

Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido¹

Teacher knowledge and beliefs and their relationship with the purpose of teaching recent history. The transition to democracy in Spain as a controversial case

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399

Rosendo Martínez-Rodríguez

Universidad de Valladolid

Carlos Muñoz Labraña

Universidad de Concepción

María Sánchez-Agustí

Universidad de Valladolid

Resumen

En el presente estudio se aborda la vinculación existente entre los conocimientos y creencias del profesorado de historia y sus finalidades y propósitos de enseñanza, sobre un periodo controvertido de la historia reciente: la transición de la dictadura a la democracia en España. Para ello, se ha desarrollado una investigación cualitativa a través de 39 entrevistas a profesores de enseñanza secundaria, agrupando sus interpretaciones en tres clases de pensamiento: *positivo-mítico*, *positivo-crítico* y *negativo-crítico*. Los resultados muestran que la mayoría

⁽¹⁾ Esta investigación forma parte de un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en su Plan Nacional de Investigación (2010-2014), Reference: EDU 2009-09775.

de los profesores expresaron algún tipo de interpretación crítica desarrollando un pensamiento complejo de argumentación y análisis histórico. La variable edad no arrojó resultados destacables, pero sí se observaron diferencias respecto a la variable territorial, predominando la visión *negativa-crítica* en regiones donde se desarrollan movimientos independentistas. No obstante, en relación con las finalidades de la enseñanza de la historia, encontramos una importante distancia entre el discurso ideal y los ejemplos concretos con los que argumentan su posición. Es decir muchos de los profesores con una concepción de la historia crítica y conectada con el presente, encontraban el valor de su enseñanza en un relato ejemplar y cerrado del pasado, pocas veces interpretativo o crítico.

Palabras clave: enseñanza de la historia; creencias del profesor; conocimientos del profesor; finalidades y valores de enseñanza; Transición.

Abstract

This paper considers the link between the knowledge and beliefs of history teachers and their views on the aims and purpose of education, with reference to a controversial period in recent history: the transition from dictatorship to democracy in Spain. For this study, qualitative research was undertaken using interviews with 39 secondary school teachers, grouping their interpretations into three types of thinking: positive-mythical, positive-critical and negative-critical. The results show that most teachers expressed some kind of critical interpretation by developing a complex thinking of historical argumentation and analysis. The age variable age did not show remarkable results, but differences were observed with respect to the geographical variable, predominating the critical-negative view in regions where independence movements are developed. However, in relation to the purposes of history teaching, we find an important distance between the ideal discourse and the concrete examples with which they argue their position. That is, many of the teachers with a conception of critical history and connected with the present, found the value of their teaching in an exemplary and closed story of the past, rarely interpretive or critical.

Keywords: history education; teacher beliefs; teacher knowledge; educational aims and values

Introducción

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesorado tienen ya una larga tradición dentro de la investigación educativa. El interés por

conocer el pensamiento docente parte de la idea de que su conducta profesional puede verse condicionada por sus procesos de pensamiento, particularmente sus conocimientos y creencias (Fives y Buehl, 2016). Han sido muchos los estudios que han indagado en los conocimientos y creencias del profesor, desde variados enfoques metodológicos (; Delaney, 2012; Fives y Buehl, 2016; Grossman, 1990; Kagan, 1992; Shulman, 1987).

Además del conocimiento concreto del docente, otros estudios han puesto la atención en la parte más subjetiva del pensamiento, considerando que existe toda una trama ideológica de teorías y creencias que terminan interfiriendo en el pensamiento y finalmente en la práctica pedagógica (Gimeno y Pérez, 1988). Podemos definir las creencias como una forma personal de conocimiento, aquellos supuestos implícitos del profesor sobre los estudiantes, la enseñanza, las clases o la materia (Kagan, 1992).

Nuestra investigación versa sobre los conocimientos y creencias del profesorado de historia sobre su materia, y sobre cómo éstos interactúan con sus fines y propósitos de enseñanza. Todo esto en relación a una parte concreta del conocimiento histórico: la transición de la dictadura franquista a la democracia. Un periodo que forma parte del actual debate historiográfico, social y político en España y que tiene una serie de características que le confieren una relación controvertida con la actualidad.

La historia es una ciencia social en continuo debate, no sólo académico sino también institucional y social, con un importante uso público y político de sus descubrimientos y avances que, así mismo, termina interfiriendo en su enseñanza (Carretero, Berger y Grever, 2017). Estudiar el conocimiento docente sobre un periodo particular como la transición nos permite profundizar en este entramado. Porque desde el conocimiento historiográfico profundo de este periodo, y de sus debates actuales, podremos establecer una clasificación coherente de las interpretaciones y creencias de los profesores, y de ahí determinar la relación que pueda existir con sus finalidades y propósitos educativos.

Por lo tanto, el presente trabajo ha tenido como objetivo analizar los conocimientos y creencias que el profesorado de historia tiene sobre un periodo controvertido de la historia reciente y su vinculación con las finalidades y propósitos de su enseñanza. Nuestras preguntas de investigación han sido:

- ¿Qué conocimientos y creencias tienen los profesores de historia sobre la transición de la dictadura a la democracia en España?

- ¿Qué tipo de interpretación hacen de este periodo histórico controvertido?
- ¿Qué finalidades y propósitos tienen los profesores de historia a la hora de enseñar este periodo histórico?
- ¿Cómo influyen los conocimientos, creencias e interpretaciones del profesorado sobre este caso de historia en su concepción de las finalidades y propósitos de enseñanza?

Fundamentación teórica

Concepciones y creencias sobre la historia

Aunque no existen estudios sobre el conocimiento docente de la transición a la democracia, sí se han realizado numerosas investigaciones sobre las concepciones que los profesores tienen de la historia, como disciplina, y sobre cómo estas interactúan con su enseñanza.

Pioneros en este campo fueron los trabajos de Evans, que estudió las concepciones que los docentes tienen sobre la historia y sus significados (Evans, 1990), estableciendo cinco categorías de concepciones de la historia que caracterizaban cinco tipos de profesor de historia: *storyteller*, *scientific historian*, *relativist/reformer*, *cosmic philosopher*, and *eclectic*. Otros estudios han determinado la relación existente entre las concepciones que se tienen de la historia, desde un punto de vista epistemológico, y el tipo de razonamiento histórico de los profesores (Virta, 2001; Wineburg, 1991). En casos concretos, por ejemplo, se comprobó que los docentes analizaban los documentos históricos de una forma más elemental que la propia disciplina histórica (Bohan y David, 1998; Yeager y Davis, 1996), lo que podría estar en relación con la dificultad de sus estudiantes para alcanzar un adecuado pensamiento histórico.

En una línea más cercana a nuestra investigación, están los estudios que han clasificado el pensamiento del profesor según el tipo de razonamiento histórico que realizan. En este sentido, Yilmaz (2010), atendiendo a una larga tradición de debates historiográficos sobre la naturaleza de la historia, proponiendo categorías de concepciones de la historia: “history as the past” and “history as an interpretation of the past”. La primera como una concepción cerrada e “ingenua” del pasado, y la segunda como

concepción disciplinar. En su estudio, el autor comprobó que buena parte de los profesores eludían la parte interpretativa de la historia y se centraban en el resultado, con evidentes repercusiones en la forma en que se puede enseñar la historia.

Resultados similares se han obtenido cuando se han estudiado las concepciones del profesorado sobre la historia más reciente y controvertida. En España, Sáiz Serrano y López-Facal (2015) han indagado en el tipo de interpretaciones y narrativas de estudiantes y profesores de historia en formación sobre la historia del S.XX. En el caso de los profesores, concluyeron que, si bien hay un aumento de narrativas interpretativas críticas con respecto a los estudiantes, seguían siendo predominantes las narrativas ejemplares y cerradas de la historia.

En el contexto chileno (Toledo y Gazmuri, 2010; Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias, 2015) se ha señalado que, si bien los profesores chilenos podían tener una concepción crítica de la historia reciente más controvertida, como relato abierto y construido a través de interpretaciones diversas, en la práctica preferían trabajar poco este tipo de temas y lo hacían mayoritariamente desde posiciones neutrales.

Recientemente Voet y De Wever (2016) han obtenido en Bélgica un resultado similar al comprobar que la mayoría de los profesores de su estudio entendían la historia como una interpretación de las evidencias históricas (*criterialism*) y muy pocos consideraban la historia como una descripción distante y objetiva (*objetivism*) o como un relato cargado de opiniones (*subjetivism*). Los investigadores concluyeron que los tres enfoques se correspondían también con diferentes formas de enseñanza de la historia, y que existía también una fuerte relación con los contextos de enseñanza.

Concepciones y creencias sobre las finalidades de enseñar historia

Por lo que respecta a las investigaciones que han puesto en relación las concepciones de la historia con las finalidades de su enseñanza, éstas han sido menos proliferas pero también interesantes. Según la investigación a través de entrevistas de McCrum (2013), la manera en que los profesores entienden la naturaleza de su disciplina interfiere en sus propósitos de enseñanza. Para este investigador, siguen predominando concepciones empiristas de la historia, y plantea dos tipos de creencias sobre la

enseñanza: unas centradas en el profesor, basadas en la transmisión del conocimiento, y otras centradas en el alumno que priorizan el razonamiento de los estudiantes.

Del mismo modo, también parece existir una fuerte relación entre la concepción de la historia y los objetivos y finalidades de su enseñanza. En esta línea, Husbands, Kitson y Pendry (2003) concluyeron que los profesores con un mayor y más profundo dominio de los contenidos eran los que mejor interpelaban a sus estudiantes y sacaban más provecho de los contenidos. Resultados similares han sido alcanzados también en contextos muy diferentes. Es el caso de Filipinas, donde Baraquiél y Oshihara (2014) comprobaron que los profesores con una visión más amplia e integradora de la historia (llamada *kasaysayang bayan*) tendían a una enseñanza con miras al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y de educación ciudadana.

También el estudio chileno de Toledo y Gazmuri (2010), señalado anteriormente, abordó las finalidades de enseñanza del profesorado sobre la historia reciente, y comprobó también en este caso una distancia entre los profesores y sus estudiantes. Mientras que los profesores encontraban que la historia debía servir a sus estudiantes para comprender el presente desde su historicidad, los estudiantes sólo encontraban valor a la historia por la cultura general que aporta conocer el pasado.

En definitiva, aunque el conocimiento disciplinar no sea el único de los conocimientos del profesor, la mayoría de las investigaciones relatadas muestran que su naturaleza y profundidad es determinante para la enseñanza de la historia.

La transición a la democracia en España como caso de estudio controvertido

Es habitual que la historia más cercana en el tiempo, y que representa un conflicto entre partes de una sociedad, padezca un camino incierto en el campo educativo. En los casos más graves, este tipo de historia no llega a aparecer en los currículos nacionales, o bien se muestra desde una narración mítica o impuesta, sin opción a la multiperspectividad (Paulson, 2015).

En general, se ha publicado ampliamente sobre la enseñanza de temas controvertidos y socialmente vivos de historia, su tratamiento didáctico

y el valor de introducir adecuadamente este tipo de discusiones en el aula (Barton y MacCully, 2007; Legardez y Simonneaux, 2006; Low-Beer, 1999; Psaltis, Carretero y Čehajić-Clancy, 2017). En algunos casos, se ha estudiado al profesor desde el punto de vista de sus estrategias y concepciones de enseñanza sobre temas controvertidos (Katrin, 2016; Toledo, Magendzo, Gutiérrez y Iglesias, 2015). Sin embargo, faltan investigaciones sobre cómo este tipo de contenidos históricos es procesado por el profesor, y cómo sus conocimientos y creencias pueden interactuar con las finalidades de su enseñanza. Compartimos la idea de que, cuando una sociedad se muestra dividida sobre las interpretaciones que se hacen del pasado, puede ser más importante el enfoque y las finalidades de enseñanza que el contenido en sí que se trabaje (Cole y Barsalaou, 2006).

En el caso de España, la parte más controvertida de nuestra historia reciente es aquella referida a la guerra civil (1936-1939) y la dictadura franquista (1939-1975). Su tratamiento curricular y en los manuales ha ido evolucionando en paralelo a los cambios sociales y democráticos. En esta evolución, también se ha observado un cambio en las finalidades de enseñar historia, desde un origen basado en avivar los sentimientos nacionalistas (López-Facal, 2003) hasta la lógica actual de formar a los estudiantes para la interpretación del pasado y el análisis de la sociedad (Prats y Santacana, 2014). En esta transformación, el uso de metodologías activas y el enfoque por competencias, más allá de los contenidos sustantivos, han tenido un papel fundamental y es actualmente objeto de múltiples investigaciones (López-Facal, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

Nosotros hemos elegido el caso de la transición a la democracia en España como caso controvertido por su *conexión con la actualidad y con algunos de los debates* políticos más polémicos (sistema monárquico, organización territorial, reforma de la Constitución, ley electoral, etc); por su *permanencia en la memoria* y el cuestionamiento de una política basada en el “pacto de silencio” u “olvido” (Espinosa, 2007; Kovras, 2014); y por el *enfrentamiento historiográfico* entre la corriente mayoritaria que alaba el carácter rápido y pacífico de la transición (Fusi, 2009; Linz, 1996) y los que la acusan de falta de autocrítica y de mantener un discurso oficialista y políticamente correcto (Gallego, 2008; Muniesa, 2005).

Método

Dado el carácter indagatorio y reflexivo de nuestro objetivo de investigación, se optó por un método cualitativo que favoreciera el análisis profundo del entramado de concepciones y creencias de los profesores, por encima de los resultados masivos pero más superficiales que nos podría ofrecer el uso de un método cuantitativo. Con este propósito, se decidió levantar una serie de entrevistas semiestructuradas, potenciando el desarrollo abierto de cada pregunta (Kvale, 2011).

Muestra

La muestra ha estado compuesta por un total de 39 profesores de historia de Enseñanza Secundaria y Bachillerato. El número se decidió con el propósito de obtener un cuerpo de información amplio y variado, pero que hiciera viable un estudio con suficiente profundidad de cada uno de los participantes. Éstos fueron reclutados en ciudades de siete comunidades autónomas españolas, buscando la representatividad de la centralidad (Madrid, Valladolid) y, especialmente, de la periferia (Barcelona, Bilbao, Murcia y Santiago de Compostela). Esta selección responde, por un lado, al interés de lograr la representación de diversos ámbitos geográficos y culturales a nivel nacional, y por otro, de incluir regiones en las que, por sus características históricas o por su evolución socio-política, nuestro tema de estudio pudiera ofrecer miradas y experiencias diferentes, como en los casos de Cataluña y el País Vasco. El diseño de la muestra consideró, además, las siguientes características de los informantes: a) todos los profesores impartían el periodo histórico de la transición en 4º curso de la ESO o 2º de Bachillerato; b) se consideró una proporción al 50% entre profesores mayores de 45 años, con recuerdos directos de la transición, y profesores menores de ese rango; c) se buscó una representación de profesores de centros públicos (60%) y profesores de centros privados o concertados (40%). Por lo que respecta al nivel académico de los profesores, todos contaban con el título de licenciado en Historia, pero alguno también en otras Ciencias Sociales, y bastantes poseían títulos de máster (10) o doctorado (4).

Instrumento

La condición discursiva de nuestra investigación, cuyos objetivos van encaminados a conocimientos y creencias, han determinado nuestra elección de la entrevista como el instrumento más adecuado, en la búsqueda del discurso espontáneo y libre del sujeto. De entre la amplia gama de tipología de entrevista se ha seleccionado aquella de tipo semiestructurado (Flick, 2007), que si bien mantiene el carácter abierto de la entrevista cualitativa, permite diseñar ítems previamente en forma de guion. El método de la entrevista ha sido comúnmente utilizado por otros grupos de investigación para el estudio del pensamiento del profesorado (por ejemplo Baraquiél y Oshihara, 2014; McCrum, 2013; Voet y De Weber, 2016; Yilmaz, 2010)

Un primer modelo de entrevista fue practicado con profesores de Valladolid y posteriormente sometido a grupo de expertos. La entrevista final fue aplicada a todos los profesores de la muestra, a modo de conversaciones que duraban entre 50 y 70 minutos. Las entrevistas se realizaron en ambientes íntimos y tranquilos, respetando el anonimato de los profesores para generar mayor confianza.

Las categorías que estructuraron el guion de la entrevista fueron los conocimientos y creencias sobre: (a) el contenido, conocimientos, creencias e interpretación y (d) las finalidades y propósitos de enseñanza del contenido.

Análisis de la información

Las entrevistas fueron grabadas en audio, transcritas y posteriormente volcadas al programa de análisis cualitativo Atlas.ti para facilitar su análisis con un monto total de 242.572 palabras. Siguiendo a Kvale (2011) se realizó un análisis de significados en tres fases: codificación del significado, condensación del significado e interpretación del significado. La codificación reunió aquellas ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones que nos servían para la consecución de nuestros objetivos de investigación. Se realizó una codificación teórica inicial (top down) y durante el transcurso del análisis emergieron nuevas categorías (bottom-up). Las categorías iniciales (ver tabla 1) surgieron de la lectura de un amplio conjunto de obras sobre el periodo de la transición a la democracia y sobre el pensamiento del profesorado de historia.

TABLA I. Codificación inicial

Familia	Código	Sub-código
Conocimientos, creencias e interpretaciones sobre el contenido	Conocimientos y creencias	Factores históricos destacados Acontecimientos destacados Conexión con el presente
	Elementos historiográficos interpretativos	Marco cronológico del periodo Violencia durante la transición Pactos y consensos
Propósitos y finalidades de enseñanza	Tipo de historia y pensamiento histórico Valores a desarrollar	

Si bien el levantamiento de las entrevistas y el análisis principal fueron realizados por el mismo investigador, un segundo investigador se encargó de la revisión paralela de las transcripciones y del análisis, con el fin de controlar la validez del estudio a través de la concordancia interpretativa.

Resultados

Para facilitar la exposición de los resultados, se ha organizado la información en función de las dos categorías iniciales principales: conocimientos, creencias e interpretaciones sobre el contenido, y conocimientos y creencias sobre las finalidades y propósitos de enseñanza.

Conocimientos, creencias e interpretaciones sobre la transición a la democracia

Para poder analizar y clasificar los conocimientos y creencias del profesorado, sus discursos históricos fueron analizados en relación a tres debates historiográficos de la transición: la violencia durante la transición, el papel de los pactos y consensos, y la cronología del periodo. En el primer caso, para una parte de la historiografía la violencia no ha sido un

elemento de estudio destacable, considerando el periodo de la transición particularmente modélico y pacífico (Fusi, 2009; Linz, 1996; Tusell, 1994). Para otros historiadores, sin embargo, la violencia fue un elemento con un peso muy importante en el proceso (Aguilar y Sánchez-Cuenca, 2009; Sánchez, 2010). Algo parecido ocurre con los pactos y consensos, cuyo carácter fue ejemplar para unos (Fusi, 2009; Linz, 1996), mientras que para otros los pactos resultaron una forma de permitir la continuidad del franquismo y de evitar la persecución de sus crímenes (Muniesa, 2005; Navarro, 2011). Finalmente, la cronología está dividida entre quienes consideran el periodo concluido en 1978 o 1982 (la mayoría de historiadores, por ejemplo Maravall y Santamaría, 1994; Soto, 2009) y aquellos que consideran que aún hoy estamos en vías de una transición real o proponen la necesidad de una segunda transición (Muniesa, 2005).

Además del análisis histórico, también se pidió a los profesores hacer una interpretación valorativa sobre el periodo de estudio, y se les preguntó si veían una conexión con la actualidad política, social o económica. Del análisis conjunto de los debates señalados y de sus interpretaciones generales se realizó una clasificación en tres grupos de pensamiento: *positivo-mítico*, *positivo-crítico* y *negativo-crítico*. Esta categorización no debe ser entendida como compartimentos estancos, sino que, al igual que en la historiografía, las reflexiones de los profesores podían mezclar ideas de los tres modelos. No obstante, en la construcción total de su discurso los profesores tendían con bastante claridad a situarse en una u otra categoría.

Una visión *positiva-mítica* de la historia

Este grupo incluye a todos aquellos profesores que consideran el periodo una etapa esencialmente modélica de la historia de España, con escasas reflexiones críticas al respecto. Suelen basarse en la idea de la transición como modelo internacional, 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 de los pactos a los que se debe el cambio, a veces con connotaciones míticas. La cronología del periodo termina en 1978 con la aprobación de

la Constitución. De los 39 profesores entrevistados, 14 compartían esa visión de la historia.

Un ejemplo significativo es la profesora 3, quien considera el periodo como un producto histórico exportable a otras realidades, un modelo de transición del que se siente orgullosa: “una cosa bien hecha y para exportar. Es habitual que en cualquier país que nace una democracia nueva, se copia de España. Sea el papel del Rey, sea el papel de los partidos políticos, siempre se toma como referencia España” (T.3/-45 años). Nótese la carga valorativa del discurso de la profesora y cómo la concepción de la historia denota un producto concluido y cerrado, sin opción a la interpretación crítica.

Otro elemento importante en esta visión es la personificación de los procesos históricos. Los personajes políticos protagonistas llegan a adquirir connotaciones épicas y aparecen como artífices exclusivos, olvidando otros factores del análisis histórico como el contexto o la causalidad. Por ejemplo, el profesor 15 señala: “a mí la transición me parece muy bien cómo se llevó a cabo, y sobre todo cómo la llevo a cabo el Rey, que fue uno de los primeros que intentó imponer la democracia, digamos, imponer entre comillas” (T.15/+45 años).

Estas interpretaciones están cargadas de creencias, pero coinciden con el modelo presentado por algunos estudios politológicos de los años 90, que llegaron a mostrar el caso español como modelo transicional Linz, 1996). Además, coincide con la visión presentada por amplios medios de comunicación, a través de documentales y libros, como los volúmenes publicados por El Mundo o la serie televisiva de Victoria Prego, que durante buena parte de la democracia presentaron una visión del periodo muy marcada por el papel de las élites políticas y con escaso protagonismo de otros elementos históricos, como la propia ciudadanía (Quirosa-Cheyrouze, 2009).

Una visión *positiva-crítica* de la historia

Con esta categoría agrupamos aquellas posiciones que también interpretan positivamente el proceso de la Transición, pero a través de una concepción abierta y crítica de los acontecimientos. En estos casos, se hace uso de ejemplos argumentativos con los que justifican su posición a través de mecanismos de análisis más complejos que en

el grupo anterior. Por ejemplo, no destacan el carácter pacífico, pero argumentan que pudo haber sido más violento sin los pactos y consensos realizados. La cronología del periodo termina en 1978 o tras el intento fallido de golpe de Estado en 1981. Se trata del conjunto de percepciones más numeroso, agrupando a 17 profesores.

Esta concepción de la historia incluye un análisis del pasado en el que está presente el contexto y diferentes condicionantes históricos. Un condicionante histórico presentado por varios profesores de la muestra fue el terrorismo. Como apunta el profesor 27: “estando presente el tema del terrorismo de Estado y el de ETA, y el de otros grupos terroristas, la transición puso unas bases muy sólidas de democracia” (T.27/-45 años). Otro condicionante histórico repetido es el recuerdo de la guerra civil, como se aprecia en el análisis del profesor 13 cuando señala: “terminó una dictadura que había salido de una guerra, en un periodo en el que los protagonistas de la guerra aún estaban vivos, y al cabo de siete años ya había un gobierno socialista” (T.13/+45 años). Ambos condicionantes, tanto el peso de la violencia terrorista como el recuerdo de la guerra civil, son argumentos ampliamente repetidos desde la argumentación historiográfica más moderada (Maravall y Santamaría, 1994).

Una visión negativa-crítica de la historia

Una tercera opción agrupa al profesorado abiertamente crítico tanto del proceso histórico como de su resultado. Expresan un razonamiento histórico abierto e interpretativo, como el caso anterior, pero sus argumentaciones y reflexiones transcurren por caminos muy diferentes. Suelen centrar su discurso en temas conflictivos, como la no persecución de los crímenes franquistas o las continuidades políticas y económicas del régimen. La interpretación crítica se realiza también en este caso desde la contextualización de los acontecimientos, pero considerando otros elementos interpretativos. El modelo de transición pactada aparece ahora desde un sentido negativo, presente también en la historiografía (Espinosa, 2007). Además, coincidiendo con la historiografía más crítica, la violencia cobra mayor importancia en sus discursos y, en algunos casos, el periodo de transición no ha concluido. Hasta 8 de los docentes entrevistados participarían de este enfoque.

En relación a los pactos, por ejemplo, el profesor 34 argumenta que, habiendo nacido desde el interior de la propia dictadura franquista, “el franquismo legitimó la democracia, y la democracia legitimó el franquismo” (T.34/+45). Los pactos implicaron, para estos profesores, el fin de las reivindicaciones de la izquierda política, que cedieron sus aspiraciones para participar del proceso. Es el caso del profesor 5, con una reflexión cargada de desencanto: “la movilización ciudadana y aquellas organizaciones que realmente realizaron una lucha antifranquista, ¿de qué sirvieron? De nada, de muy poco” (T.5/-45). Otra consecuencia de los pactos habría sido la continuidad de elementos y personajes de la dictadura durante la democracia. Por ejemplo, el profesor 33 señala: “hubo continuidad de ministros, de gente que estaba en primera línea, en la Guardia Civil... que continuaron en democracia sin tener que dar ninguna explicación” (T.33/-45 años). Un argumento que ha sido corroborado en el ámbito historiográfico y de la investigación periodística (Grimaldos, 2004) y que conectaría con la carencia de un proceso de justicia transicional (Kovras, 2014).

Es importante señalar que la gran mayoría de las visiones negativas-críticas se detectaron en las comunidades históricas (Galicia, País Vasco y Cataluña), con movimientos políticos independentistas. Una postura que, en muchos casos, está unida únicamente a discursos marcadamente críticos con el proceso de transición a nivel nacional, descuidando la reflexión interna sobre el reparto de poder entre partidos independentistas en estas comunidades, resultante también del mismo proceso de transición. El factor ideológico y territorial se presenta así como una variable a tener en cuenta en la configuración del pensamiento del profesorado sobre este periodo.

Finalidades y propósitos de enseñanza y su relación con los conocimientos, creencias e interpretaciones de la historia

A lo largo de las entrevistas, los profesores fueron interrogados sobre los propósitos y finalidades que encontraban en la enseñanza de la historia y, particularmente, en la enseñanza del periodo de la transición. Por lo general, los profesores de la muestra encuentran un fuerte valor en la enseñanza de la historia como medio para que sus estudiantes comprendan mejor el presente y actúen para cambiarlo. Sin embargo,

cuando profundizamos en esta visión, encontramos una importante distancia entre el discurso ideal y los ejemplos concretos con los que argumentan su posición. Es decir, incluso muchos de los profesores con una concepción de la historia crítica y conectada con el presente, encontraban el valor de su enseñanza en un relato ejemplar y cerrado del pasado, pocas veces interpretativo o crítico.

TABLA II. Concepciones de la historia y finalidades de enseñanza

Concepción de la historia	Conocimientos, creencias e interpretaciones	Historia a enseñar/ propósito/valores	Nº de profesores
Positiva-mítica	Relato épico de pactos y personajes históricos. Transición modélica. Transición pacífica. Fecha de fin: 1978.	<i>Historia ejemplar.</i> Comprensión del presente. Valores: consenso, unidad nacional y constitución, paz, democracia.	14
Positiva-crítica	Interpretación crítica. Condicionantes históricos: violencia terrorista, recuerdo de la guerra civil. Fecha de fin: 1978/1981.	<i>Historia ejemplar/historia problema.</i> Comprensión del presente. Valores: consenso, paz, participación, democracia.	17
Negativa-crítica	Interpretación crítica. Condicionantes históricos: falta de justicia transicional, cesión de la izquierda. Fecha de fin: 1981/no ha terminado.	<i>Historia ejemplar/historia problema.</i> Comprensión del presente. Valores: cesiones, justicia transicional, democracia.	8

Como se puede observar en la Tabla 2, tanto el tipo de interpretaciones, como las creencias y valores que los profesores asocian al periodo histórico, no siempre tienen un reflejo en las finalidades de enseñanza. Podemos dividir las finalidades en dos grandes grupos: en relación al tipo de pensamiento histórico que se pretende desarrollar (*historia ejemplar* e *historia problema*) y en relación a los valores asociados a su enseñanza.

Historia ejemplar o historia problema

Cuando analizamos los discursos de los profesores participantes surgen dos formas de comprender la finalidad de enseñar historia, que corresponden a dos formas de pensar la historia: la primera y más común, que hemos denominado *historia ejemplar*, entiende la historia como relato que contiene en sí mismo una enseñanza; la segunda, que llamamos *historia problema*, encuentra su valor formativo no en el relato, sino en el análisis o interpretación que se haga del pasado.

Como se puede apreciar en la tabla 2, todos los profesores con una concepción *positiva-mítica* de la historia desarrollaron discursos sobre las finalidades de enseñanza fácilmente clasificables dentro de la *historia ejemplar*. Por ejemplo, si seleccionamos el profesor 15, observamos que la falta de razonamiento histórico complejo coincide con una concepción simplista y ejemplar de lo que espera enseñar: “si ellos [los alumnos] estudian el comienzo de la democracia y las normas y las leyes dadas por la Constitución, es como darles unas pautas para que se comporten de una forma correcta y sean buenos ciudadanos” (T.15/+45).

Sin embargo, sorprende comprobar que una buena parte del profesorado con concepciones *positiva-crítica* y *negativa-crítica*, también encuentran sus finalidades de enseñanza en la *historia ejemplar*. En estos casos, existe una incongruencia entre su forma de entender la historia, de carácter crítico e interpretativo, y sus finalidades de enseñarla, como relato ejemplar. Esta incoherencia se justifica, en algunos casos, porque los profesores consideran que la historia de la transición, por su carácter complejo y reciente, no puede ser trabajada en profundidad con los alumnos y que debe plantearse en términos muy concretos. Así, el profesor 21 dice: “hay que explicarles la diferencia entre una dictadura y una democracia, los valores democráticos. Pero no se puede trabajar en profundidad porque puedes confundir a los alumnos, y hay que tener mucho cuidado” (T.21/+45). Es decir, la explicación de un relato cerrado y simplificado evita a los profesores tener que entrar en debates sobre el pasado reciente, suprimiendo así también buena parte de su valor formativo.

Son aquellos docentes con una visión más crítica del pasado transicional (sea *positiva-crítica* o *negativa-crítica*) los que demuestran una mayor complejidad en sus finalidades de aprendizaje, que podemos definir como *historia problema*. En estos casos, sus finalidades de enseñanza

conectan con su concepción interpretativa y crítica de la historia. Por ejemplo, el profesor 34 señala que es importante enseñar “a adoptar un punto de vista crítico, a entender las luces y las sobras de lo que fue pactar, negociar, renunciar...” (T.34/-45). Además, la conexión crítica que hacían estos profesores con el presente al interpretar la historia, también aparece dentro de sus finalidades de enseñanza. Los estudiantes, señala el profesor 5, “deben entender en qué régimen político y legal viven ahora; y no sólo la Constitución como tal, sino cómo fue hecha la Constitución, en qué sentido fue redactada y fue discutida” (T.5/+45).

Valores asociados al aprendizaje de la historia

Otro elemento importante del análisis fueron los valores que los profesores del estudio declaraban enseñar como parte de sus finalidades. Como también se puede observar en la tabla 2, los profesores con una concepción *positiva-mítica* de la historia destacaron valores como el consenso de la clase política, la unidad nacional, la resolución pacífica de los conflictos y el triunfo de la democracia. Por ejemplo, el profesor 2 dice que el estudio de la transición sirve para enseñar “el consenso, una nueva organización del Estado, el orden de la Constitución y el valor de la clase política comprometida con el cambio y con la mejora del país” (T.2/-45).

En el caso de los profesores con una concepción *positiva-crítica* de la historia, comparten algunos valores a enseñar con el grupo anterior, como es el consenso, la resolución pacífica de los conflictos y el triunfo de la democracia. Pero aparece un valor nuevo: la participación, confiriendo importancia al papel de la ciudadanía y no sólo a la clase política. Es el caso del profesor 27 cuando dice: “ahora estamos un poquito más aborregados. No siendo modélica, creo que [la transición] fue un momento de participación, de implicación, de lucha, de ser críticos como ciudadanos” (T.27/+45).

Los valores positivos aparecen incluso en los profesores con una visión *negativa-crítica* de la historia. Ciertamente, no se comparten valores como la unidad nacional o el consenso, pero se rescató el valor de la democracia sobre la dictadura y se limitó el discurso crítico a la hora de hablar de finalidades de enseñanza. Algunos profesores expresaron un valor crítico-negativo en la enseñanza del periodo: el valor de la justicia,

que para el caso de la transición se explica como un valor fallido. Así, el profesor 7 dice: “el aprendizaje es que si hay una transición lo mejor es hacerlo de forma pacífica, pero siempre con justicia. Lo que no puede ser es que los propios verdugos sigan en el poder. A mí me parece injusto” (T.7/+45).

En definitiva, valores, creencias e interpretaciones siguen una argumentación que se traspaasa desde las concepciones de la historia hasta las finalidades de su enseñanza.

Discusión

Nuestra clasificación del pensamiento docente en tres categorías tiene amplias similitudes con la distinción que Yilmaz (2010) hace entre “history as the past” and “history as an interpretation of the past”. En nuestro caso, sin embargo, la mayoría de los profesores entrevistados abordaron la historia haciendo una interpretación del pasado (17 de concepción *positiva-crítica* y 8 de concepción *negativa-crítica*), aunque existe un número no pequeño de profesores con una concepción cerrada de la historia, como simple relato del pasado (14 de concepción *positiva-mítica*). Estos resultados coincidiría con el trabajo de Voet y De Wever (2016) si observamos que nuestra clasificación *positiva-crítica* y *negativa-crítica* puede ser identificada con la opción criterialista de ese estudio.

Respecto al estudio cuantitativo realizado en España por Sáiz Serrano y López-Facal (2015), existen similitudes con nuestros resultados por cuanto buena parte de los profesores expresan relatos de la historia suficientemente ricos, no lineales y con interrelación de ámbitos de análisis (social, político, económico...). Pero, al igual que en el estudio de estos investigadores, buena parte del profesorado entrevistado no desarrolló una visión interpretativa crítica de aspectos controvertidos del pasado reciente.

Los estudios realizados en Chile, sobre un contexto de historia reciente similar al español, muestran un profesor de historia más crítico que el de nuestra investigación (Toledo y Gazmuri, 2010). Sin embargo, coincidimos con el estudio de Toledo y Gazmuri en que los profesores expresaron mayoritariamente que la finalidad de enseñar historia estaba en que sus estudiantes comprendieran mejor el presente. Un modelo de profesor que coincide con los estudios realizados por Evans (1990),

y que ya entonces destacaban la figura del profesor *relativist/reformer*, preocupado por generar un cambio social con su trabajo.

Estamos de acuerdo con Toledo, Magendzo, Gutiérrez e Iglesias (2015) en que el profesorado tiene unas altas expectativas a la hora de definir sus finalidades de enseñanza de la historia reciente, que no se corresponden con los medios declarados para lograrlas. De manera que muchos de los profesores entrevistados, incluso con una concepción interpretativa y crítica de la historia, valoraban el aprendizaje de la historia como relato ejemplar del pasado, no como interpretación o problematización que pudiera servir a la comprensión de presente. Es decir, se produce un desfase entre la aspiración ideal del profesor y el medio para alcanzarla.

Por lo que respecta a los valores asociados a la enseñanza de la historia, éstos fueron una parte importante de las finalidades educativas de los profesores de historia de la muestra. Esto pudo deberse a las propias características del periodo histórico, puesto que la transición representa el comienzo de la democracia después de una larga dictadura. De manera que, aunque muchos profesores realizaron una interpretación crítica, incluso negativa, del periodo histórico, a la hora de exponer sus finalidades casi todos trataron de rescatar valores positivos para su enseñanza. Sobresale así el rol del docente educador (centrado en hábitos de conducta y valores), frente al rol del experto o especialista (dedicado a la enseñanza del saber disciplinar), siguiendo la clasificación de Monereo y Monte (2011).

Coincidimos con McCrum (2013) y con Baraquiel y Oshihara (2014) en que existe una relación entre las concepciones de la historia y las finalidades de enseñanza, pero con matices. A diferencia de la investigación de Baraquiel y Oshihara (2014), donde los profesores con una concepción más amplia y crítica del pasado tenían una visión de su enseñanza más rica y compleja (con miras al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico), en nuestro caso no siempre fue así. Muchos de los profesores participantes tendieron a limitar su concepción crítica e interpretativa de la historia al definir las finalidades de su enseñanza, reduciendo la carga analítica sobre el pasado y basándose más en un relato cerrado.

Conclusiones

Sobre los conocimientos, creencias e interpretaciones de la historia. El profesorado entrevistado demostró conocimientos muy generales sobre el pasado reciente que reforzaban con creencias y valoraciones, presentes en el debate social y mediático actual. Sus conocimientos, creencias e interpretaciones sobre la historia de la transición se correspondieron con los debates historiográficos presentados al comienzo. En base a esto, y al tipo de razonamiento histórico que los profesores profesaban, se clasificó al profesorado participante en tres grupos: *positivo-mítico*, *positivo-crítico* y *negativo-crítico*.

En total, una mayoría de los profesores expresaron algún tipo de interpretación crítica (17 de opción *positiva-crítica* y 8 de opción *negativa-crítica*), desarrollando un pensamiento complejo de argumentación y análisis histórico. Sin embargo, no es menor el hecho de que hasta 14 profesores (de opción *positiva-mítica*) asumieron un relato histórico cerrado, sin desarrollar mayor argumentación interpretativa.

La variable edad no arrojó resultados destacables, existiendo profesores jóvenes y mayores de 45 años en cada una de las categorías. Sin embargo, sí se observaron resultados respecto a la variable territorial. Predominando la visión *negativa-crítica* en regiones donde se desarrollan movimientos regionalistas o independentistas, muy críticos con el modelo de transición a la democracia; mientras que las visiones positivas fueron mayoritarias en regiones donde no existe esta problemática. Este aspecto demuestra el peso de las corrientes de pensamiento actuales y de los medios de comunicación sobre el tipo de interpretación histórica y las creencias de los profesores entrevistados.

Sobre la relación entre conocimientos, creencias e interpretaciones y las finalidades y propósitos de enseñanza. En el caso del profesorado con una visión *positiva-mítica*, se observa una relación clara entre su visión y las finalidades de enseñanza. El mismo relato cerrado y los mismos valores de su interpretación histórica se repiten en sus discursos sobre las finalidades. Prima la transmisión de una historia ejemplar, donde el propio relato ofrece en sí el aprendizaje, unido a una serie de valores positivos como el consenso, la paz, la unidad nacional y la democracia.

Más complejo fue el caso de los profesores con visiones críticas, positivas o negativas, del pasado. Aunque se dio una relación entre visiones críticas y finalidades más profundas y complejas de la enseñanza

de la historia, en muchos casos, a la hora de establecer las finalidades educativas de enseñar la historia, se perdió el discurso crítico y el trabajo de interpretación más complejo. En definitiva, la historia enseñada parece tender a simplificarse y a convertirse en un relato ejemplar, que asume valores homogéneos y, a veces, superficiales; limitándose una finalidad principal de la enseñanza de la historia, como es el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y pensamiento crítico a través del análisis multicausal y desde múltiples perspectivas del pasado (Prats y Santacana, 2014; Rösen, 2005; Sáiz y López-Facal, 2015). Sólo algunos profesores llegaron a plantear el foco de su finalidad educativa, no en el relato histórico, sino en la interpretación y problematización del pasado. Estos casos estuvieron más presentes dentro de la concepción *negativa-crítica*, lo que nos lleva a considerar que las valoraciones del pasado interfieren en las finalidades de su enseñanza.

Como proyección del estudio, consideramos importante ampliar la investigación con un estudio de aula. Es decir, analizar lo que finalmente ocurre en las salas de clase cuando se trabaja esta temática cercana en el tiempo y de carácter controvertido, cómo abordan los profesores estos temas y si son congruentes con sus concepciones, creencias y finalidades. Por otro lado, la investigación nos muestra un profesorado con problemas para convertir sus propias habilidades históricas en aprendizajes esperados. De manera que futuras líneas de investigación deberían centrarse también en las estrategias y materiales que sirvan al profesor para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, P. y Sánchez-Cuenca, I. (2009). Violencia política y movilización social. En Baby, S., Compagnon, O., y González, E. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX* (pp. 95-111). Madrid: Casa de Velázquez.
- Baraquiel A. C. y Oshihara, S. (2014). Teachers' Pedagogy and Conceptions of History: Decolonizing and Transforming History in Elementary. *The SIJ Transactions on Industrial, Financial & Business Management (IFBM)*, 2(3), 87-94.

- Barton, K. C. y McCully, A. W. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter' in Teaching History. *Teaching History. The Historical Association*, 127, 13-19.
- Bohan C. y Davis O. (1998). How social studies student teachers historical thinking is reflected in their writing of history. *Theory and research in social education*, 26, 173-197.
- Buehl, M. M., y Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and practices. En H. Fives y M. Gregorie Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). New York, NY: Routledge
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (2017). Introduction: Historical Cultures and Education in Transition. En Carretero, Berger y Grever (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 1-37). Palgrave Macmillan.
- Cole, E., y Barsalou, J. (2006). *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict. Special report*. Washington, DC: U.S. Institute of Peace.
- Espinosa, F. (2007). De saturaciones y olvidos. Reflexiones en torno a un pasado que no puede pasar. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 7, 413-440.
- Evans, R. W. (1990). Teachers' conceptions of history revisited: Ideology, curriculum and student belief. *Theory and Research in Social Education*, 18(2), 101-138.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114-121.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fusi, J. P. (2009). España 1975-2008. In Carr, R. *España 1808-2008* (epilogue). Barcelona: Ariel.
- Gallego, F. (2008). *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Grimaldos, A. (2004). *La sombra de Franco en la transición*. Madrid: Oberon.

- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Husbands, C., Kitson, A. y Pendry, A. (2003) *Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*, Maidenhead: Open University Press.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Katrin, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kovras, I. (2014). *Truth Recovery and Transitional Justice. Deferring human rights issues*. New York: Routledge.
- Legardez, A. y Simonneaux A. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: ESF éditeur,
- Linz, J. (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.
- López-Facal, R. (2003). *La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (Dir.) y Gómez, C. (Coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Low-Ber, A. (1999). *Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Maravall, J. M. y Santamaría, J. (1994). El cambio político en España y las perspectivas de la democracia. En O'Donnell, G., Schmitter, P. & Whitehead, L. *Transiciones desde un gobierno autoritario, 1. Europa meridional* (pp. 112-164). Barcelona: Paidós.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35(1), 73-80.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Muniesa, B. (2005). *Dictadura y Transición. La España lampedusiana. II: La monarquía parlamentaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ortiz-Heras, M. (2004) Historiografía de la transición. En *La transición a la democracia en España. Historia y fuentes documentales. VI*

- Jornadas de Castilla La Mancha sobre investigación en archivos* (pp. 223-240). Guadalajara: Anabad.
- Paulson, J. (2015). "Whether and how?" History education about recent and ongoing conflict: a review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 14-47.
- Prats, J. y Santacana, J. (2014). Por qué y para qué enseñar Historia. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- Psaltis, C., Carretero, M. y Čehajić-Clanc, S. (2017) (Eds.). *History Education and Conflict Transformation*. Palgrave Macmillan.
- Sáiz-Serrano, J. y López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, R. (2009). Los medios de comunicación ante el proceso democratizador en España. En Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, R. (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición* (pp. 13-25). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.
- Sánchez, M. (2010). *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*. Barcelona: Grup Editorial.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundatios of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-21.
- Soto, A. (2009). Violencia política y transiciones a la democracia. En Baby, S., Compagnon, O.y& González Calleja, E. (Eds.) *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX* (pp. 113-129). Madrid: Casa de Velázquez.
- Toledo, M.I. y Gazmuri, R. (2010). Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en Santiago de Chile. En *VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. y Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-292.

- Tusell, J. (1994). La transición a la democracia en España como fenómeno de Historia política. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 15, 55-76.
- Virta, A. (2001). Student teachers' conceptions of history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1), 53-64.
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 57-67.
- Wineburg, S. (1991) Historical problem solving. A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83, 73-87.
- Yeager E. y Davis O. (1996). Classroom teachers' thinking about historical texts: an exploratory study. *Theory and research in social education*, 24(2), 146-166.
- Yilmaz, K. (2010). Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 37-41.
- Dirección de contacto: Rosendo Martínez Rodríguez. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia. Plaza de la Universidad, 1. 40005, Segovia. E-mail: rosendo.martinez@uva.es.

Teacher knowledge and beliefs and their relationship with the purpose of teaching recent history. The transition to democracy in Spain as a controversial case¹

Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399

Rosendo Martínez-Rodríguez

Universidad de Valladolid

Carlos Muñoz Labraña

Universidad de Concepción

María Sánchez-Agustí

Universidad de Valladolid

Abstract

This paper considers the link between the knowledge and beliefs of history teachers and their views on the aims and purposes of education, with reference to a controversial period in recent history: the transition from dictatorship to democracy in Spain. For this study, qualitative research was undertaken using interviews with 39 secondary school teachers, grouping their interpretations into three types of thinking: positive-mythical, positive-critical and negative-critical. The results show that most teachers expressed some kind of critical

⁽¹⁾ This study forms part of the TRADDEC research project funded by the Ministry of Science and Innovation in Spain, under their call for I+D+I Research, Development and Innovation projects (Reference: EDU 2009-09775).

interpretation by developing a complex thinking of historical argumentation and analysis. The age variable age did not show remarkable results, but differences were observed with respect to the geographical variable, with the negative-critical view predominating in regions where independence movements were developed. However, in relation to the purposes of history teaching, we find an important distance between the ideal discourse and the concrete examples with which teachers argue their position. That is, many of the teachers with a conception of critical history and connected with the present, found the value of their teaching in an exemplary and closed story of the past, rarely interpretive or critical.

Keywords: history education; teacher beliefs; teacher knowledge; educational aims and values; transition to democracy.

Resumen

En el presente estudio se aborda la vinculación existente entre los conocimientos y creencias del profesorado de historia y sus finalidades y propósitos de enseñanza, sobre un periodo controvertido de la historia reciente: la transición de la dictadura a la democracia en España. Para ello, se ha desarrollado una investigación cualitativa a través de 39 entrevistas a profesores de enseñanza secundaria, agrupando sus interpretaciones en tres clases de pensamiento: *positivo-mítico*, *positivo-crítico* y *negativo-crítico*. Los resultados muestran que la mayoría de los profesores expresaron algún tipo de interpretación crítica desarrollando un pensamiento complejo de argumentación y análisis histórico. La variable edad no arrojó resultados destacables, pero sí se observaron diferencias respecto a la variable territorial, predominando la visión *negativa-crítica* en regiones donde se desarrollan movimientos independentistas. No obstante, en relación con las finalidades de la enseñanza de la historia, encontramos una importante distancia entre el discurso ideal y los ejemplos concretos con los que argumentan su posición. Es decir muchos de los profesores con una concepción de la historia crítica y conectada con el presente, encontraban el valor de su enseñanza en un relato ejemplar y cerrado del pasado, pocas veces interpretativo o crítico.

Palabras clave: enseñanza de la historia; creencias del profesor; conocimientos del profesor; finalidades y valores de enseñanza; transición.

Introducción

Research on teacher thinking has a long tradition in educational research. The interest in knowing about teachers' thinking stems from the notion that their professional behaviour may be influenced by their thought processes, particularly their knowledge and beliefs (Fives & Buehl, 2016). Many previous studies have explored the knowledge and beliefs of teachers, using a variety of methodological approaches (Delaney, 2012; Fives & Buehl, 2016; Grossman, 1990; Kagan, 1992; Shulman, 1987).

In addition to the specific knowledge of teachers, other studies have also focused their attention on the highly subjective feature of thought, on the assumption that there is an ideological web of theories and beliefs that affect teachers' thought and, ultimately, their actual teaching practice (Gimeno & Pérez, 1988). We can define beliefs as a personal form of knowledge, the implicit assumptions that teachers have about students, teaching, classes or content (Kagan, 1992).

Our research deals with the knowledge and beliefs that history teachers have about their subject and how this knowledge and these beliefs relate to the aims and purposes of teaching. As a context for this, we have used a specific historical period: the transition from the Franquist dictatorship to democracy in Spain (starting in 1975 after the dictator's death). This period forms part of the current historiographical, social and political context in Spain and encompasses a number of features that causes this period to remain controversial today.

History is subject to ongoing debate in the field of social science, not only in an academic context, but also in an institutional and social context, and historical discoveries and advances are of value in both public and political spheres, which end up interfering in teaching (Carretero, Berger & Grever, 2017). Studying the teaching of a particular period like the transition to democracy allows us to delve into this framework. A deep historiographical knowledge of this period and the current perspectives on it allow us to establish a coherent classification of teachers' interpretations and beliefs and use this classification to determine the relationship teachers may have with their views on the aims and purposes of education.

The aim of this study, therefore, is to analyse the knowledge and beliefs that history teachers have about a controversial period of recent

history and the relationship this knowledge and these beliefs have with the aims and purposes of teaching. Our research questions were:

- What knowledge and beliefs do history teachers have concerning the transition from dictatorship to democracy in Spain?
- How do they interpret this controversial historical period?
- What aims and purposes do history teachers have when teaching this particular controversial historical period?
- How do the teachers' knowledge, beliefs and interpretations about this historical event impact their conception of the aims and purposes of teaching?

Theoretical background

Conceptions and beliefs about history

Although there have been no previous studies on teachers' knowledge of the transition to democracy, there have been many on the conceptions teachers have of history as a discipline and how these conceptions interact with their teaching.

Evans was a pioneer in this field producing several studies focused on the conceptions that teachers have about history and its meaning (Evans, 1990). He established five categories of conceptions of history, which characterized five kinds of history teachers: storyteller, scientific historian, relativist/reformer, cosmic philosopher and eclectic. Other studies have determined the relationship between the conceptions we have of history, from an epistemological point of view, and the type of historical reasoning teachers expressed (Virta, 2001; Wineburg, 1991). In specific cases, for example, it was found that teachers analysed historical documents in a more simplistic way than would normally be the case in the discipline of history (Bohan & David, 1998, Yeager & Davis, 1996), which could be related to the difficulty their students experience when trying to achieve adequate historical thinking.

Closer to the approach of our research are the studies that have classified teachers' thought according to the type of historical reasoning they profess. For example, Yilmaz (2010), following a long tradition of historiographical debates on the nature of history, proposed two

categories of conceptions of history: “history as the past” and “history as an interpretation of the past”. The first represents a closed and “naive” conception of the past, whilst the second is a disciplinary conception. In the study, the author found that many of the teachers were circumventing the interpretative part of history and focused only on the outcome, with obvious repercussions on the way history can be taught.

Similar results were obtained regarding teachers’ conceptions of more recent and controversial historical events. In Spain, Sáiz Serrano and López-Facal (2015) explored the kinds of interpretations and narratives produced by students and trainee history teachers about the history of the twentieth century. They concluded that while the teachers demonstrated an increase in critical interpretative narrative compared to the students, exemplary and closed narratives on history still predominated nonetheless.

In Chile (Toledo & Gazmuri, 2010; Toledo, Magendzo, Gutiérrez & Iglesias, 2015), it has been pointed out that, although Chilean professors could have a critical and controversial conception of recent history, as an open story and constructed through diverse interpretations, in their practice they preferred to work little on this type of topics and, when they did it, they mostly maintained neutral positions. Recently, Voet and De Wever (2016) obtained similar results in Belgium, finding that most of the teachers in their study saw history in terms of an interpretation of historical evidence (criterialism) whilst only very few viewed it as a distant and objective description (objectivism) or as a story open to multiple interpretations (subjectivism). The authors concluded that these three distinct approaches also corresponded to different ways of teaching history and that there was also a strong relationship to the specific teaching contexts.

Conceptions and beliefs about the purpose of teaching history

Studies focused on analysing the relationship between conceptions of history and the aims of teaching have been less conclusive but, nevertheless, interesting. According to research obtained by McCrum (2013) using interviews, the way teachers understand the nature of their discipline has an effect on the purpose of their teaching. For McCrum, empiricist conceptions of history are still in the majority and she suggests two types of beliefs about teaching: a teacher-centred approach, based

on the transfer of knowledge, and a student-centred approach, which focuses on the students' own reasoning.

Furthermore, there also appears to be a strong relationship between teachers' conception of history and the aims and objectives of their teaching. On this issue, Husbands, Kitson and Pendry (2003) concluded that teachers with higher and deeper mastery of the content were best able to engage with their students and draw more out of the content. Similar results have also been achieved in very different contexts. For example, in the Philippines, Baraquiel & Oshihara (2014) found that teachers with a broader and more inclusive view of history (called *kasaysayang bayan*) tended to deliver education aimed at the development of historical thinking skills and citizenship education.

Another study, produced in Chile by Toledo and Gazmuri (2010), mentioned above, addressed teachers' purposes in teaching recent history and also identified a greater disparity between teachers and their students. While teachers felt that history should serve their students to understand the present based on the knowledge of the past, students only valued history for the general awareness of culture that they gained from studying the past.

In short, although disciplinary knowledge is not the only or the most important knowledge for teachers, most of the published research indicates its nature and depth are crucial when teaching history.

The transition to democracy in Spain as a controversial case study

It is normal for historical events that are recent and that represent a conflict between parts of a society to produce uncertainty in the way that they should be treated in the field of education. In the most severe cases, this kind of history tends not to be included in the national curriculum or else is delivered using a mythical or imposed narrative, without any opportunity to offer multiple perspectives (Paulson, 2015;).

Much has been published about teaching issues that remain socially current and controversial, and about their didactic treatment and the value of properly introducing discussions on the topic in the classroom (Barton & MacCully, 2007; Legardez & Simonneaux, 2006; Low-Beer, 1999; Psaltis, Carretero & Čehajić-Clancy, 2017). In some cases, teachers have been studied from the point of view of their teaching strategies

and their ideas on controversial issues (Katrin, 2016; Toledo, Magendzo, Gutiérrez & Iglesias, 2015). However, little research has been undertaken on how teachers process this type of historical content or how their knowledge and beliefs can interact with the purposes of their teaching. We share the belief that, when a society is divided over interpretations of the past, the focus and purpose of teaching may become more important than the content that is covered (Cole & Barsalou, 2006).

In the case of Spain, the most controversial part of its recent history relates to the civil war (1936-1939) and Franco's subsequent dictatorship (1939-1975). The presentation and treatment of these events in curricula and textbooks have evolved in parallel to the social and democratic changes that have occurred. During this development, changes have also been seen in the purpose of teaching history, moving from a system based on promoting nationalist sentiments (López-Facal, 2003) to the current approach of preparing students to interpret the past and analyse society (Prats & Santacana, 2014). In this transformation, the use of active methodologies and the competency-based approach, beyond substantive content, have played a fundamental role and are currently the subject of multiple studies (López-Facal, Miralles, Prats & Gómez, 2017).

We have chosen the case of the transition to democracy in Spain as a controversial case because of its *connection to today* and its controversial political issues (monarchical system, territorial organization, reform of the Constitution, electoral law, etc.); its permanence in the collective memory and the questioning of a policy based on "the pact of silence" or "forgetting" (Espinosa, 2007; Kovras, 2014). Finally, this historical period was chosen because of the historiographical confrontation between the predominant viewpoint that praises the rapid and peaceful nature of the transition (Fusi, 2009; Linz, 1996) and those who accuse it of lacking self-criticism and of maintaining a politically correct and official narrative (Gallego, 2008), Muniesa, 2005).

Methodological design

The qualitative method was chosen as the most suitable strategy to analyse the network of teachers' conceptions and beliefs in depth, instead of the numerous but more superficial results that the quantitative method could offer us. With this purpose, it was decided to carry out a series of

semi-structured interviews, promoting the open development of each question (Kvale, 2011).

The sample

The sample comprised a total of 39 secondary school history teachers. The number was decided with the objective of obtaining wide and varied information, but, at the same time, an in-depth study of each one of the participants was possible. The participants were recruited in cities of seven Spanish autonomous communities, with the aim of representing the centre of the country (Madrid and Valladolid) and, especially, the periphery (Barcelona, Bilbao, Murcia and Santiago de Compostela). This selection is motivated, on the one hand, by the interest in achieving the representation of diverse national geographic and cultural areas, and on the other hand, in including regions in which, due to their historical characteristics or their socio-political evolution, our theme of study could offer different views and experiences, as in the cases of Catalonia and the Basque Country. Moreover, the sample design considered the following characteristics of the participants: a) all teachers were teaching the historical period of the transition in the 4th year of compulsory secondary education or the 2nd year of high school; b) 50% of participants were teachers aged 45 years or older with personal memories of the transition and the rest were teachers younger than 45 years of age; c) a balance was sought between teachers from public schools (60%) and teachers in private or semi-private schools (40%). In regards the academic level of the teachers, all had a bachelor's degree (usually in history, but some in other social sciences) and in some cases they also had specialist qualifications such as master's degrees (10) or doctorates (4).

The interviews

The discursive nature of our research, with its objectives relating to knowledge and beliefs, determined our choice of interviews as the most appropriate instrument in our quest for spontaneous and free responses from the subjects. We selected the semi-structured type of interview from the wide range of interview types available (Flick, 2007). Whilst

maintaining the open character of a qualitative interview, semi-structured interviews also allow items to be pre-designed in the form of a script. This interview method has been commonly used by other research groups to study teachers' thoughts (e.g. Baraquiél & Oshihara, 2014; McCrum, 2013; Voet & Weber, 2016; Yilmaz, 2010)

An initial version of the interview was trialled with teachers from Valladolid and then reviewed by a group of experts. The final interview format agreed on was then applied to all the teachers in our sample, in conversations lasting between 50 and 70 minutes. The interviews were conducted in intimate and quiet environments, respecting the teachers' anonymity in order to generate greater confidence.

The categories that structured the script of the interview were the teachers' knowledge and beliefs about: (a) the content, knowledge, beliefs and interpretation and (b) the aims and purposes of teaching the content.

Analysis of the information

The interviews were recorded, transcribed and then uploaded to the Atlas.ti programme to facilitate their analysis. The transcription of all the interviews produced a total of 242,572 words. In accordance with Kvale (2011), the analysis of meanings was conducted in three phases: encoding of meaning, condensation of meaning and interpretation of meaning. Encoding combined those ideas, concepts, interpretations and propositions, which we used to pursue our research objectives. An initial theoretical coding (top down) was performed and during the course of the analysis new categories emerged (bottom-up). The initial categories (see Table 1) came from reading a wide range of works about the period of the transition to democracy and the thoughts of history teachers.

TABLE I. Initial Encoding

Family	Code	Sub-code
Knowledge, beliefs and interpretations regarding content	Knowledge and beliefs Interpretative historiographical elements	Key historic factors Key events Connection to the present Chronological framework of the period Violence during the transition Pacts and agreements
Aims and purposes of teaching	Type of history and historical thought Values to be developed	

While the initial review of the interviews and the primary analysis was undertaken by the same researcher, a second researcher was responsible for completing a parallel review of the transcripts and further analysis, in order to ensure the validity of the results through interpretive agreement.

Results

To facilitate the presentation of the results, the information is divided according to the two main groupings: knowledge, beliefs and interpretations of content and knowledge, and beliefs about the aims and purposes of education.

Knowledge, beliefs and interpretations about the transition to democracy

To analyse and classify the teachers' knowledge and beliefs, the way they presented the topic was analysed in relation to three key historiographical features of the transition: the violence during the transition, the role of pacts and agreements, and the chronology of the period. In the first case, for one part of the historiography, the violence was not studied to any significant degree, the period of the transition being therefore depicted as exemplary and peaceful (Fusi, 2009; Linz, 1996; Tusell, 1994). For other history teachers, however, violence played a very important role in

the process (Aguilar & Sánchez-Cuenca, 2009; Sánchez, 2010). Something similar happens with the pacts and agreements, which were exemplary for some (Fusi, 2009; Linz, 1996), whilst for others they represented a way of allowing the continuity of the Franco regime and enabling those involved to escape prosecution for their crimes (Muniesa 2005). Finally, the chronology is divided between those who consider that the period ended in 1978 or 1982 (most historians, for example Maravall & Santamaría, 1994; Soto, 2009) and those who believe that even today the process of real transition continues or even that a second transition is needed (Muniesa, 2005).

In addition to historical analysis, teachers were also asked to produce an evaluative interpretation of the period being studied. They were asked if they saw a connection with contemporary political, social or economic affairs. From a combined analysis of their responses and their general interpretations, the results were classified into three basic groups of thought: *positive-mythical*, *positive-critical* and *negative-critical*. This categorization should not be understood as isolated compartments, but, as in historiography, the teachers' reflections could mix ideas from the three models. However, in the whole construction of their discourse, the teachers tended to place themselves quite clearly in one category or another.

A positive-mythical view of history

This group includes all those teachers who view the period as an essentially exemplary stage in the history of Spain, with few critical reflections on the subject. Often they based their view on the notion of the transition as an established model exportable to other realities through which a few political architects have managed the process of change masterfully, peacefully and with the general consensus of the population. Adolfo Suárez and King Juan Carlos appear as protagonists in delivering the pacts that produced change, sometimes with mythical connotations. The chronology of the period ends in 1978 when the Constitution was approved. Of the 39 teachers interviewed, 14 shared that view of history.

One particular case is Teacher 3 who sees the period as a historical product exportable to other realities, a model transition of which they feel proud: "...a situation handled well and that should be exported. It

is natural for any country where a new democracy is created for them to copy Spain. Spain is taken as a model in terms of the role of the King, or the role of political parties” (T.3/-45 years). Note the value-laden words of Teacher 3 and how their conception of history implies a completed and closed product, with no opportunity for critical interpretation.

Another important element in this vision is the personification of historical processes. The political figures involved acquire epic connotations and are seen as singular craftsmen, ignoring other factors of historical analysis such as context or causality. For example, Teacher 15 states: “To me it seems the transition was carried out very well and especially how the King handled things, as he was one of the first who tried to impose democracy, that is to say, impose, in quotation marks” (T.15/+45 years).

These interpretations are charged with beliefs but, nevertheless, are consistent with the model presented by some political studies of the 1990s, which portrayed the case of the Spanish transition as a model (Linz, 1996). They also coincide with the vision presented by large sections of the media, in documentaries and books, during most of the ensuing democracy. For example, the volumes published by El Mundo or the television series of Victoria Prego presented a vision of the period characterized by the role of political elites and with little prominence of other historical elements, such as citizenship (Quirosa-Cheyrouze, 2009).

A positive-critical view of history

In this category we grouped together those positions that also interpret the process of the transition in a positive way, but through an open and critical conception of events. In these cases the teachers use examples in their arguments that justify their position through more complex mechanisms of analysis than those employed by the former group. For example, they do not emphasize the peaceful nature of the transition but rather argue that it would have been more violent without the pacts and agreements achieved. The chronology of the period either ends in 1978 or after the failed coup attempt in 1981. This is the largest set of perceptions, representing 17 teachers.

This conception of history incorporates an analysis of the past which acknowledges the context and different historical conditions. One issue

of historical conditioning presented by several interviewed teachers is terrorism, as raised by Teacher 27: "...with the presence of state terrorism and ETA and other terrorist groups, the transition laid very solid foundations for democracy" (T.27/-45 years). Another recurring aspect of historical conditioning is the memory of the civil war, as seen in the analysis of Teacher 13 who says: "It ended a dictatorship that had resulted from a war, in a period in which the protagonists of the war were still alive, and seven years later we had a socialist government" (T.1/+45 years). Both factors, the impact of terrorist violence and the memory of the civil war, are widely repeated by those expressing more moderate historiographical viewpoints (Maravall & Santamaría, 1994).

A negative-critical view of history

A third option is that expressed by teachers who are openly critical of both the historical process and its result. They articulate an open and interpretive historical reasoning, as in the previous case, but their arguments and reflections follow very different paths. They tend to focus their discourse on contentious issues such as the non-prosecution of crimes under Franco or the continuation of the regime's politics and economy. They also deliver a critical interpretation based on the contextualization of the events, but also taking into account other interpretive elements. The model of a negotiated transition is now perceived in a negative way, reflected in their historiography (Espinosa, 2007). In addition, coinciding with the most critical historiography, violence becomes more important in their discourse and, according to some, the transition period has not yet ended. A total of 8 of the teachers interviewed share this approach.

In terms of the pacts, Teacher 34, who was born during the Franco dictatorship, argues that, "Franco's regime legitimized democracy, and democracy legitimized the Franco regime" (T.34/+45). For these teachers, the pacts represented an end to the demands of the political left, who gave up their aspirations in order to participate in the process. In the case of Teacher 5, in a reflection highlighting their personal disenchantment, they state "...the mobilization of the people and the organizations that really made a struggle against Franco, what use were they? None, almost nothing"(T.5/-45). Another consequence of the pacts was the continuation of elements and characteristics of the dictatorship into the

democracy. For example, Teacher 33 contends: “There was continuity of ministers, people who were on the front line in the Civil Guard ... who continued in democracy without any explanation” (T.33/-45 years). This argument has been corroborated by historiographical and journalistic research (Grimaldos, 2004) and correlates to the lack of a process for justice during the transition (Kovras, 2014).

It is important to note that the vast majority of the *negative-critical* views were found in teachers from the historic communities of Galicia, the Basque Country and Catalonia, where political and social movements for regionalism or independence are prominent. In many cases, this position is linked only to speeches that are very critical of the process of transition at the national level, neglecting the internal reflection on the distribution of power among pro-independence parties in these communities, also derived from the same transition process. The ideological and geographic factors are therefore presented as variables to take into account when considering teacher thinking about controversial periods in recent history.

Aims and purposes of education and their relation to knowledge, beliefs and interpretations of history

In the interviews, teachers were asked what they felt were the purposes and goals of teaching history and, particularly, in teaching the period of the transition. Usually, these history teachers identify a strong value in the teaching of history as a means for students to better understand the present and to act to change it. However, when we investigated this aspect further, we found a significant discrepancy between this ideal discourse and concrete examples of how they actually support their position. This suggests that many teachers with a critical and connected conception of history still found the value of their teaching in an exemplary and closed version of the past, only rarely becoming interpretive or critical.

TABLE II. Conceptions of history and the purposes of teaching

Conception of history	Knowledge, beliefs and interpretations	History to teach/purpose/values	N° of teachers
Positive-mythical	Wide coverage of pacts and historical characters. Model transition. Peaceful transition. End of process: 1978.	<i>History as example.</i> Understanding the present. Values: consensus, national and constitutional unity, peace, democracy.	14
Positive-critical	Critical interpretation. Historical factors: terrorist violence, memory of the civil war. End of process: 1978/1981.	<i>History as example/history as problem</i> Understanding the present. Values: consensus, peace, participation, democracy.	17
Negative-critical	Critical interpretation. Historical factors: lack of justice during the transition, concessions of the left. End of process: 1981/not yet ended.	<i>History as example/history as problem</i> Understanding the present. Values: concessions, transitional justice, democracy.	8

As can be seen in Table 2, neither the type of interpretations given by the teachers nor their beliefs and values associated with this historical period are reflected in their views on the aims of education. We can divide the results into two groups: in relation to the type of historical thinking they feel should be developed (*history as example* or *history as problem*) and in relation to the values they associate with their teaching.

History as example or history as problem

When we analyse the interviewed teachers' responses we find two ways to understand the purpose of teaching history, which correspond to two ways of thinking about history: the first and most common, which we have called *history as example*, sees history as a narrative that contains teaching within itself; the second, *history as problem*, has its educational value not in the telling of the story but rather in the analysis or interpretation of past events.

As shown in Table 2, all teachers with a *positive-mythical* conception of history produced responses about the aims of education that are readily classifiable as *history as problem*. For example, if we consider Teacher 15,

discussed above in the section on *positive-mythical* conceptions, we see that their lack of complex historical reasoning coincides with a simplistic and exemplary conception of what they aim to teach: "...if [the students] study the beginnings of democracy and the rules and the laws presented in the Constitution, it is like giving them guidelines to behave in the right way and be good citizens" (T.15/+45).

However, it is surprising to see that a large proportion of the teachers with *positive-critical* and *negative-critical* conceptions also articulated the purpose of teaching in terms of *history as example*. In these cases there is inconsistency between their understanding of history, in a critical and interpretive sense, and the purpose of teaching, as an exemplary account. This inconsistency is justified in some cases because the teachers consider that the history of the transition, being both recent and complex, cannot be studied in depth with students but rather only expressed in very concrete terms. Teacher 21 says, "We must explain the difference between a dictatorship and a democracy, democratic values. But you cannot cover it in depth because you could confuse students, and we must be very careful" (T.21/+45). In other words, the explanation of a closed and simplified story prevents teachers from discussing the recent past, ignoring a good part of its formative value.

Teachers who expressed a more critical view of the transitional past (whether *positive-critical* or *negative-critical*) showed greater complexity in articulating their learning goals, which we define as *history as problem*. In these cases, their aims for teaching coincide with their interpretive and critical conception of history. For example, Teacher 34 states that it is important to teach "...to adopt a critical point of view, to understand the positive and negative aspects of the pacts, agreements, concessions..." (T.34/-45). In addition, the critical connection these teachers make with the present through interpreting history are also apparent in their teaching goals. Students "...must understand what political and legal regime they now live under; and not just the Constitution itself but how the Constitution was created, how it was drafted and debated", according to Teacher 5 (T.5/+ 45).

Values associated with the learning of history

Another important element of our analysis relates to the values that teachers of the study express as part of the aims of their teaching. As shown in Table 2, teachers with a *positive-mythical* conception of history consequently articulated values such as the consensus of the political class, national unity, the peaceful resolution of conflict and the triumph of democracy. For example, Teacher 2 says that the study of the transition serves to teach "...consensus, a new organization of the State, the order of the Constitution and the value of the political class committed to change and to improving the country" (T.2/-45).

In the case of teachers with a *positive-critical* conception of history, they share some values about teaching with the previous group, such as the consensus, the peaceful resolution of conflict and the triumph of democracy. But they also introduce a new value: participation, giving importance to the role of ordinary people and not just the political class. Teacher 27, for instance, says: "nowadays we act more like sheep. Not being exemplary, I think [the transition] was a time of participation, of involvement, of struggle, of being critical as citizens" (T.27/+45).

Positive values are mentioned even by teachers with a *negative-critical* view of history. Understandably, they do not share the values of national unity or consensus, but the value of democracy over dictatorship is highlighted and their critical discourse is limited when talking about the purposes of teaching. Some teachers expressed a *critical-negative* value when teaching the period: the value of justice, which in relation to the transition is seen as a value that failed. Teacher 7 says of this, "... what we learn is that if there is a transition it is best done peacefully, but always with justice. What cannot be right is for the oppressors themselves to remain in power. It seems to me unfair" (T.7/+45).

In short, the teachers' values, beliefs and interpretations follow a line of argument that is transferred from their conceptions of history to the purposes of their teaching.

Discussion

Our classification of teachers' thinking into three categories does exhibit broad similarities with the distinction Yilmaz (2010) makes between

“history as the past” and “history as an interpretation of the past”. In our case, however, most of the teachers interviewed talked about history in terms of interpreting the past (17 *positive-critical* conceptions and 8 *negative-critical* conceptions), although there is no small number of teachers with a closed conception of history, as a simple story of the past (14 *positive-mythical* conceptions). These results coincide with the work of Voet and De Wever (2016) if we acknowledge that our *positive-critical* and *negative-critical* classifications can be identified with the criterialist position mentioned in their work.

In terms of the quantitative study conducted in Spain by Sáiz Serrano and López-Facal (2015), there are similarities with our results because many of the teachers present accounts of history that are quite rich in content, non-linear and associated with areas of analysis (social, political, economic, etc.). But, as in the study by Sáiz Serrano and López-Facal, many of the teachers we interviewed did not develop a critical interpretive vision of controversial aspects of the recent past.

Studies in Chile, within a context of recent historical events similar to those in Spain, reveal history teachers that are more critical than those in our research (Toledo & Gazmuri, 2010). However, our results do concur with those of Toledo and Gazmuri in that the teachers overwhelmingly agreed that the purpose of teaching history was that their students should better understand the present. This model of teachers coincides with studies undertaken by Evans (1990) which, even then, highlighted the character of the relativist/reformer teacher, concerned with bringing about social change through their work.

We also agree with the research published by Toledo, Magendzo, Gutiérrez and Iglesias (2015) in which teachers have high expectations when defining their goals for teaching recent history, which then do not correspond to the way in which they propose to achieve them. Many teachers of the study therefore, even those with interpretive and critical conceptions of history, viewed learning history in terms of an exemplary tale of the past, not as a means of interpretation or problematisation that could serve to understand the present. As a result, there is a disparity between the ideal aspiration of these teachers and the means by which they aim to achieve it.

With regard to the values associated with the teaching of history, they represented an important element of the educational aims of the history teachers interviewed. This could be due to the specific characteristics

of the historical period since the transition represents the advent of democracy after a long dictatorship. So, although many teachers gave a critical, even negative, interpretation of the historical period, when articulating their purposes almost all tried to identify some positive values to deliver in their teaching. The role of the teacher as educator (focusing on behaviour patterns and values) is therefore predominant, compared to the role of the expert or specialist (dedicated to teaching discipline knowledge), in line with the classifications identified by Monereo and Monte (2011).

We agree with McCrum (2013) and with Baraquiel and Oshihara (2014) in that there is a relationship between the conceptions of history and the purposes of teaching, but with certain nuances. Unlike the research of Baraquiel and Oshihara (2014), which found that teachers with a broader and more critical understanding of the past had a richer and more complex vision of their teaching (seeking to develop the skills of historical thinking), in our study this was not always the case. Most of the surveyed teachers tended to limit their critical and interpretive conception of history when defining their teaching goals, reducing the analytical burden on the past and basing it more on a closed account.

Conclusions

On knowledge, beliefs and interpretations of history. The teachers of this study displayed a very general knowledge of the recent past which they reinforced with beliefs and values taken from within contemporary society and media. Their knowledge, beliefs and interpretations about the history of the transition corresponded to the historiographical debates presented at the beginning of this article. Based on these factors and on the historical reasoning they professed, the participating teachers were put into three groups: *positive-mythical*, *positive-critical* and *negative-critical*.

Overall, a majority of teachers expressed some kind of critical interpretation (17 *positive-critical* and 8 *negative-critical*), developing a complex line of argument and historical analysis. However, it is equally true that 14 teachers (*positive-mythical* conceptions) only delivered a closed historical account, without developing any real interpretive argument.

The age variable did not return significant results, with teachers older and younger than 45 appearing in each of the categories. However, different results were observed regarding the geographic variable. *Negative-critical* views predominated in regions where regionalist or independence movements are strong and where they tend to be highly critical of the way the transition to democracy came about; while positive interpretations were more apparent in those regions where this problem does not exist. This aspect highlights the impact that current thinking and the media have on the kind of historical interpretations and beliefs these teachers hold.

On the relationship between knowledge, beliefs and interpretations and the aims and purposes of education. In the case of teachers with a *positive-mythical* vision, there is a clear relationship between their vision and the purpose of education. The same closed accounts and the same values intrinsic in their historical interpretations are repeated in their discourses about teaching goals. Their principal concern is the transmission of exemplary history where the story itself offers learning, combined with a number of positive values such as consensus, peace, national unity and democracy.

The case of teachers with critical views of the past, either positive or negative, proved more complex. Although there was a relationship between critical views and deeper and more complex purposes of teaching history, in many cases, when expressing these educational purposes, they omitted any critical discourse or opportunities for more complex interpretation. In short, the history taught seems to simplify and to become an exemplary story, which assumes homogeneous and sometimes superficial values. So a main purpose of teaching history is limited, such as the development of historical thinking and critical thinking skills through multicausal analysis and from multiple perspectives of the past (Prats and Santacana, 2014; Rösen, 2005; and López-Facal, 2015). Only a few teachers actually placed the focus of their educational purpose on the interpretation and questioning of the past rather than on the historical account itself. These cases were more frequent in relation to the *negative-critical* conceptions, which leads us to believe that their perceptions of the past do influence the purposes of their teaching.

To take this research forward, we believe it is important to extend it by carrying out in-class studies. We need to analyse what actually happens in classrooms where this controversial and recent issue is being

taught; how teachers approach these subjects and if they are consistent with their conceptions, beliefs and purposes. At the same time, our research reveals how teachers face real difficulties in converting their own historical knowledge into the desired learning outcomes for their students. Future research, therefore, should also focus on strategies and materials that enable teachers to further develop the skills of historical thinking.

References

- Aguilar, P. & Sánchez-Cuenca, I. (2009). Violencia política y movilización social. In Baby, S., Compagnon, O., & González, E. *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX* (pp. 95-111). Madrid: Casa de Velázquez.
- Baraquiel A. C. & Oshihara, S. (2014). Teachers' Pedagogy and Conceptions of History: Decolonizing and Transforming History in Elementary. *The SIJ Transactions on Industrial, Financial & Business Management (IFBM)*, 2(3), 87-94.
- Barton, K. C. & McCully, A. W. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter' in Teaching History. *Teaching History. The Historical Association*, 127, 13.
- Bohan C. & Davis O. (1998). How social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history. *Theory and research in social education*, 26, 173-197.
- Buehl, M. M., y Beck, J. (2015). The relationship between teachers' beliefs and practices. En H. Fives y M. Gregorie Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). New York, NY: Routledge
- Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (2017). Introduction: Historical Cultures and Education in Transition. En Carretero, Berger y Grever (Eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 1-37). Palgrave Macmillan.
- Cole, E., & Barsalou, J. (2006). *Unite or Divide? The Challenges of Teaching History in Societies Emerging from Violent Conflict. Special report*. Washington, DC: U.S. Institute of Peace.

- Espinosa, F. (2007). De saturaciones y olvidos. Reflexiones en torno a un pasado que no puede pasar. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea Hispania Nova*, 7. Retrieved from <http://hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d013.pdf>
- Evans, R. W. (1990). Teachers' conceptions of history revisited: Ideology, curriculum and student belief. *Theory and Research in Social Education*, 18(2), 101-138.
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2016). Teachers' Beliefs, in the Context of Policy Reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(1), 114–121.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fusi, J. P. (2009). España 1975-2008. In Carr, R. *España 1808-2008* (epilogue). Barcelona: Ariel.
- Gallego, F. (2008). *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1988) Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Grimaldos, A. (2004). *La sombra de Franco en la transición*. Madrid: Oberon.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Husbands, C., Kitson, A. & Pendry, A. (2003) *Understanding history teaching: teaching and learning about the past in secondary schools*, Maidenhead: Open University Press.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Katrin, K. (2016). Sensitive and controversial issues in the classroom: teaching history in a divided society. *Teachers and Teaching*, 22(1), 35-53
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kovras, I. (2014). *Truth Recovery and Transitional Justice. Deferring human rights issues*. New York: Routledge.
- Legardez, A. & Simonneaux A. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: ESF éditeur.

- Linz, J. (1996). La transición española en perspectiva comparada. In Tusell, J. & Soto, A (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial.
- López-Facal, R. (2003). *La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- López-Facal, R., Miralles, P., Prats, J. (Dir.) y Gómez, C. (Coord.) (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.
- Low-Beer, A. (1999). *Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools*. Strasbourg: Council of Europe.
- Maravall, J. M. & Santamaría, J. (1994). El cambio político en España y las perspectivas de la democracia. In O'Donnell, G., Schmitter, P. & Whitehead, L. *Transiciones desde un gobierno autoritario, 1. Europa meridional* (pp. 112-164). Barcelona: Paidós.
- McCrum, E. (2013). History teachers' thinking about the nature of their subject. *Teaching and Teacher Education*, 35(1), 73–80.
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Muniesa, B. (2005). *Dictadura y Transición. La España lampedusiana. II: La monarquía parlamentaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Ortiz-Heras, M. (2004) Historiografía de la transición. In *La transición a la democracia en España. Historia y fuentes documentales. VI Jornadas de Castilla La Mancha sobre investigación en archivos* (pp. 223-240). Guadalajara: Anabad.
- Paulson, J. (2015). "Whether and how?" History education about recent and ongoing conflict: a review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), 14-47.
- Prats, J. & Santacana, J. (2014). Por qué y para qué enseñar Historia. En Prats, J. (coord.). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- Psaltis, C., Carretero, M. y Čehajić-Clanc, S. (2017) (Eds.). *History Education and Conflict Transformation*. Palgrave Macmillan.
- Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, R. (2009). Los medios de comunicación ante el proceso democratizador en España. En Quirosa-Cheyrouze y Muñoz, R. (Ed.). *Prensa y democracia. Los medios de comunicación en la Transición* (pp. 13–25). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Nueva York: Berghahn.

- Sáiz-Serrano, J. & López-Facal, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Sánchez, M. (2010). La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983). Barcelona: Grup Editorial.
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundatios of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-21.
- Soto, A. (2009). Violencia política y transiciones a la democracia. In Baby, S., Compagnon, O. & González Calleja, E. (Eds.) *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX* (pp. 113-129). Madrid: Casa de Velázquez
- Toledo, M.I. & Gazmuri, R. (2010). Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en Santiago de Chile. In *VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V. & Iglesias, R. (2015). Enseñanza de ‘temas controversiales’ en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-292.
- Tusell, J. (1994). La transición a la democracia en España como fenómeno de Historia política. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 15, 55-76.
- Virta, A. (2001). Student teachers’ conceptions of history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 2(1).
- Voet, M. & De Wever, B. (2016). History teachers’ conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*, 55(1); 57-67.
- Wineburg, S. (1991) Historical problem solving. A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educatioinal Psychology*, 83, 73-87
- Yeager E. & Davis O. (1996). Classroom teachers’ thinking about historical texts: an exploratory study. *Theory and research in social education*, 24(2), 146-166.

Yilmaz, K. (2010). Social studies teachers' conceptions of history: Calling on historiography. *Journal of Educational Research*, 101(3), 37–41

Contact address: Rosendo Martínez Rodríguez. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Segovia. Plaza de la Universidad, 1. 40005, Segovia. E-mail: rosendo.martinez@uva.es.

