factores muy válidos, pueden limitar la visión global del periodo. Hay que tener en cuenta también que las generaciones que entonces vivieron aquellos años en plena juventud, han sido las generaciones centrales, las más activas e influyentes socialmente en estos treinta años de democracia, por lo que su relato ha prevalecido con fuerza.

C2.2.- *Se detecta la existencia de fuertes memorias colectivas o emblemáticas, muy ligadas a los conflictos socio-políticos de la actualidad, que condicionan la valoración que los docentes hacen del periodo de estudio.*

Esa similitud que apuntábamos antes en los recuerdos de toda una generación, no implica, sin embargo, un posicionamiento similar ante el periodo histórico. Una vez más, las interpretaciones históricas parecen estar más condicionadas por construcciones valorativas posteriores, y recuerdos similares pueden llevar a conclusiones muy diferentes. Estos paraguas valorativos serían lo que Steve Stern llama *memorias emblemáticas*⁷²⁴, y aunque detectarlas con precisión supera los objetivos y las posibilidades de este trabajo, sí que hemos podido concluir la presencia de dos grandes posicionamientos respecto al periodo en la actualidad: la *transición modélica* y la *transición del desencanto*, cuya construcción teórica explicamos en el Capítulo V.

En esta construcción colectiva del pasado, la actualidad política y económica tiene una influencia directa y clara. Las referencias al presente son continuas, las más de las veces como ejemplificación de que aquel pasado fue mejor, tanto a nivel de política como de participación ciudadana; aunque también existe la percepción contraria que, aún coincidiendo generacionalmente en los recuerdos positivos sobre política y participación, apunta a los errores de aquella época como causas de los problemas del presente.

⁷²⁴ STERN, Steve J. (2000) Op. Cit., pp 14-15

Esta sería la explicación, entendemos, de que, no observándose mayores diferencias en los recuerdos personales de los profesores de unas y otras ciudades (exceptuando, quizá, el caso de Bilbao por agrupar mayores referencias a la violencia), sí se den, como ya observamos anteriormente, importantes distancias valorativas e interpretativas en función del contexto territorial en el que se encuentra el docente.

En cualquier caso, se da entre los profesores de historia un importante *presentismo* a la hora de interpretar y valorar aquellos años de transición. Uno de los ejemplos más evidentes lo encontramos en las opiniones en torno a la gestión de la justicia transicional y la memoria histórica en España.

C2.3.- *La memoria histórica en España es percibida por los docentes en términos de conflicto socio-político, limitándose así su presencia y aprovechamiento en la enseñanza de la historia.*

Aunque, por lo general, existe un significativo desconocimiento sobre las medidas de justicia transicional en España (entendidas éstas como todas aquellas medidas ligadas a la gestión de la memoria histórica de la guerra civil y el franquismo, legales o no)⁷²⁵, el hecho de que no se hicieran juicios ni investigaciones penales por los delitos del franquismo es asumido y explicado con naturalidad por el profesorado de historia, que entiende que esa fue una condición necesaria de la transición pacífica. Se trata de una interpretación, además, que coincide con una mayoría de recuerdos personales y sociales sobre el peso que el miedo a un enfrentamiento (marcado por el recuerdo social de la guerra civil) tuvo en aquel momento.

Muy distantes, sin embargo, son las percepciones que se tienen sobre las medidas que se han tomado en este sentido durante los años de democracia. La ley de memoria histórica de 2007 es percibida desde la visión del profesorado, y sin que se demuestre un conocimiento sobre su contenido, como el inicio de un conflicto socio-político en torno a la memoria que dificulta la posibilidad de llegar a profundizar en la temática.

El boom mediático y el conflicto político que han acompañado al tema de la memoria desde 2007 y hasta el procesamiento del Juez Garzón en 2011 parece haber desvirtuado el tema de fondo. No son pocos los profesores que perciben el tema de la memoria

⁷²⁵ AGUILAR, Paloma (2011) Op. Cit., p.60

histórica como un asunto extremadamente delicado, con referencias continuas a la idea de las dos Españas, advirtiendo casi como imposible cualquier actuación que se salga del ámbito familiar.

La memoria histórica es atendida en muchos casos como un retroceso en la supuesta reconciliación social, utilizándose expresiones como “remover” o “desenterrar el pasado”. De tal forma que la necesidad de mirar al futuro, posiblemente condicionada por el contexto de crisis actual, es un argumento recurrente entre muchos profesores de historia.

Las consecuencias que hemos podido detectar a nivel de enseñanza de la historia son dos: por un lado la desconfianza y controversia generada en torno a la memoria histórica limita su presencia en la asignatura, pues no siempre se considera útil a la formación histórica o ciudadana de los alumnos; por otro lado, la necesidad de advertir el tema con equidad, con cuidado de no generar ofensas, restringe su análisis, descontextualizándolo y convirtiéndolo en un asunto fundamentalmente moral y empático, donde la igualación de actuaciones y responsabilidades evita la profundización y problematización histórica⁷²⁶.

Por otro lado, los profesores con valoraciones más críticas hacia el periodo de transición son también los que presentan un discurso menos ambiguo sobre el tema de la memoria histórica. La mayoría de ejemplos sobre actividades didácticas de historia oral y memoria histórica fueron relatados por profesores con visiones críticas negativas, y, por lo tanto, destacaron en ciudades como Barcelona y Bilbao, como ya hemos explicado antes. Una situación que también coincide con las particularidades curriculares de estas dos comunidades históricas (Cataluña y el País Vasco), siendo las únicas que incorporan en sus currículos de historia la recomendación de preservar la memoria histórica.

De manera que los contextos políticos y mediáticos parecen ejercer una influencia clara, tanto en aquellos casos donde no se trabaja y se percibe con cierta hostilidad el tema de la memoria, como en aquellos otros donde se le da una importancia particular.

⁷²⁶ Como señala LaCapra, “la propia empatía como componente imaginativo no sólo del oficio del historiador sino de todo enfoque responsable del pasado o del otro, genera intrincadas perplejidades, pues es difícil actuar empáticamente sin arrogarse la experiencia de la víctima o proponerse (consciente o inconscientemente) como víctima de reemplazo”. De manera que uno de los retos de la preservación de la memoria de pasados traumáticos es el cómo ocuparse de ciertas cuestiones de modo empático sin renunciar a toda distancia crítica. LaCAPRA, Dominick. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo Libros, p.209

3ª hipótesis. *La forma en que el currículo organiza y sitúa el tema de la transición dictadura-democracia, obstaculiza el aprovechamiento de la temática durante la etapa de educación obligatoria, siendo 2º de Bachillerato, fuera ya de la educación obligatoria, la única oportunidad real para trabajarla.*

El análisis de los currículos y de las opiniones al respecto de los docentes nos ha arrojado también algunas conclusiones interesantes sobre cómo abordan los profesores de historia una temáticas de historia reciente como la Transición y el por qué parece desaprovecharse la materia.

El currículo de historia, tanto en 4º de la ESO como en 2º de Bachillerato es percibido por los docentes, la gran mayoría de las veces, con discrepancia. En el eje de la discordia se sitúa la ecuación de tiempos y contenidos, siendo los dos elementos por los que más se sienten condicionados los profesores. La queja mayoritaria es que los temarios de contenidos son demasiado largos, que no pueden abordarlos y que eso les obliga a trabajar superficialmente toda la historia.

C3.1.- *El hecho de que más de la mitad de los profesores entrevistados declaren no llegar a trabajar los contenidos referidos a la transición dictadura-democracia en España en 4º de la ESO no puede explicarse únicamente por razones curriculares.*

Antes esta realidad de base que supone la amplitud de los temarios, una mayoría de profesores dice resumir y simplificar los contenidos para poder abordarlos sin tener que romper con la linealidad cronológica, causa-consecuencia, de la historia; mientras que son menos aquellos que prefieren seleccionar. En el primer caso es habitual que, aún así, en 4º de la ESO no lleguen a completar el temario, siendo la parte de historia reciente universal y de España la que nunca se alcanza a ver. En el segundo caso, dependerá de si el profesor valora como importante el tema de la Transición para que esta llegue a trabajarse.

De manera que el tema sólo se trabaja con cierta dedicación en 2º de Bachillerato, fuera de la etapa obligatoria, tal como preveíamos en la hipótesis inicial. En este sentido, además, se observó una diferencia entre centros concertados y públicos, siendo los primero más proclives a reducir la historia de España en 4º de la ESO a sabiendas que la mayoría de sus alumnos cursarán 2º de Bachillerato.

En general, los profesores valoran positivamente nuestra temática de estudio, y suelen justificar el poco tiempo e importancia que le dedican por las razones expuestas más arriba. Sin embargo, pudimos constatar también que el docente está acostumbrado a tomar decisiones curriculares importantes en 4º de la ESO, modificando y, a veces, incluso cambiando el orden cronológico de los contenidos, por lo que no podemos achacar el escaso peso de la temática (menos de la mitad de los profesores entrevistados llegan a trabajarla como tema diferenciado) únicamente a su posición al final del temario. Esta falta de compromiso con el currículo oficial resulta más evidente cuando observamos que el Bloque 3 del currículo de 4º (El mundo actual), referido únicamente a la segunda mitad del Siglo XX, ocupa el mismo espacio de contenidos que el Bloque 2 (Bases históricas de la sociedad actual), que abarca en amplitud cronológica desde el Siglo XVIII hasta mediados del Siglo XX, siendo este, sin embargo, es el único que generalmente llegan a completar los profesores.

De manera que nuestra hipótesis inicial se cumple por cuanto, efectivamente, los profesores habitualmente no llegan a trabajar la Transición, pero las razones de esta carencia no pueden achacarse únicamente a razones de organización curricular, como apuntábamos, sino que tienen que ver también con la valoración y aprovechamiento didáctico que los docentes hacen de la temática.

C3.2.- *Los docentes valoran la Transición como un periodo importante, pero le conceden poco espacio en sus programaciones en relación a otros periodos de la historia de España como la II República o el Franquismo, de donde dicen extraer mayores aprendizajes.*

Se pudo observar cómo en aquellos profesores capaces de proponerse metas de enseñanza-aprendizaje más allá del conocimiento y memorización de las etapas históricas, la organización y selección de los contenidos dejaba de ser un problema tan agobiante y se convertía en un ejercicio de reflexión sobre cómo desarrollar de la mejor manera esos objetivos, seleccionando y ordenando la historia de la forma que más les convenía. Lo que, no obstante, no significaba que la Transición siempre tuviera un lugar seguro en esta selección.

A nivel de programación, la transición a la democracia no parece ocupar un lugar destacado entre los objetivos del profesorado. En lo que respecta a la historia de España,

los profesores prefieren abordar temáticas como la Segunda República, en primer lugar, o la Guerra Civil y el Franquismo, a las que suelen conceder una importancia capital para la comprensión de la historia de España y con las que, además, suelen sentirse personalmente muy identificados. En algunos casos, no se consideraba que el periodo de la Transición pudiera ofrecer tantas oportunidades formativas, por tratarse en opinión de muchos docentes de un periodo fácilmente resuelto y sin complicaciones. En otros casos, el periodo se identifica tanto con la etapa democrática que su aprendizaje quedaba reducido al conocimiento de la Constitución y las instituciones democráticas, algo que suele trabajarse transversalmente y no como periodo histórico. Mientras que, para los menos, era la cercanía temporal la que no permitía trabajar aún este periodo desde la enseñanza de la historia.

Finalmente, en 2º de Bachillerato, la enseñanza de la Transición sí ocupa un lugar paralelo en importancia al de otros temas de la historia de España, pero se ve muy condicionada por la presencia de las Pruebas de Acceso a la Universidad, que marcan contenidos muy rígidos y dejan poco espacio a los aprendizajes no conceptuales, siendo los comentarios de texto las únicas actividades desarrolladas, como pudimos comprobar también al estudiar las opciones metodológicas.

4ª hipótesis. *A pesar de que existan una gran cantidad de fuentes disponibles para la enseñanza de la historia reciente, y particularmente para en caso de la Transición (historiográficas, audiovisuales, periodísticas...), el mal uso de los recursos y el predominio del manual como guía metodológica, limitan el adecuado desarrollo de competencias históricas y ciudadanas.*

A pesar de la existencia de una gran variedad de fuentes para trabajar la historia reciente, los profesores hacen un uso muy limitado de las mismas. En conjunto, los profesores aportaron una buena cantidad de citas a recursos (fundamentalmente de carácter audiovisual) pero a la hora de explicar cómo las empleaban en clase las respuestas fueron muy limitadas.

C4.1.- *Los docentes suelen restringir el uso de las fuentes (generalmente audiovisuales) al apoyo motivacional de los contenidos, pero éstas muy pocas veces son protagonistas del aprendizaje, que queda restringido al conocimiento del relato histórico textual.*

Se percibe una igualación o confusión entre el recurso y su uso didáctico, empleándose éste sin una intencionalidad o transposición didáctica concreta; es decir, que el recurso o la fuente (ver una película, leer un texto, ver una imagen, escuchar un audio o canción...) suele considerarse en sí mismo como la actividad. La función, por lo tanto, además de servir de apoyo visual a los contenidos, es muchas veces la de entretener o hacer menos duro el aprendizaje de relato histórico.

A pesar de ser más variadas, las fuentes primarias (prensa, imágenes, fotografías, fuentes orales...) son menos utilizadas que las fuentes secundarias. Su carácter de fuente en 'bruto' suele necesitar de un trabajo de transposición que las haga comprensibles al alumnado, y de ahí, posiblemente, su uso mucho menos común. Entre ellas, no obstante, las más utilizadas son los textos históricos, generalmente extraídos de la Constitución o de los discursos de Adolfo Suárez y el Rey, que son comúnmente trabajados a través de análisis de texto: una técnica tradicionalmente empleada para la enseñanza de la historia y que la mayoría de los docentes conoce y ha practicado.

Por lo que respecta a las fuentes secundarias, las audiovisuales son las más utilizadas para la enseñanza de la historia reciente. Los documentales sobre la Transición destacan como recurso de aula, del mismo modo que lo hacían en la relación de fuentes del conocimiento docente sobre el periodo. Teniendo en cuenta, además, que los documentales hacen una reconstrucción y una lectura secuencial de la historia, del mismo modo que lo pueda hacer un texto histórico, su función sobrepasa el carácter motivacional o de entretenimiento, y son empleados como repaso o introducción de los contenidos de estudio. Las películas, sin embargo, son menos empleadas y tiene una función más motivacional.

C4.2.- *Las actividades ocupan un lugar secundario en la enseñanza-aprendizaje de la historia al no ser consideradas por los docentes como una forma de abordar contenidos del temario ni contar con estrategias para su evaluación.*

Las actividades didácticas ligadas a los recursos, más allá de aquellas aportadas por el manual escolar, ocupan un escaso lugar en las secuencias de clases y en las programaciones de los profesores. Los profesores suelen justificar el escaso empleo de actividades de media o larga duración por la falta de tiempo y la presión de abarcar todos los contenidos. Las actividades, por lo tanto, son consideradas herramientas de

apoyo de los contenidos textuales y muy pocas veces son entendidas como una forma en sí mismas de trabajar contenidos históricos nuevos. A esta limitación, que hace de la actividad casi un ‘estorbo’ a la consecución de los objetivos de programación, se une la dificultad que muchos profesores encuentran para evaluarlas, lo que limita la importancia que el docente puede llegar a darles y explica en buena medida su carácter secundario.

Lo señalado hasta el momento se complementa y corresponde con el tipo de metodologías explicadas por los docentes en la mayoría de los casos, donde prima la exposición oral en la secuencia de aula y el uso del texto escolar como guía metodológica y de contenidos.

C4.3.- *Aunque los manuales escolares cumplen una función guía de la enseñanza-aprendizaje en el aula de historia, generalmente son seleccionados por el profesor atendiendo a sus contenidos (amplitud, claridad, objetividad...) y muy pocas veces se consideran sus principios metodológicos o sus finalidades didácticas.*

Aunque existe una amplia variedad en cuanto a la importancia que los profesores reconocen darle al texto escolar, lo cierto es que la gran mayoría reconoce utilizarlo y, aunque pueda ser completado con otros materiales, suele cumplir con una función fundamental: bien porque el profesor lo utiliza para todo (secuenciación, contenidos, actividades...) o bien porque, aunque el profesor complete su uso en el aula, el alumno lo tiene como guía de contenidos y finalidades de aprendizaje.

Sin embargo, a la hora de elegir el manual, los docentes no suelen tener entre sus criterios las finalidades didácticas ni los aspectos metodológicos o técnicos de éste (tal como recomienda la investigación en didáctica)⁷²⁷, sino que los contenidos son su preocupación principal: que sean claros para el alumno, que sean suficientemente esquemáticos para que el alumno pueda estudiarlos o suficientemente amplios para poder seleccionar, y que sean objetivos en sus planteamientos históricos.

El aspecto metodológico o didáctico del manual que más interesa al docente son las actividades y recursos. Especialmente en aquellos casos en los que el manual cumple

⁷²⁷ PRATS, Joaquín (2012) Op. Cit., p.9

una función totalizadora del trabajo en el aula, las propuestas de actividades y los recursos que pueda contender facilitan la tarea del docente, que así no necesita acudir a otras fuentes externas.

Las excepciones, sin embargo, a este modelo metodológico, aunque minoritarias fueron también importantes entre los profesores entrevistados. En estos casos, que suelen corresponderse con aquellos profesores con formación didáctica, las actividades pasan a ocupar un plano principal en sus secuencias de aula y los recursos son empleados como parte de las mismas. Una característica que tuvo más peso entre estos profesores que podemos calificar como *innovadores* fue el uso de las fuentes orales para la enseñanza de la historia reciente.

C4.4.- *Las fuentes orales no suelen ser empleadas para la enseñanza de la historia reciente de España, y, cuando sí se utilizan, se refieren siempre a periodos considerados conflictivos, como la Guerra Civil o el Franquismo.*

Más allá de algunas referencias vagas, ningún profesor aportó una experiencia concreta de historia oral para el tema de la Transición. La historia oral, como recurso en el aula, parece estar ligada a la memoria histórica y la rememoración empática de acontecimientos traumáticos de la Guerra Civil o el Franquismo. De manera que el periodo de la Transición, al no generar ese tipo de conflicto, no parece considerarse dentro de este tipo de experiencias de historia oral.

Sin embargo, la historia oral tiene una cabida natural, no planificada, en las clases sobre el periodo de la Transición, tanto por la información familiar o social que el alumno pueda llevar como por los propios recuerdos del profesor.

C4.5.- *Los profesores no suelen llevar a cabo un proceso reflexivo de 'historización' de sus memorias y vivencias personales sobre la Transición, siendo éstas las más de las veces incorporadas de forma natural al conocimiento histórico y, por lo tanto, al relato histórico del aula.*

Además del análisis de la memoria como fuente del conocimiento histórico de los docentes, otro de los aspectos que hemos podido estudiar en relación a la memoria es su uso didáctico como un recurso directo de historia oral. Por lo general, salvo algunas reticencias a reconocer su uso por considerar la propia memoria como subjetiva, los

docentes parecen hacer un uso abierto de sus recuerdos. Los recuerdos o memorias sueltas (aunque estas estén siempre ligadas a construcciones emblemáticas o colectivas, como ya hemos señalado) son utilizados de forma natural por los docentes en sus reflexiones y explicaciones históricas sobre el periodo de la Transición, como ocurrió habitualmente en las conversaciones que tuvimos con ellos. Pero además, reconocen que les son muy útiles en el trabajo con los alumnos, a través de anécdotas que pueden acercar al alumnado a la comprensión y vivencia del periodo histórico.

Hemos podido detectar dos formas en las que la memoria parece tener una presencia directa en la enseñanza de la transición a la democracia desde el conocimiento del profesorado. La primera de ellas sería de forma inconsciente, como transformación del pasado personal o colectivo en historia, de forma que el recuerdo forma parte de la narración histórica. La segunda, la más habitual y fácil de detectar, es la del recuerdo concreto, personal y vivencial, que es utilizado en el relato a modo de anécdota o ejemplificación del pasado. Este tipo de recuerdos, aun cuando puedan ser útiles por su carácter motivador, adquieren, a base de la repetición, un carácter anecdótico muy reconstruido, donde se percibe, en la facilidad con la que el docente rememora las anécdotas, la habitualidad con la que generalmente utiliza sus propias narraciones.

El recuerdo, en la discusión histórica, es empleado generalmente como argumento de autoridad, asumiéndose la verdad de lo que se pudo ver o sentir. En cualquiera de los dos casos antes señalados, se echa en falta un ejercicio de confrontación o discusión (*historización*) de ese pasado personal con respecto a la historia académica o científica, de forma que el profesor pudiera utilizar las herramientas del historiador con respecto a su propia memoria, haciendo un ejercicio de autocrítica y contrastación, tal como han propuesto autores como Ivo Mattozzi⁷²⁸.

Aunque se tenga claridad de que ese conocimiento es un recuerdo, esto no significa que se haya comprendido la complejidad de su construcción y reconstrucción posterior, base para su utilización como fuente de historia oral.

⁷²⁸ MATTOZZI, Ivo (2008a) Op. Cit., 39

5ª Hipótesis. *Los profesores tienen una concepción minimalista de la ciudadanía y la participación democrática que repercute en sus objetivos formativos con respecto al periodo de estudio, desarrollando una formación ciudadana pasiva, centrada en el conocimiento de lo político y la norma constitucional.*

La quinta y última de nuestras hipótesis específicas se refería, por un lado, a la concepción que sobre la ciudadanía tenían los profesores, y, por otro y en relación a esto, a las finalidades que el docente era capaz de visualizar con respecto a la asignatura y el periodo de histórico de estudio.

C5.1.- *Los docentes tienen una concepción de la ciudadanía muy condicionada por el contexto de crisis económica y social en la actualidad, donde la defensa de la democracia y el desencanto por el sistema comparten importancia, definiéndose un modelo de ciudadanía con un fuerte componente moral y de comportamiento cívico.*

Por lo que respecta a las concepciones sobre una ciudadanía ideal desde el pensamiento del docente, nuestra hipótesis se confirma sólo en parte. Ciertamente, una buena parte de los profesores tiene una concepción minimalista de la ciudadanía, centrada en el conocimiento de los derechos y deberes que, además, giran en torno al plano legal e institucional, donde la Constitución es la piedra angular de ese conocimiento, especialmente cuando la ciudadanía es puesta en relación con el periodo de la Transición. Sin embargo, existe también un componente muy potente, entre las concepciones de los profesores, referido a los valores morales y la convivencia cívica. Junto con el cumplimiento de las leyes y las normas, la solidaridad destacó particularmente como característica que debiera definir al ciudadano.

Hay que tener en cuenta, no obstante, que el contexto actual de crisis económica y problemáticas sociales estuvo siempre presente en las justificaciones que el docente hacía de su postura en torno a la ciudadanía. Así, por ejemplo, la opción de no evadir impuestos fue ampliamente seleccionada y, las más de las veces, se identificó con la misma idea de solidaridad ante una situación de crisis económica.

La dimensión de la ciudadanía que menos protagonismo cobró entre las declaraciones de los profesores fue, a pesar de su importancia evidente, la participativa. Por un lado, los docentes no vieron en la participación cívica a través de organizaciones y

asociaciones una componente esencial del ciudadano ideal, reservando este aspecto al plano de la elección personal de cada individuo. Por otro lado, y no menos importante, la participación democrática clásica y más habitual, el votar en las elecciones, fue igualmente muy poco valorada. No fueron pocos los profesores que reconocieron no votar en las elecciones, y un halo de desencanto con respecto a la política en la actualidad estuvo presente en casi todas las entrevistas.

La idea de una ciudadanía crítica también fue acogida con simpatía por una buena parte del profesorado, pero en su definición es difícil encontrar puntos en común. En su sentido más general, se suele coincidir en que un ciudadano crítico sería aquel que no se deja “engañar”, que es capaz de pasar por un filtro crítico la realidad que le rodea; una cualidad, por otro lado, que el docente suele poner en relación con la enseñanza de la historia. Sin embargo, las acciones que debieran caracterizar a un ciudadano crítico ante la realidad política y social no son tan coincidentes, y no son todos los profesores los que, por ejemplo, identifican este espíritu crítico con movimientos de protesta y acción ciudadana como el 11-M.

En lo que si coincide una mayoría profesores es en considerar que la formación ciudadana forma parte de las metas que se pueden lograr con la enseñanza de la historia. El peso que este tipo de concepciones presentadas sobre la ciudadanía puede tener en la enseñanza de la historia, se dejó sentir a la hora de conversar sobre las finalidades que unos y otros docentes encontraban en la enseñanza del periodo de la Transición.

C5.2.- *La formación de una ciudadanía democrática y la valoración del sistema democrático forma parte de los objetivos ideales que el profesor encuentra en la enseñanza de la transición a la democracia, quedando minimizados los objetivos de carácter histórico (indagación, problematización, contrastación...).*

Esta concepción legal y moral de la ciudadanía que hemos presentado, volvió a aparecer con fuerza, como decíamos, a la hora de extraer las finalidades formativas del periodo de estudio. La enseñanza de la Transición, y en general la materia de historia, es vista por una mayoría de docentes como una oportunidad para la formación en valores ciudadanos y democráticos.

Esta formación democrática, sin embargo, no suele identificarse con el conocimiento y la indagación histórica sobre el periodo de estudio, sino que se identifica con el valor fundacional que la Transición tiene con la democracia. Es decir, la Transición habría tenido el valor de ser el inicio de nuestra organización política e institucional, y es en este resultado en el que se suele hacer hincapié, pero no tanto en su contexto o en sus problemáticas de carácter histórico. Democracia y transición a la democracia tienden a mezclarse, lo que condiciona tanto las finalidades formativas como la selección de contenidos relevantes, siendo la Constitución de 1978 y los temas relacionados con la configuración de nuestro actual sistema político y territorial los más destacados. Del mismo modo, dictadura y democracia son contrapuestas en su carácter formal, pero pocas veces se llega a profundizar en la complejidad que caracteriza a este periodo intermedio entre uno y otro sistema.

Aunque desde nuestro proyecto de investigación apostamos decididamente por el valor de la enseñanza de la Transición para la formación de ciudadanos democráticos y responsables (coincidiendo con el interés de buena parte del profesorado), consideramos que esta formación ciudadana debe basarse en el desarrollo de competencias históricas y críticas, y en este sentido hemos podido detectar, sin embargo, una serie de problemáticas desde el pensamiento del profesorado que dificultan el que esa formación desde la historia supere el aprendizaje moral y el conocimiento formal de las instituciones democráticas.

C5.3.- *La historia de la Transición es atendida normalmente por los docentes como un relato cerrado, ejemplificador, carente de problematización y profundización histórica.*

Uno de los problemas detectados a la hora de que el docente pueda alcanzar objetivos formativos complejos, es que en su selección de contenidos y en su explicación de las finalidades de la materia, la historia de la Transición es abordada como un relato cerrado (positivo o negativo), en el que no suelen tener cabida la multiplicidad de interpretaciones, reconstrucciones, y explicaciones confrontadas que caracterizan el conocimiento historiográfico.

Así, por ejemplo, desde un punto de vista actitudinal se destacan en relación al periodo histórico valores como el consenso, la tolerancia, la paz o la convivencia social, pero

muchas menos las veces se profundiza en las negociaciones, las cesiones, las contrapartidas o los conflictos que suelen ir asociados a ese tipo de valores. De manera que dichos conceptos (tolerancia, respeto...) parecen tener un valor formativo en sí mismos, sea cual sea el periodo histórico del que se intentan extraer; lo que explicaría, en parte, el que profesores con interpretaciones y valoraciones absolutamente contrapuestas del periodo de la Transición, coincidan finalmente en los aprendizajes que esperan conseguir y, muchas veces, en el modo o planteamiento para conseguirlos.

La Transición tiene un carácter problemático en las discusiones que con el docente tuvimos sobre su interpretación o valoración, o incluso en su relación con conflictos de la actualidad, pero a la hora de considerar las posibilidades didácticas de su enseñanza las opciones se reducían, bien al conocimiento de instituciones y normas o bien al relato ejemplar que pueda aportar determinados conocimientos o valores. Pocas veces se atiende, sin embargo, a las estructuras multidimensionales o multicausales que suelen caracterizar la realidad social, tanto en el pasado como en el presente.

Esta escasa problematización de la historia parece estar muy ligada, por un lado, a que muchos docentes dudan de las capacidades de aprendizaje y comprensión de la historia de sus alumnos, pero también, por otro lado, a determinadas limitaciones que surgen por la estrecha relación del periodo de estudio con el presente.

C5.4.- *La cercanía temporal del periodo de estudio y su conexión política, social y cultural con nuestro presente, es manejada por los docentes con dificultad, desaprovechándose la oportunidad de desarrollar competencias ciudadanas o históricas que sirvan a la comprensión y descodificación de ese presente.*

En primer lugar, cuando los profesores son interrogados sobre si el periodo de la transición genera debates o conflictos en su relación con el presente a la hora de trabajar con sus alumnos, las respuestas son muy variables: unos lo afirman con rotundidad, otros lo dudan o lo niegan. La falta de discusión o debate histórico en sus clases suele ser justificada por estos últimos docentes por las carencias formativas de sus alumnos, por la desconexión de éstos con los problemas de la actualidad o por su incapacidad y desmotivación para llegar a discutir sobre un problema histórico o actual (especialmente en 4º de la ESO). Algo que, desde la perspectiva de otros docentes, fue rotundamente

contradicho, destacando éstos la capacidad y el interés de los alumnos cuando se trataba de temas conflictivos o con conexiones con el presente.

No obstante, fue habitual que casi todos los docentes admitieran la existencia de algún momento controvertido en el aula en relación a temas de la historia reciente, sobre los que también reconocen casos en los que los propios alumnos aportan información o ideas preconcebidas social o familiarmente. El debate o la discusión en el aula, aunque suele ser la forma más habitual de problematización del pasado en la clase, no parece ser concebido como una herramienta didáctica para la enseñanza de la historia. Se pudo comprobar, desde las reflexiones de los docentes en torno a los debates y la problematización dialéctica de la historia, que el objetivo de éstos terminaba estando mucho más cerca de lograr normas de comportamiento que de alcanzar algún tipo de aprendizaje relacionado con la historia.

Por otro lado, en general, las controversias que se detectaron parecen estar mucho más ligada a problemáticas de la actualidad que a discusiones históricas. Sin embargo, se pudo comprobar también, en esta relación del periodo de la Transición con el presente, una dificultad de carácter historiográfico con evidentes consecuencias didácticas: la disyuntiva objetividad/subjetividad en la enseñanza de la historia. Los docentes parecen sentir esta dificultad especialmente en su trabajo con la historia reciente, y del análisis de las entrevistas hemos podido detectar dos formas, muy relacionadas entre sí, de posicionamiento del pensamiento del docente en torno a la objetividad para con la enseñanza de la historia reciente.

La primera tiene que ver con la objetividad como postulado historiográfico positivista, que fuerza la comprensión de una única verdad sobre el pasado, y que el docente utiliza como un *escudo* contra la conflictividad de la historia y del presente; de tal forma que la manera de cerrar cualquier problemática sobre la interpretación del pasado es advertir que existe un relato verdadero del mismo.

La segunda posición es la de la *neutralidad*, como un postulado didáctico para la enseñanza de la historia, y que, para gran parte de los docentes, es asumida como una obligación en su trabajo con la historia. Los profesores parecen sentirse responsables de la objetividad de los contenidos históricos, y aunque reconozcan que es difícil, se esfuerzan por evitar posicionarse o expresar sus propias interpretaciones o valoraciones.

Una neutralidad que, en nuestra opinión, lejos de mejorar en calidad la enseñanza de la historia, supone, una vez más, apartarla de los conflictos, dificultades y complejidades que pueda suponer su comprensión más profunda.

En definitiva, se han comprobado en buena medida las hipótesis de partida, pero han surgido nuevas dimensiones problemáticas ligadas al aprovechamiento didáctico de este periodo de la historia, que hemos tratado de exponer resumidamente en este apartado final de conclusiones.

Por otro lado, a lo largo de la investigación también se han podido destacar algunas notas positivas sobre el trabajo de muchos docentes. Se comprueban, en primer lugar, las cualidades positivas que demuestran aquellos profesores que han recibido formación didáctica o que han sabido renovarse e innovar en su trabajo, de quienes hemos podido extraer buenos ejemplos e ideas para seguir trabajando en esta línea de investigación. También hemos podido constatar un actitud muy positiva (en tiempos además de crisis y dificultades sociales como los actuales) de una mayoría de docentes sobre las posibilidades y finalidades de la enseñanza de la historia, comprometidos con su tarea social y su responsabilidad en la formación ciudadana, aún cuando no siempre lleguen a cuadrar sus deseos con la realidad del aula o carezcan de las herramientas adecuadas para lograrlo.

Partiendo de estas indicaciones, expondremos en un último apartado de esta tesis aquellas sugerencias y proyecciones que el trabajo de estos años nos lleva a proponer de cara al futuro, tanto de nuestro trabajo como investigadores, como del área de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el que hemos tratado de aportar nuestro grano de arena con este trabajo de investigación.

PROYECCIONES FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque, como hemos visto en el apartado de conclusiones, podemos afirmar que la investigación ha dado frutos muy interesantes y han sido completados satisfactoriamente los objetivos que nos propusimos, a lo largo de la investigación fueron surgiendo nuevas dimensiones de estudio, nuevas problemáticas y posibilidades de indagación, o, simplemente, determinadas aristas del mismo problema que, dado el carácter siempre limitado de toda investigación, era imposible atender.

Sin embargo, al formar parte de un proyecto de investigación más amplio, habrá que esperar a los resultados de otras investigaciones para lograr una visión de conjunto más certera sobre el objetivo general de conocer la forma en que se está trabajando en las aulas de historia el tema de la transición dictadura-democracia en España, detectado las oportunidades y problemáticas, hasta poder proponer mejoras curriculares. En este sentido, la investigación que, en paralelo, se está realizando sobre los alumnos de diferentes centros del territorio nacional vendrá a completar los resultados de nuestro trabajo.

Por lo que respecta al conocimiento docente, si bien las entrevistas nos han ofrecido muchísima información relevante, qué duda cabe que una posible investigación a futuro debiera acceder a la realidad del aula mediante estudios etnográficos o de caso. La distancia entre lo que el profesor dice hacer y lo que realmente hace en el aula ha quedado minimizada en nuestro caso por cuanto nuestro objetivo ha sido siempre el de indagar en las representaciones y teorías del profesorado, de manera que pudiéramos detectar desde su discurso aquellas concepciones asentadas de manera explícita o implícita en relación a la comprensión e interpretación del periodo y a su enseñanza-

aprendizaje. Un paso más, como decimos, sería poder ampliar estos resultados con alguna investigación de aula.

Por otro lado, el ocuparnos de una temática histórica muy específica como la Transición, nos ha dado la oportunidad de detectar algunas problemáticas más generales que tienen que ver con su carácter de historia reciente. Pensamos que los estudios sobre la didáctica de la historia del presente necesitan de un impulso particular, por tratarse de un periodo que, por su condición de historia viva en la memoria personal de sus protagonistas y por conectar a veces sin solución de continuidad con cuestiones del presente, necesita de perspectivas y soluciones curriculares y metodológicas específicas.

La memoria, como memoria personal o colectiva de profesores y alumnos, es también un aspecto sobre el que se han destapado aspectos importantes que debieran guiarnos en investigaciones futuras. La memoria ocupa un lugar importante en el aula, de manera habitual, en forma de recuerdos personales y colectivos, informaciones que profesores y alumnos aportan a las clases, pero que pocas veces son objeto de un tratamiento didáctico. Necesitamos comprender la mejor manera de que toda esta información pueda ser aprovechada para la enseñanza-aprendizaje de periodos recientes, sin que dificulten el conocimiento y la interpretación de ese pasado, sino que, al contrario, lo enriquezcan y le doten de más oportunidades de análisis crítico. En este sentido, la historia oral está poco valorada y difundida entre los docentes de historia, y cabe preguntarse si cuentan con las herramientas adecuadas para su desarrollo y cómo podemos mejorar desde la Didáctica su puesta en práctica.

No es tampoco menor el problema que se detecta en torno a la memoria histórica en España y su presencia en la materia de historia. Si a nivel curricular su presencia es mínima, desde el pensamiento docente el problema parece estar en la conflictividad socio-política que sigue generando. Los docentes pocas veces son capaces de dimensionar las oportunidades de trabajar la memoria histórica ni suelen estar convencidos de su necesidad social.

En un país con un pasado conflictivo y traumático, el hecho de que aún persistan este tipo de reticencias a trabajar la memoria nos obliga a prestarle una especial atención desde el campo de la Didáctica de la Historia. Aunque se han realizado trabajos en este sentido, entendemos que faltan propuestas concretas que faciliten al profesorado superar

sus reservas al respecto, haciendo de la memoria histórica un complemento fundamental de la enseñanza de la historia reciente.

Por lo que respecta al periodo concreto de la Transición, se han podido comprobar amplias diferencias en cuanto a su importancia y tratamiento por parte de los profesores. Las razones, como hemos visto, son complejas, pero sin duda se necesita recorrer un camino que permita situar este periodo de estudio al nivel de otros como la República o la Guerra Civil, por ejemplo, sobre los que al menos no existen dudas sobre su importancia educativa. Faltan materiales y propuestas curriculares, y faltan, como decíamos antes, estrategias para aprovechar la actualidad de la temática y que esta no se convierta en un impedimento.

Por último, si como hemos podido advertir, existen destacadas diferencias entre profesores en función de su formación en didáctica, éste ha de ser un objetivo en el que seguir trabajando, no sólo a nivel de formación inicial sino también en la formación continua y en la mejora de las interrelaciones entre los centros educativos y la universidad y el mundo de la investigación. Fueron muchos los profesores que se sintieron atraídos por la investigación y, a pesar de las dificultades curriculares y de tiempos que hemos advertido, se mostraron disponibles para futuros trabajos y colaboraciones.

En definitiva, las posibles dimensiones desde las que partir nuevos trabajos se han multiplicado desde el inicio de esta investigación, lo que nos hace sentirnos satisfechos del trabajo realizado y comprometidos con futuras investigaciones. Esperamos poder seguir trabajando desde nuestro proyecto para ir aportando soluciones a algunos de los problemas planteados.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEITUNO, David (2012). *La enseñanza de la transición dictadura-democracia en Chile. Un estudio sobre el profesorado de Historia de 2º medio*. (Tesis doctoral) Director: María Sánchez Agustí. Universidad de Valladolid.
- ACEITUNO, D., CONEJO, F., LÓPEZ FACAL, R., MARTÍNEZ RODRIGUEZ, R MUÑOZ LABRAÑA, C., SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. y VASQUEZ LEYTON, G. (2011) La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto. En QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ; NAVARRO PÉREZ; FERNÁNDEZ AMADOR. *V Congreso Internacional Historia de la Transición en España* (Edición digital) Almería: Universidad de Almería.
- AGÜERO, Felipe. (1995). *Militares, civiles y democracia. La España postfranquista en perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.
- AGUILAR, Paloma. (1996). *Memoria y olvido de la Guerra Civil*. Madrid: Alianza Editorial.
- AGUILAR, Paloma. (2006). La evocación de la guerra y del franquismo en la política, la cultura y la sociedad españolas. En JULIÁ, Santos (Dir.) *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 279-318). Madrid: Taurus.
- AGUILAR, Paloma. (2011). Las actitudes de los españoles ante las medidas de justicia transicional relativas a la guerra civil y el franquismo. En *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 69, (1), 59–90.
- AGUILAR P.; SÁNCHEZ-CUENCA, I. (2009). *Violencia política y movilización social*. En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX* (pp. 95-111). Madrid: Casa de Velázquez.
- AGUILAR, Miguel Ángel. (1996). Ruido de sables. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 345-352). Madrid: El País.
- ALBA, N.; GARCÍA, F.; SANTISTEBAN, A. (Eds.) (2012) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- ALMUIÑA, Celso. (2009). La opinión pública como motor de la transición (1975-1982). In QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael (Ed.). *Prensa y*

- Democracia. Los Medios De Comunicación En Al Transición.* Madrid: Biblioteca Nueva
- ÁLVAREZ JUNCO, José. (2003). Historia e identidades colectivas. En CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia* (pp. 47-68). Madrid: Marcial Pons Historia.
- ÁLVAREZ, Ibis; BADIA, Antoni. (2011). La identidad del profesor en contextos de educación presencia y virtual. En MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. *La identidad en psicología de la educación.* Madrid: Nárcea.
- ALVIRA MARTÍN, Francisco (1996). Diseños de investigación social: criterios operativos. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 99-125). Madrid: Alianza Editorial.
- ANADÓN BENEDICTO, Juana. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, No 50*, 32-43.
- ANDRADE, Juan Antonio. (2012). *El PCE y el PSOE en (la) transición.* Madrid: Siglo XXI.
- APPLE, Michael W. (1996). *Política cultural y educación.* Madrid: Ediciones Morata.
- ARANGO, Joaquín. (1996). Las generales de 1979. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp.384-385). Madrid: El País.
- ARANGÜENA FANEGO, Coral. (2010). La Ley de Memoria Histórica y sus limitaciones: una visión desde la óptica del derecho procesal. En TAMARIT SUMALLA, Josep (coord.) *Justicia de transición, justicia penal internacional y justicia universal* (pp.119-139). Barcelona: Atelier.
- ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, Julio. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente.* Madrid: Alianza Editorial.
- AUDIGIER, Françoise (2008). La Didáctica de las Ciencias Sociales de la teoría a la práctica. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje (SEA). Relaciones necesarias entre investigación y formación. En ÁVILA R. M^a; ALCAZAR, M.; DÍEZ M^a C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado. La didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 261-288). Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones
- AUDIGER, F., CRÉMIEUX C., TUTIAUX-GUILLON, N. (1994). La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. In *Revue française de pédagogie*, 106 (1), 11-23. Recuperado el 31 de agosto de 2012 en <http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/la-place-des-savoirs-scientifiques-dans-les-didactiques-de-l-histoire-992498>
- BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. (2009). *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX.* Madrid: Casa de Velázquez.
- BARQUIN, Javier (1995) La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, No 306, 7-65. Recuperado el 30 de agosto de 2012 en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003838.pdf>

- BARRIO MESTRE, José María. (2006). Educación, lenguaje y realidad. Una propuesta socrática frente al nihilismo. En *Educación y Educadores*, 9 (1), Retrieved from http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942006000100004&script=sci_arttext
- BELTRÁN, Miguel (1996). Cinco vías de acceso a la realidad social. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 15-56).Madrid: Alianza Editorial.
- BENEDICTO, Jorge, MORÁN, M^a Luz (2002). *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- BERGALLI, Roberto y RIVERA BEIRAS, Iñaki (coords.). (2010). *Memoria colectiva como deber social*. Barcelona: Anthropos.
- BERLINER, David C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. En *Educational Researcher*, 15 (7), 5-13. Rescatado el 31 de agosto de 2012 en <http://www83.homepage.villanova.edu/richard.jacobs/EDU%208869/Berliner.pdf>
- BERNECKER, Walther L. (2003). El uso público de la historia en Alemania: los debates de fin del siglo XX. En CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons Historia
- BERTACCHI, Giuliana. (2004). Un approccio alle fonti di memoria. En BERTACCHI, G; GUERRA, E.; LAJOLO, L.; SGHERRI, A.; SIRELLO, R. (a cura di). *Testimoni di Storia. La ricerca. Memoria e insegnamento della storia contemporanea*. Quaderni del Miur, No 2. Roma: Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca.
- BIDDLE, B. J; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. (2000) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós .
- BLAS GUERRERO, Andrés (1978). El referéndum constitucional en el País Vasco. En *Revista de estudios políticos*, No 6, 205-216. Recuperado en Internet el 22 del 8 de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1273178>
- BODEI, Remo. (1995). Fine delle filosofie della storia. In GALLERANO, Nicola. (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.
- BOLÍVAR, Antonio (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Recuperado el 31 de agosto de 2012 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- BOLÍVAR, Antonio (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- BOLIVAR, Antonio. (2007) *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- BORGHI, Beatrice. (2008). *Come volare sulle radici. Esperienze di didattica della storia*. Bologna: Patròn Editore
- BORGHI, Beatrice y DONDARÍN, Rolando (2009). Esperienze di didattica della storia. Dal "Passamano per San Luca" alla "Festa della Storia". En BORGHI,

- Beatrice y VENTUROLI, Cinzia. Patrimoni culturali tra storia e futuro. Bologna: Pàtron Editore.
- BORGUI, Beatrice; MATTOZZI, Ivo; MARTÍNEZ, Rosendo (2012) Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. En ALBA FERNÁNDEZ, N; GARCÍA PÉREZ, F.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (Vol. II) (pp. 241-248). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- BORRELLI, Marcelo; CARRETERO, Mario. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? En *Cultura y Educación*, 20 (2), 201–215.
- BOTELLA CORRAL, Joan (1992) La cultura política en la España democrática. En COTARELO, Ramón (comp.) *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)*, (pp. 121-136). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- BOYD, Carolyn P. (2000). Violencia pretoriana: del Cu-Cut! al 23-F. En JULIÁ, Santos (dir.) *Violencia política en la España del Siglo XX* (pp.289-232). Madrid: Taurus.
- BREU, Ramón. (2010). *El documental como estrategia educativa*. Barcelona: Editorial Graó
- CANALS CABAU, Roser. (2008) La didáctica de las Ciencias Sociales: contribución al desarrollo de competencias básicas en la educación obligatoria. En ÁVILA RUIZ, R. M.; CRUZ RODRÍGUEZ, M. A.; DÍEZ BEDMAR, M^a C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. (pp. 331-356) Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- CARBONELL, Jaume. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro
- CARO GONZÁLEZ, F.J.; DÍEZ DE CASTRO, E.P. (2005). Investigación cualitativa asistida por ordenador en economía de la empresa. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 2 (11). Recuperado el 5 de octubre de 2012 en <http://www.aedem-virtual.com/articulos/iedee/v11/112045.pdf>
- CARR, Raymond. (2009). *España 1808-2008*. Barcelona: Ariel.
- CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons Historia
- CARRETERO, Mario. (1995). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Madrid: Aique Grupo Editor.
- CARRETERO, Mario. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. In *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 55, 20-29.

- CARRETERO, Mario, y KRIGER, Miriam. (2004) ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global. En CARRETERO, M. F. VOSS, J. (Comp.) *Aprender y pensar la historia* (pp.71-98). Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, M^a Fernanda. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. En CARRETERO, M. F. VOSS, J. *Aprender y pensar la historia* (pp. 173-195) Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Compiladores) (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador.
- CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (2006). Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria. In CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Compiladores). *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador
- CARRETERO, M. y BORRELLI, M. (2008) Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente? Fundación Infancia y Aprendizaje. En *Cultura y Educación*, 20 (2), 201-215. Rescatado de Internet el 5 de septiembre de 2012 en <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/carretero-borrelli.pdf>
- CARRILLO, Santiago. (2010). La larga lucha contra la dictadura. In ESTEBAN RECIO; CALDERÓN MEDINA; RODRÍGUEZ SERRADOR; SALVADOR DE DIOS (Ed.) *Memoria De La Transición. Jornadas Memoria De La Transición*. Valladolid: Universidad de Valladolid
- CARVAJAL, Diógenes (2002). Las herramientas de la artesana. Aspectos críticos en la enseñanza y aprendizaje de los CAQDAS. *Forum: Qualitative Social Research*. 3 (2), Art. 14. Recuperado el 4 de octubre de 2012 en http://uniandes.academia.edu/DiogenesCarvajal/Papers/260048/Las_Herramientas_De_La_Artesana._Aspectos_Criticos_En_La_Ensenanza_Y_Aprendizaje_De_Los_CAQDAS
- CASANOVA, Julián. (1994). La enseñanza de la transición democrática en España. En REDERO SAN ROMAN, M (ed.). *La transición a la democracia en España*. (pp. 15-54). Ayer, No 15. Madrid: Marcial Pons.
- CASANOVA, Julián (2005) *Mentiras convincentes*. El País, 14 de junio de 2005. Retrieved from http://elpais.com/diario/2005/06/14/opinion/1118700008_850215.html
- CASTORINA, Jose Antonio. (2007) *La “configuración” de los procesos civilizatorios, la “mentalidad histórica” y las “representaciones sociales”*. Algunas convergencias y diferencias. (Documento inédito) X Simposio Internacional: proceso civilizador. 1, 2, 3 y 4 de abril. Campinas, S. P. Brasil. Recuperado el 3 de septiembre de 2012 en http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais10/Artigos_PDF/J_A_CASTORINA.pdf
- CAVALLI, Alessandro (a cura di). (2005). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino.

- CAVALLI, Alessandro. (2005). Introducción. Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo. CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino.
- CEBRIÁN, Juan Luís. (1996). Qué noche la de aquél día. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 501-503) Madrid: El País.
- CERCAS, Javier (2013) La Transición, papá y mamá. En *El País Semanal*, No 1907.
- CHACÓN, Edixon (2004). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. *I Jornadas Universitarias JUTEDU2004: Competencias socio-profesionales de las titulaciones de educación*. Madrid: UNED. Retrieved from: www.uned.es/jutedu/ChaconEdixon-IJUTE-Comunicacion.PDF
- CHEVALLARD, Yves (1998) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (3ª Edición). AIQUE Grupo editor.
- CLARK, C. M. y PETERSON, P. L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En WITTROCK, M. C. (Comp.) *La investigación de la enseñanza*, Vol. III, (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- COLOMER, Josep María (1998). *La transición a la democracia: el modelo español*. Barcelona: Anagrama.
- CONEJO CARRASCO, F; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R.; LÓPEZ FACAL, R. (2011) La evaluación en las PAU de Historia. Un estudio de la transición a la democracia en España. En MIRALLES, P., MOLINA, P., SANTISTEBAN, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*. (pp.259-268) Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- CONSTANZA, Papagno. (2008). *La arquitectura de los recuerdos. Cómo funciona la memoria*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CORTINA, Adela (1998). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: alianza Editorial.
- CUESTA BUSTILLO, Josefina. (1998). Memoria e historia. Un estado de la cuestión. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia. Ayer*, No 32. Madrid: Marcial Pons.
- CUESTA BUSTILLO, Josefina. (1998). La memoria del horror, después de la II guerra mundial. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia. Ayer*, No 32. Madrid: Marcial Pons.
- CUESTA BUSTILLO, Josefina. (2008). *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Octaedro.
- DAHL, Robert (1990). *La poliarquía. Participación y oposición*. Madrid: Tecnos.

- DAHL, Robert A. (2006). *La igualdad política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina
- DAY, Christopher (2006) *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Nárcia.
- DE LA GRANJA, José Luís; BERAMENDI, Justo; ANGUERA, Pere. (2001). *La España de los nacionalismos y las autonomías*. Madrid: Síntesis.
- DELORS, Jacques et al (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- DÍAZ BARRADO, Mario P. (2009). El hilo del tiempo en las fotografías de la transición española a la democracia. En QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición*. Madrid: Biblioteca Nueva
- DÍAZ GIJÓN, José Ramón. (1996). Estrategias de análisis y modelos de transición a la democracia. En TUSELL, J. y SOTO, A (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986* (pp. 89-108). Madrid: Alianza Editorial.
- DONDARINI, Rolando. (1999). *Per entrare nella storia. Guida allo studio, alla ricerca e all'insegnamento*. Bologna: CLUE.
- DONDARINI, Rolando. (2007). *L'albero del tempo. Motivazioni, metodi e tecniche per apprendere e insegnare la storia*. Bologna: Patròn Editore.
- ELORZA, Antonio. (1996). La metamorfosis de la violencia. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición*. Madrid: El País.
- ERKOREKA, Josu (2009) *La legitimidad de la Constitución en Euskadi*. Entrada del blog personal de Josu Erkoreka (2009/12/28) Recuperado de internet el 22 del 8 de 2012 en <http://josuerkoreka.com/2009/12/28/la-legitimidad-de-la-constitucion-en-euskadi-1/>
- ESPINOSA MAESTRE, Francisco (2007). De saturaciones y olvidos. Reflexiones en torno a un pasado que no puede pasar. En *Revista de Historia Contemporánea Hispania Nova*. No 7. Recuperado el 8 de agosto de 2012 en <http://hispanianova.rediris.es>
- ESPINOSA, F; LEDESMA J. L. (2012). La violencia y sus mitos. En VIÑAS, Ángel (Ed.). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado y presente.
- ESTEPA, Jesús. (2000). La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales. En *Cuadernos de Investigación Didáctica en las Ciencias Sociales*, No 4. Recuperado el 30 de agosto de 2012 en <http://www.unizar.es/cuadernos/n04/n04a08.pdf>
- ESTEPA, Jesús; DOMÍNGUEZ, Consuelo (1999) Didáctica de las ciencias sociales, currículum y conocimiento profesional del profesorado. En GARCÍA SANTA MARÍA, Teresa. *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales (pp. 87-92). Logroño: Diada Editoriales.

- ETCHEGOYEN, Miguel A. (2006). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común*. Buenos Aires: La Crujía.
- EVANS, Ronald W. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. En *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 3 y 4, 61-79. Retrieved from http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf
- EVANS, Ronald W. (2011). La naturaleza trágica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. In PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coords.). *Les Qüestions Socialment Vives i l'Ensenyament de les Ciències Socia* (pp. 13-24). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- FARÍAS, Levy.; MONTERO, Maritza. (2005). De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa. En *International Journal of Qualitative Methods*, 1 (4). Recuperado el 3 de octubre de 2012 en http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_1/pdf/fariasmontero.pdf
- FERNÁNDEZ BUEY, Francisco. (1998). Democracia y memoria histórica. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia*. (pp. 195-202). Ayer, No 32. Madrid: Marcial Pons.
- FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, Gaizka y LÓPEZ ROMO, Raúl. (2012). *Sangre, votos, manifestaciones: ETA y el nacionalismo vasco radical 1958-2011*. Madrid: Tecnos.
- FERRO, Marc. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- FLICK'S, Uwe. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FONTANA, Josep. (2010). Tra(ns)iciones. En *Diario Publico: Dominio Público*. 5 de mayo. Retrieved from <http://blogs.publico.es/dominiopublico/1996/transiciones/>
- FUSI, Juan Pablo. (2009). Epílogo. España 1975-2008. En CARR, Raymond. *España 1808-2008*. Barcelona: Ariel.
- GALEANO, M^a Eumelia (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT. Fondo Editorial
- GALINDO, Ramón (1995). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso*. [Tesis doctoral] Director: Pedro Vicente. Universidad de Granada.
- GALLEGO MARGALEFF, F. (2008) *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.
- GALLERANO, Nicola. (1995). *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.
- GANGA GANGA, Rosa María. (2008). Memoria quebrada y consenso mediático de la Transición. En *Revista Quaderns de Cine*, No 3, 63-71. Recuperado el 5 de agosto de 2012 en <http://www.cervantesvirtual.com/obra/memoria-quebrada-y-consenso-meditico-de-la-transicin-0/>
- GARCÍA FERRANDO, Manuel (1996) La encuesta. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

- GARCÍA HERNANDEZ, M. L.; LLÀCER PÉREZ, V.; MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M.; (2008). Historiografía y diseño curricular de historia en Bachillerato. En ÁVILA RUIZ, R. M.; CRUZ RODRÍGUEZ, M. A.; DíEZ BEDMAR, M^a C. *Didáctica De Las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación Del Profesorado* (pp. 413-424) Jaén: Universidad de Jaén, Servicio de Publicaciones.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1990) *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. (6^a Ed.). Madrid: Ed. Morata
- GIMENO SACRISTÁN, José. (2002). *Educar y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje*, No 42, 37-63. Recuperado de internet el 14 de septiembre de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48302>
- GIL GIL, Alicia. (2009). *La justicia de la transición en España. De la amnistía a la memoria histórica*. Barcelona: Atelier.
- GIROUX, Henry. A. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. (3^a ed.). México, D.F.: Siglo XXI.
- GÓMEZ GARCÍA, Nieves. (2006). Los usos del manual y la cultura de los profesores. En BENITO ESCOLANO, Agustín (ed.). *Currículum editado y sociedad del conocimiento. Texto, multimedialidad y cultura en la escuela* (pp.217-228). Valencia: Tirant Lo Blanch
- GONZÁLEZ AMORENA, M^a Paula (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. [Tesis doctoral] Director: Pagès Blanch, Joan; Finocchio, Silvia (Codirector). Univ. Autónoma de Barcelona.
- GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro. (2000). Los contenidos de historia en el currículum de la ESO y el Dictamen de las humanidades. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, No 24*, 57-72.
- GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro (2002a). El conocimiento Geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. En *La geografía y la historia, elementos del medio* (pp. 9-101) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro. (2002b). La formación inicial del profesor de Ciencias Sociales de Educación Secundaria: necesidades y proyectos. En ESTEPA JIMÉNEZ, J.; DE LA CALLE CARRACEDO, M.; SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. *Nuevos horizontes en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Palencia: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales
- GONZÁLEZ GALLEGU, Isidoro. (2006). Presentación de la monografía: Enseñar el presente. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, No 50*.

- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2010). Concepto, normativa y propuestas de aplicación para geografía e historia. En GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (coord.). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp.27-72). Barcelona: Graó
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro. (2011a). La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente. *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 67, 7-9.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2011b) Análisis crítico de las opciones curriculares de la educación secundaria obligatoria. En PRATS, Joaquín (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*. Vol. I (pp.147-160). Barcelona: Ed. Graó.
- GONZÁLEZ GALLEGO, Isidoro (2012). Un bachillerato sin competencias. En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No 72, 71-78.
- GONZALEZ GALLEGO, Isidoro; SANCHEZ AGUSTÍ, María; y MUÑOZ LABRAÑA, Carlos (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En ÁVILA RUIZ, R. M.; RIVERO GRACIA, M. P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza: XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- GONZÁLEZ, I.; MUÑOZ, C.; SÁNCHEZ, M.; LÓPEZ R.; VÁSQUEZ, N., ARAYA, E., ARAYA, F., ACEITUNO, D., VÁSQUEZ, G., MARTÍNEZ, R. (2011) Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de “la transición” en España. En LÓPEZ FACAL, VELASCO MARTÍNEZ, SANTIDRÁN ARIAS, ARMAS CASTRO (Ed.) *Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luís (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México, D.F.: McGraw-hill.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Benjamín (1996). La utilización de los datos disponibles. En GARCÍA FERNANDO, M; IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Juan Jesús. (2008). Bases sociales de la política española. En GONZÁLEZ, Juan Jesús y REQUENA, Miguel (eds.) *Tres décadas de cambio social en España* (2ª Ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ, J. Jesús y REQUENA, Miguel. (2008). Tres décadas de cambio: una introducción. En GONZÁLEZ, Juan Jesús y REQUENA, Miguel (eds.) *Tres Décadas De Cambio Social En España* (2ª Ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ VALENCIA, Gustavo. (2010). El profesorado y la enseñanza de la educación para la ciudadanía. In *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 64. Barcelona: Graó
- GOODSON, Ivor F. (2000) *El cambio en el currículum*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- GOODSON, Ivor F. (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro – EUB.

- GOTZENS, C.; BADIA, M. M.; Y GENOVAR, C. (2010) Conocimientos de los profesores sobre disciplina escolar. En *Boletín de Psicología*, No. 99, 33-44. Recuperado el 31 de agosto de 2012 en <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-2.pdf>
- GRISPIGNI, Marco. (1995). L'uso pubblico della storia senza gli storici. La memoria comune degli anni dell'azione colectiva. En GALLERANO, Nicola. *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.
- GRIMALDOS FEITO, Alfredo. (2004). *La sombra de Franco en la transición*. Madrid: Oberon.
- GUARRACINO, Scipione. (2006). Le questioni dell'insegnare storia. In BERNARDI, Paolo. *Insegnare Storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Milano: UTET Università.
- GUBA, E. G. (1981). Criteria for Assesing the truthworthiness of naturalistic inquiries. En *ERIC/ECTJ Anual*, 29 (2), 75-91.
- GUDMUNDSDÓTTIR, Sigrun, y SHULMAN, Lee S. (2005) Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Rescatado el 29 de agosto de 2012 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART5.pdf>
- GÜEMES ARTILES, Rosa María. (1994). *Libros de texto y desarrollo del currículo en el aula. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral). Director: Manuel Área Moreira. Universidad de la Laguna.
- GUIMERÁ, Carmen (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de Historia de Secundaria*. (Tesis doctoral) Director: Mario Carretero. Universidad de Barcelona.
- HALBWACHS, Maurice (2004) *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universidad de Zaragoza.
- HEIMBERG, Charles. (2010) ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 64, 48-57.
- HENRÍQUEZ, Rodrigo y PAGÈS, Joan (2004) La investigación en didáctica de la historia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación de la UNED*, No 7, (pp. 63-84). Recuperado el 30 de agosto de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957902>
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. Xavier. (2010) ¿Problemas de historia? In *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 63, 18-24.
- HERNANDEZ DÍAZ, Antonio (1996). *Del pensamiento historiográfico a la enseñanza de la Historia*. [Tesis doctoral]. Director: Javier Acosta. Universidad de la Laguna.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F. (2012). Dolores Ibárruri y Santiago Carrillo. En VIÑAS, Angel (Ed.). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo* (pp. 791-803). Barcelona: Pasado y presente.

- HERRERO DE MIÑÓN, Miguel. (1993). *Memorias de estío*. Madrid: Temas de Hoy.
- HEYD, Michael. (2012) Is there a Future to the study of the Past? In *Culture & History Digital Journal*, 1 (1). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3989/chdj.2012.001>
- HUBERMAN, M.; THOMSON C. J.; WEILAND S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En BIDDLE, B. J; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- HUNEEUS, Carlos. (1982). La transición a la democracia en España. Dimensiones de una política consociacional. En SANTAMARÍA, Julián (Comp.). *Transición a la democracia en el sur de Europa y América latina*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- HUNTINGTON, Samuel P. (1991). *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ÍÑIGUEZ, L.; VALENCIA, J.; VÁZQUEZ, F. (1998). La construcción de la memoria y del olvido: aproximaciones y alejamientos a la Guerra Civil española. En PÁEZ, D; VALENCIA, J. F.; PENNEBAKER, J. W.; RIMÉ, B.; JODELET, D. (Eds.) *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos* (pp. 265-285). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- IZQUIERDO MARTÍN, Jesús. (2006). Disciplina y contingencia: historiadores, conocimiento y enseñanza del pasado. In En CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Compiladores). *Enseñanza De La Historia y Memoria Colectiva* (pp. 53-72). Buenos Aires: Paidós educador
- JACKSON, Philip W. (1996). *La vida en las aulas*. (4^a Edición). Madrid: Ediciones Morata.
- JARA, Miguel Ángel (2010) *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente*. [Tesis doctoral] Director: Antoni Santisteban. Universidad Autónoma de Barcelona.
- JULIÁ, Santos. (1996a). La estrategia de la tensión. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 185-188). Madrid: El País.
- JULIÁ, Santos. (1996b). Homilía para el fin de una guerra. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 114-116). Madrid: El País.
- JULIÁ, Santos. (1996c). Raíces y legado de la transición. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 679-682). Madrid: El País.
- JULIÁ, Santos. (2000a). *Cambio social y cultura política en la transición a la democracia*. En JULIÁ, Santos y MAINER BAQUÉ, José-Carlos. *El aprendizaje de la libertad. 1973-1986*. Madrid: Alianza Editorial.
- JULIÁ, Santos. (2000b). Preparados para cuando la ocasión se presente: los socialistas y la revolución. En JULIÁ, Santos (Dir.) *Violencia política en la España del Siglo XX* (pp. 145-190). Madrid: Taurus.

- JULIÁ, Santos. (2006) En torno a los proyectos de transición y sus imprevistos resultados. En MOLINERO, Carmen (Ed.) *La transición treinta años después* (pp. 59-80). Barcelona: Grup Editorial.
- JULIÁ, Santos. (2010). *Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX*. Barcelona: RBA Libros.
- KVALE, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LaCAPRA, Dominick. (2009). *Historia y memoria después de Auschwitz*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- LAWN, Martin y OZGA, Jenny. (2006). *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- LEMUS, Encarnación. (2001). *En Hamelin... La Transición Española más allá de la Frontera*. Oviedo: Septem Ediciones.
- LEMUS, Encarnación; PEREIRA, Juan Carlos. (2010). Transición y política exterior (1975-1986). En PEREIRA, Juan Carlos (coord.). *La política exterior de España. De 1800 hasta hoy* (pp. 517-538). Barcelona: Ariel
- LEVI, Giovanni. (2003). Los historiadores, el psicoanálisis y la verdad. En CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia* (pp. 89-106). Madrid: Marcial Pons Historia.
- LINZ, Juan (1986). Del autoritarismo a la democracia. En *Estudios Públicos, No. 23*, 5-58.
- LINZ, Juan (1990). Transiciones a la Democracia. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, No. 5*, 9-33.
- LINZ, Juan (1996). La transición española en perspectiva comparada. En TUSELL, J. y SOTO, A (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial.
- LLERAS, Jordi y MEDINA, Alfons. (2006). La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas. En AYUSTE, Ana (coord.). *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 103-130). Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. (1997). La práctica de la evaluación aplicada al área de Ciencias Sociales en la enseñanza secundaria. En SALMERÓN PÉREZ, Honorio (ed.) *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento. Vol. 1* (pp. 371-397). Grupo Editorial Universitario
- LÓPEZ FACAL, Ramón. (2000). Pensar históricamente (una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia). En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, No. 24*, 46-56.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. (2003). *La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- LÓPEZ FACAL, Ramón (2004) El pensamiento crítico debe ser, en primer lugar, autocrítico. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales, No 3*, 95-101.
- LÓPEZ, J.; BLANCO, F.; SCANDROGLIO, B.; RASSKIN, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en Psicología desde una perspectiva

- integradora. En *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), 131-142. Recuperado el 18 de septiembre de 2012 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150862>
- LORENZ, Federico G. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Compiladores). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 277-296). Buenos Aires: Paidós educador.
- LUNDGREN, Ulf P. (1992) *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- MAINER, José-Carlos. (2000). La vida de la cultura. En JULIÁ, Santos y MAINER, José-Carlos. *El aprendizaje de la libertad. 1973-1986*. Madrid: Alianza Editorial.
- MALEFAKIS, Edward. (1996). Las FAS, la sociedad y el 23-F. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 497-500). Madrid: El País.
- MANZANO MORENO, Eduardo. (2000). La construcción histórica del pasado nacional. En PÉREZ GARZÓN, Juan Sisino. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 34-62). Barcelona: Crítica.
- MARAVALL, José María y SANTAMARÍA, Julián. (1994). El cambio político en España y las perspectivas de la democracia. En O'DONNELL, Guillermo, C. SCHMITTER, Philippe, y WHITEHEAD, Lawrence. *Transiciones desde un gobierno autoritario, 1. Europa meridional*. Barcelona: Paidós.
- MARRERO ACOSTA, Javier (2010). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En MARRERO ACOSTA, Javier (Ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-45). Barcelona: Octaedro.
- MARTÍN-CRESPO BLANCO, M^a Cristina; SALAMANCA CASTRO, Ana Belén (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. En *Nure Investigación*, No 27. Recuperado el 18 de septiembre de 2012 en http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf
- MARTÍN DE LA GUARDIA, Ricardo. (2008). *Cuestión de tijeras. La censura en la transición a la democracia*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN DE LA GUARDIA, Ricardo y PÉREZ SÁNCHEZ, Guillermo A. (2006). España en las comunidades europeas, una mirada histórica veinte años después. En BRINGAS LÓPEZ, M^a Isabel (Dir.) *En los inicios del siglo XXI: una mirada histórica a España, Europa y el mundo actual*. Burgos: Universidad Popular para la Educación y la Cultura de Burgos.
- MARTÍN GARCÍA, Oscar y ORTIZ HERAS, Manuel. (2010). *Claves internacionales en la transición española*. Madrid: Catarata.
- MARTÍN, E.; POZO J. I.; PÉREZ, M^a P.; MATEOS, M.; MARTÍN, A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. En MONEREO, Carles; POZO, Juan Ignacio. *La identidad en psicología de la educación*. Madrid: Narcea.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- MARTÍNEZ CORTINA, Rafael. (1990). *La transición económica de España*. Madrid: Ediciones Ciencias Sociales.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Rosendo. (2011) Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición a la democracia en los manuales de Educación para la Ciudadanía. En LÓPEZ FACAL, VELASCO MARTÍNEZ, SANTIDRÁN ARIAS, ARMAS CASTRO (Ed.) *Pensar Históricamente en Tiempos de Globalización*. Universidad de Santiago de Compostela.
- MATEOS LÓPEZ, Abdón. (2007). *Historia y memoria democrática*. Madrid: Eneida.
- MATTOZZI, Ivo (1999) La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la Didáctica de la Historia. En *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 4, 27-56. Recuperado el 2 de septiembre de 2012 en http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/23934/1/num4_ivo_mattozzi.pdf
- MATTOZZI, Ivo. (2007) La trasposizione didattica nell'insegnamento delle scienze social. Dalla storia degli storici alla storia per la scuola. En ÁVILA RUIZ, R. M^a; LÓPEZ ATXURRA, R.; FERNÁNDEZ DE LARREA, E. (Eds). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 451-468). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- MATTOZZI, Ivo. (2008a). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*. No 55, 30-42.
- MATTOZZI, Ivo. (2008b). Didattica della Storia. In CERINI, G.; SPINOSI M. (a cura di). *Le voci della scuola*, Vol. 7, (pp. 254-256). Napoli: Tecnodid
- MATTOZZI, Ivo. (2009a). La storia insegnata con i processi di trasformazione. En RABITTI, M^a Teresa. *Per il curricolo di storia. Idee e pratiche*. Milano: Clio'92
- MATTOZZI, Ivo (2009b). Memòria i insenyament de la història a Itàlia: 1970-2007. In PAGÈS, Joan; GONZÁLEZ, Paula (coords.) *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes* (pp. 33-50). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions
- MATTOZZI, Ivo (2011). *Pensare la storia da insegnare*. Vol. 1. Bologna: Cenacchi Editrice.
- MAYORDOMO, Alejandro. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel Educación.
- MAYOR ZARAGOZA, Federico (2002). Ciudadanía democrática. Reinventar la democracia, la cultura de paz, la formación cívica y el pluralismo. En IMBERNON, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Graó, Barcelona
- MERCHÁN, F. Javier. (2002). Profesores y Alumnos en las clases de Historia. En *Cuadernos de Pedagogía*, No 309, 90-94.
- MERCHÁN, F. Javier. (2005). *Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en las clases de historia*. Barcelona: Octaedro

- MIRALLES, Pedro y MARTÍNEZ, Nicolás (2008) La fase de desarrollo de la clase de Historia en Bachillerato. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 7 (45). Recuperado en Internet el 4 de septiembre de 2012 en http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/la-fase-Martinez-Miralles-2008.pdf
- MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián. (2011). Cómo incorporar el estudio de un acontecimiento, fenómeno o realidad social a la actividad de clase. En PRATS, Joaquín (coord.). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III (pp. 123-138). Barcelona: Editorial Graó.
- MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián; ORTUÑO, Jorge. (2011a) La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174. Recuperado de Internet el 2 de agosto de 2012 en http://www.uclm.es/seminarios/sehisp/archivos_master/pedromiralles/INVESTIGACI%C3%93N%20DCS%20EDUCATIO.pdf
- MIRALLES, Pedro; MOLINA, Sebastián; ORTUÑO, Jorge (2011b). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Murcia: Editorial GEU
- MOLINERO, Carmen (Ed.) (2006a). *La transición treinta años después*. Barcelona: Grup Editorial.
- MOLINERO, Carmen. (2006b) ¿Memoria de la represión o memoria del franquismo? En JULIÁ, Santos (Dir.) *Memoria de la guerra y del franquismo*. (pp. 219-246). Madrid: Taurus.
- MOLINERO, Carmen; YSÀS, Pere. (2008). *La anatomía del franquismo. De la supervivencia a la agonía, 1945-1977*. Barcelona: Crítica.
- MONEREO, Carles; MONTE, Manuel. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- MONTERO, Lourdes. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones
- MOÑIVAS, Agustín (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. En *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (4), 409-419.
- MORADIELLOS GARCÍA, Enrique (2011). Métodos y técnicas en la construcción del conocimiento histórico. En PRATS, Joaquín (coord.) *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, Vol. I, (pp. 47-62). Barcelona: Editorial Graó.
- MORAL SANTAELLA, Cristina (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164. Recuperado el 8 de octubre de 2012 en <http://revistas.um.es/rie/article/view/97351>
- MORLINO, Leonardo. (2009). *Democracias y democratizaciones*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)
- MUNIESA, Bernat. (2005). *Dictadura y Transición. La España Lampedusiana. I: La dictadura franquista. 1939-1975*. Barcelona: Universitat de Barcelona
- MUNIESA, Bernat. (2005). *Dictadura y Transición. La España Lampedusiana. II: La monarquía parlamentaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- MUÑOZ JUSTICIA, Juan; SAHAGÚN, Miguel ángel (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En IZQUIERDO, C.; PERINAT, A. (Eds.) *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas Perspectivas Conceptuales y Metodológicas* (pp. 299-363). Barcelona: Amentia.
- MUÑOZ LABRAÑA, Carlos (2012) El desarrollo de habilidades ciudadanas en la escuela. ¿Una educación para participar como gobernado o gobernante? En ALBA, N.; GARCÍA, F.; SANTISTEBAN, A. (Eds.) (2012) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 381-390). Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- MUÑOZ LABRAÑA, Carlos; ALEGRÍA ALEGRÍA, Jorge; SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2009). Innovación en la formación del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para el segundo ciclo de la EGB. En *Visiones de la educación*. No 16, Año 9, 31-40.
- MUÑOZ SORO, Javier y BABY Sophie. (2005). *El discurso de la violencia en la izquierda durante el último franquismo y la transición (1968-1982)*. En MUÑOZ, J., LEDESMA J. L., RODRIGO, J. (Coord.). *Culturas y políticas de la violencia. España siglo XX* (pp. 279-304). Madrid: Siete Mares.
- NAVARRO, Vicenç. (2000) La transición no fue modélica. En *Diario el País*, 17 de octubre.
- NAVARRO, Vicenç. (2009). La continua promoción del rey. En *Diario Público*. 12 de marzo. Retrieved from <http://www.vnavarro.org/?p=743>
- NAVARRO, Vicenç. (2010). Javier Pradera, la amnistía y la transición. En *Diario El Plural*. 17 de mayo. Retrieved from <http://www.vnavarro.org/?p=4278>
- NAVARRO, Vicenç. (2011a). Por qué es importante recuperar la memoria histórica. En *Diario El Plural*. 3 de enero. Retrieved from <http://www.vnavarro.org/?p=5196>
- NAVARRO, Vicenç. (2011b). Costes de la transición inmodélica. En *Diario Público. Sección Dominio Público*. 28 de julio. Retrieved from <http://blogs.publico.es/dominiopublico/3742/costes-de-la-transicion-inmodelica/>
- NORA, Pierre. (1998). La aventura de Les lieux de mémoire. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia. Ayer*, No 32. (pp. 18-34). Marcial Pons.
- O'DONNELL, Guillermo, C. SCHMITTER, Philippe, y WHITEHEAD, Lawrence (1994) *Transiciones desde un gobierno autoritario*, 1. Europa meridional. Barcelona: Paidós.
- O'DONNELL, Guillermo, C. SCHMITTER, Philippe. (1988) *Transiciones desde un gobierno autoritario*. 4. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas. Buenos Aires: Paidós.
- OLICK, Joffrey K. (1998). Memoria colectiva y diferenciación cronológica: historicidad y ámbito público. En CUESTA BUSTILLO, Josefina (ed.) *Memoria e historia. Ayer*, No 32 (pp.119-145) Madrid: Marcial Pons.
- ORTÍ, Alfonso (1996). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En GARCÍA FERNANDO, M;

- IBÁÑEZ, J; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- ORTIZ HERAS, Manuel (2004) Historiografía de la transición. En *VI Jornadas de Castilla La Mancha sobre investigación en archivos* (pp. 223-240). Guadalajara: Anabad Recuperado el 21 de julio de 2012 en <http://www.uclm.es/ab/humanidades/seft/pdf/textos/manolo/historiograf.pdf>
- ORTOVELA, Peppino. (1995). Storia e mass media. En GALLERANO, Nicola. *L'uso pubblico della storia* (pp. 63-82). Milano: Franco Angeli.
- ORTUÑO ANAYA, Pilar. (2005). *Los socialistas europeos y la transición española*. Madrid: Marcial.
- PAGÈS, Joan (1994) La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. En *Signos, Teoría y Práctica de la Educación*, 5 (5), 38-51.
- PAGÈS, Joan. (2000). El currículum de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación inicial. En PAGÈS, J. ESTEPA, J TRAVÉ G. (Eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva
- PAGÈS, Joan (2002) Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Pensamiento Educativo*, Vol. 30, 255-269.
- PAGÈS, Joan. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No 55, 43-53.
- PAGÈS, Joan. (2009a). Los libros de texto de ciencias sociales, geografía e historia y el desarrollo de las competencias ciudadanas. En *Textos escolares de historia y ciencias sociales*. Seminario Internacional 2008 (pp. 24-56). Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- PAGÈS, Joan. (2009b). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2*. Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia. Retrieved from http://www.didactica-ciencias-sociales.org/articulos_archivos/2009-pages-e-a-ccssXXI.pdf
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni. (2010a). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 64, pp. 8-18.
- PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (2010b) La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en Educación Primaria. *Cadernos CEDES, Campinas*, 30 (82), 281-309.
- PANIAGUA, Javier (2000). ¿Sirve para algo la historia? En *Diario El País*, 4 de agosto. Recuperado el 29 de agosto de 2012 en http://servidormanes.uned.es/mciud/documentos/debate_humanidades/paniagua.pdf
- PANIAGUA, Javier. (2008). La memoria inservible. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 55, 9-19.

- PARCERISA, Artur. (2001) ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. En *Kikiriki. Cooperación educativa*, No 61, 44-49.
- PELAZ LÓPEZ, José-Vidal (Dir.) (2011). *El Estado y las Autonomías treinta años después*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Fundación Transición española.
- PÉREZ-CAMINO A., Feliciano. (2006). Enseñar la recuperación democrática de España: consideraciones sobre la transición en clase de historia. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. No 50, 11-31.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio. (2000). Condicionantes e inquietudes de un libro: a modo de presentación. En PÉREZ GARZÓN, Juan Sisino. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (pp. 7-32). Barcelona: Crítica.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio. (2003). Los historiadores en la política española. En CARRERAS ARES, Juan José; FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos. *Usos públicos de la Historia* (pp. 107-144). Madrid: Marcial Pons Historia.
- PÉREZ LEDESMA, Manuel. (2006). La Guerra Civil y la historiografía: no fue posible el acuerdo. En JULIÁ, Santos (Dir.) *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 101-133). Madrid: Taurus.
- PÉREZ LEDESMA, Manuel. (2006). “Nuevos” y “viejos” movimientos sociales. En MOLINERO RUIZ, Carmen (Ed.). *La transición treinta años después* (pp.117-152) Barcelona: Grup Editorial.
- PÉREZ SERRANO, Gloria. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, M^a Del Puy; MATEOS, Mar; SCHEUER, Nora; MARTÍN, Elena. (2006) Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En POZO; SCHEUER.; PÉREZ ECHEVERRÍA; MATEOS; MARTÍN; DE LA CRUZ. (2006) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Ed. Graó.
- PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A.; y MARTÍN DEL POZO, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171. Recuperado el 13 de septiembre de 2012 en <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>
- POWELL, Charles. (2010). El papel de Estados Unidos en la Transición democrática española. En MARTÍN GARCÍA, Oscar y ORTIZ HERAS, Manuel. *Claves internacionales en la transición española* (pp. 65-98). Madrid: Catarata.
- POWER, Charles y BONNIN, Pere (2004). *Adolfo Suárez*. Barcelona: Ediciones B.
- POZO MUNICIO, Juan Ignacio. (1998). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza Editorial
- PRADERA, Javier. (2010) ¿La amnistía contra la Constitución? En *Diario El País*. 5 de mayo. Retrieved from http://elpais.com/diario/2010/05/05/espana/1273010415_850215.html

- PRATS, Joaquín. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No 12, 7-18.
- PRATS, Joaquín (2002) Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, No 1, 81-89.
- PRATS, Joaquín (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Brasil: Universidade Estadual de Londrina. Recuperado el 6 de agosto de 2012 en: www.ub.es/histodidactica y en www.histodidactica.com
- PRATS, Joaquín. (2008). Memoria histórica “versus” historia enseñada. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. No 55.
- PRATS, Joaquín. (2012). Criterios para la selección del libro de texto de historia. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, No 70, 7-13.
- PRATS, Joaquín; SANTACANA, Joan. (2011). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En PRATS CUEVAS, Joaquín. *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. (pp. 69-94). Barcelona: Graó
- PRESTON, Paul. (1996). El largo adiós: 1969-1975. En JULIÁ, S; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 79-82). Madrid: El País.
- PRIETO, Carlos (2012). Una carnicería llamada Transición. En *Diario Público*. 17 de marzo. Recuperado el 4 del 8 de 2012 en <http://www.publico.es/culturas/301846/una-carniceria-llamada-transicion>
- PUELLES, Manuel (2008). Las grandes leyes educativas de los últimos doscientos años. En *CEE Participación Educativa*, No 7, 7-15. Recuperado de Internet el 7 de febrero de 2013 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3105108>
- QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael. (2009). Los medios de comunicación ante el proceso democratizador en España. En QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición* (pp. 13-25). Madrid: Biblioteca Nueva.
- RANZATO, Gabriele. (1995). La storia della guerra civile nella spagna postfranchista: uso e non uso. In GALLERANO, Nicola. *L'uso pubblico della storia*. Milano: Franco Angeli.
- REIG TAPIA, Alberto. (2009). Memoria de la violencia. En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX* (pp. 41-55). Madrid: Casa de Velázquez.
- REIG TAPIA, Alberto. (2012). La pervivencia de los mitos franquistas. En VIÑAS, Ángel (Ed.). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo* (pp. 903-920). Barcelona: Pasado y presente
- RICOEUR, Paul. (2003). *La memoria, la Historia, el olvido*. Madrid: Trotta.

- RIVERO, Pilar (2006) De derrota en derrota hasta la victoria final: experiencias con Internet en Didáctica de las Ciencias Sociales. En *Actas de las I Jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la Universidad de Zaragoza*. Publicación online en: http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/derrota_victoria_final_experiencias_internet_didactica_css.pdf
- RIVIÈRE GÓMEZ, Aurora. (2000). Envejecimiento del presente y dramatización del pasado: una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995). En PÉREZ GARZÓN, Juan Sisino. *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- RIVIERÈ, A.; NÚÑEZ, M.; BARQUERO, B.; y FONTELA, F. (2004). La influencia de los factores intencionales en el recuerdo de los textos históricos: una perspectiva evolutiva. En CARRETERO, M. F. VOSS, J. *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- ROSA RIVERO, Alberto. (2004) Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En CARRETERO, M. F. VOSS, J (Coomp.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Buenos Aires: Amorrortu.
- ROSA RIVERO, Alberto. (2006). Recordar, describir y explicar el pasado, ¿qué, cómo y para el futuro de quién? En CARRETERO, M.; ROSA A.; GONZÁLEZ M^a F. (Compiladores). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós educador
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, José María (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia. En *XXI, Revista de Educación, No 1*, 133-156.
- RUIZ BOLIVAR, Carlos (2003) Pensamiento del Docente, Estrategia Instruccional y Resultados Educativos en una Sociedad en Transición. En *Docencia Universitaria*, 1 (6), 85-104. Recuperado el 31 de agosto de 2012 en http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol4_n1_2003/8_art._5_Carlos_Ruiz.pdf
- RUIZ CARNICER, M. Ángel. (2005). Estudiantes, cultura y violencia política en las universidades españolas (1925-1965). En MUÑOZ, J., LEDESMA J. L., RODRIGO, J. (Coord.). *Culturas y políticas de la violencia. España siglo XX*. (pp. 251-278). Madrid: Siete Mares.
- RUIZ GONZÁLEZ, David. (2002). *La España democrática (1975-2000)*. Madrid: Síntesis
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2012a). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio (2012b). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I.; ISPUZUA, M^a A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- RUIZ TORRES, Pedro. (1998). La historia en el debate político sobre la enseñanza de las humanidades. En ORTIZ DE ORRUÑO, José M^a (ed.) *Historia y sistema educativo. Ayer, No 30*. (pp. 63-100). Ed. Marcial Pons.
- RÜSEN, Jörn. (1997). El libro de texto ideal. En *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. No 12, 79-93. Barcelona: Graó.
- SALÓ LLOVERAS, Nuria. (2006). *Estrategias de comunicación en el aula. El diálogo y la comunicación interactiva*. (2^a Ed.). Barcelona: CEAC.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2010). La Didáctica de la Historia y su producción científica en el ámbito educativo de las Ciencias Sociales. Algunas ideas para el debate. En ÁVILA RUIZ, R. M.; RIVERO GRACIA, M. P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 433-440). Zaragoza: XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, María (2011) Ciudadanía y enseñanza de la historia. Resultados de una intervención en la formación de maestros. En *Revista Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales*, No 25, 3-15.
- SÁNCHEZ AGUSTÍ, María; VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela (2011). Proyecto TRADDEC: Percepciones del estudiantado chileno. En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 67, 56-62.
- SÁNCHEZ, M. Cruz; REVUELTA, Francisco I. (2005). El proceso de transcripción en el marco de la metodología de investigación cualitativa actual. En *Enseñanza*, No 23, 367-386.
- SÁNCHEZ SOLER, Mariano. (2010). *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*. Barcelona: Grup Editorial.
- SÁNCHEZ SOLER, Mariano (2011). *Miquel Grau y la violencia política de la Transición*. (documento inédito) En la Web del Proyecto Miquel Grau. Recuperado el 4 del 8 de 2012 en <http://www.miquelgrau.org/2011/10/24/miquel-grau-y-la-violencia-politica-de-la-transicion/>
- SANDÍN, M^a Paz (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. En *Revista de Investigación Educativa*, 18, (1), 223-242. Recuperado en internet el 8 de octubre de 2012 en <http://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- SANDÍN, M^a Paz (2003). *Investigación cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANTERINI, Milena. (2004). Il valore formativo della storia contemporanea. In BOSCO, G., MANTOVANI C. *La storia contemporanea tra scuola e università*. Rubbettino Editore
- SANTISTEBAN, Antoni. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. En *Clio & Asociados*, No14, 34-56.
- SANTISTEBAN, A.; GONZÁLEZ, N.; PAGÈS, Joan. (2010) Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En ÁVILA RUIZ, R. M.; RIVERO GRACIA, M. P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. *Metodología de investigación en*

- Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- SANTORI, Giovanni (2007) *¿Qué es la democracia?* Madrid: Taurus
- SERRA, J. Antoni. (2010). Enseñanza de la historia. Claroscuros de la estrategia de la resolución de problemas. En *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 63, 7-17.
- SHELDRAKE, Rupert (2006) *La presencia del pasado. Resonancia mórfica y hábitos de la Naturaleza*. Editorial Kairos.
- SHULMAN, Lee S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2). Recuperado el 31 de agosto de 2012 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- SILVANI, Marco. (2005). L'insegamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni. En CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino.
- SOBEJANO, M^a José y TORRES, Pablo Antonio (2009). *Enseñanza de la historia en secundaria. Historia para el presente y la educación ciudadana*. Madrid: Tecnos.
- SOTELO, Ignacio (2004) Reflexiones de un nacionalista liberal. Sobre "España. La segunda transición" y "Ocho años de gobierno. Una visión personal de España", de José María Aznar. En *Revista de libros*, No 96.
- SOTO, Álvaro. (2005). *Transición y Cambio en España 1975-1996*. Madrid: Alianza Editorial.
- SOTO, Álvaro (2008) La transición a la democracia en España. En *AULA. Historia Social*, No 21, 18-25.
- SOTO, Álvaro. (2009a). Sociedad civil y opinión pública: límites para la acción política democrática. En QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ, Rafael (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SOTO, Álvaro. (2009b). Violencia política y transiciones a la democracia. En BABY, S.; COMPAGNON O.; GONZÁLEZ CALLEJA E. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*. (pp. 113-129). Madrid: Casa de Velázquez.
- STENHOUSE, Lawrence. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata
- STERN, Steve J. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En GARCÉS, M.; MILOS, P.; OLGUÍN, M.; PINTO, J.; ROJAS, M. T.; URRUTIA, M. (Comp.) *Memoria para un Nuevo Siglo: Chile, Miradas a la Segunda Mitad Del Siglo XX*. (pp. 11-34). Santiago de Chile: LOM Editores.
- TAYLOR, Charles (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

- TAYLOR, Steven J. y BOGDAN Robert. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TEDESCO, Juan Carlos. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. En IMBERNON, Francisco (coord.). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- TODOROV, Tzvetan. (2008) *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- TREPAT, Cristófol-A.; COMES, Pilar (2006) *El Tiempo y el Espacio en la Didáctica de Las Ciencias Sociales*. (5ª Edición). Colección MIE, 133. Barcelona: Graó.
- TREPAT, Cristófol-A.; RIVERO, Pilar (2010) *Didáctica de la historia y multimedia expositiva*. Barcelona: Graó.
- TORRES BRAVO, Pablo Antonio. (1998). Concepciones, creencias, teorías implícitas y formación del profesorado en Historia. En *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*. No 3, 42–53.
- TUSELL, Javier. (1994). La transición a la democracia en España como fenómeno de Historia política. En REDERO SAN ROMAN, M (ed.). *La transición a la democracia en España*. *Ayer*, No 15 (pp. 55-76). Madrid: Marcial Pons.
- TUSELL, Javier. (1996a). El cambio en los medios de comunicación. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 473-476). Madrid: El País.
- TUSELL, Javier. (1996b). El entierro del centralismo. En SANTOS JULIÁ; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 430-433). Madrid: El País
- TUSELL, Javier. (1996c). El invierno del franquismo. En JULIÁ S.; PRADERA, J.; PRIETO, J. (coord.) *Memoria de la transición* (pp. 56-58). Madrid: El País
- TUSELL, Javier. (2000) ¿Fue modélica la transición a la democracia? En *Diario El País*, 2 de noviembre.
- TUSELL, Javier. (2002). *Juan Carlos I*. Madrid: Arlanza.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2011) Les qüestions socialment vives, un repte per a història i la geografia escolars. En PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coords.) *Les Qüestions Socialment Vives i l'Ensenyament de les Ciències Social* (pp.25-45). Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions
- VALLES, Miguel S. (2002). Entrevistas cualitativas. En *Cuadernos metodológicos*, No 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- VALLES, Miguel S. (2009). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- VALLS, Rafael. (2000). La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la Historia. In *Con-Ciencia Social. Anuario de Didáctica de la Geografía, la Historia y otras Ciencias Sociales*, No. 9. (pp. 178-181). Sevilla: Diada Editora.

- VALLS, Rafael. (2005a). El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica. E *Revista Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, No 46, 9-35.
- VALLS, Rafael. (2005b). L'insegnamento de la storia contemporanea nella scuola secondaria spagnola: il dibattito attuale e i problemi aperti. CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino.
- VALLS, Rafael (2007) La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. En *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, No 6, 61-73. Recuperado de Internet el 5 de septiembre de 2012 en <http://www.raco.cat/index.php/enseanzacs/article/viewFile/126330/190679>
- VALLS, Rafael. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. (Coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VÁSQUEZ, Nelson (2004). La formación inicial y permanente de los profesores de historia en Chile. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, No 4, p.73
- VÁSQUEZ, Nelson e IGLESIAS, Ricardo (2009). La construcción de la memoria colectiva en la historia reciente de Chile. Una tarea pendiente en el mundo escolar. En PAGÈS, Joan y GONZÁLEZ, Paula. *Història, memòria i insenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes* (pp.103-119). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- VÁSQUEZ LEYTON, Gabriela (2011). La evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes secundarios chilenos. En MIRALLES, P., MOLINA, P., SANTISTEBAN, A. *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 471-481). Murcia: Asociación de Profesores Universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- VILARÓS, Teresa M. (1998). *El mono del desencanto. Una crítica cultural de la transición española (1973-1993)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- VILLAQUIRÁN SANDOVAL, Tomás (2008). *La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. Visión del profesorado*. [Tesis doctoral] Director: Joaquín Prats. Universidad de Barcelona.
- VIÑAS, Ángel (Ed.). (2012). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo*. Barcelona: Pasado y presente.
- WIRTH, Laurent. (2005). L'insegnamento della storia "molto contemporanea" agli allievi dai 15 ai 18 anni nelle scuole secondarie francesi. In CAVALLI, Alessandro (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino
- YSÀS SOLANES, Pere. (2006). La crisis de la dictadura franquista. En MOLINERO, Carmen (Ed.). *La transición treinta años después*. Barcelona: Grup Editorial.

YSÀS SOLANES, Pere (2012). Defenderemos nuestra victoria con uñas y dientes. El tardofranquismo. En VIÑAS, Ángel (Ed.). *En el combate por la historia. La República, la Guerra Civil, el franquismo* (pp. 705-724). Barcelona: Pasado y presente.