



Panta Rei

Revista digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia

2014

Panta Rei

Revista Digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia

2014

Revista anual

Fecha de inicio: 1995



Revista Panta Rei. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la
Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9

30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

Edición 2014

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt
UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía

En Portada: Río Éufrates desde
un eremitorio cristiano primitivo
(Fotografía de Alejandro Egea).

Responsables de los textos:
Sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]

Editores

Botí Hernández, Juan Jesús
[CEPOAT, UMU]

Sáez Giménez, David Omar
[CEPOAT, UMU]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]

Responsable informático

Martínez García, José Javier
[CEPOAT, UMU]

Traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina
[Sociedad Española de Lenguas Modernas]

CONSEJO ASESOR

Albero Muñoz, M.^a del Mar
[H.^a del Arte, UMU]
Cobacho López, Ángel
[Derecho, UMU]
Egea Bruno, Pedro M.^a
[Historia Contemporánea, UMU]
García Atienzar, Gabriel
[Prehistoria, UA]
González Monfort, Neus
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB]
Haber Uriarte, María
[Prehistoria, UMU]
Irigoyen López, Antonio
[Historia Moderna, UMU]
Mahony, Simon
[Digital Humanities, UCL, Reino Unido]
Marsilla de Pascual, Francisco Reyes
[Técnicas historiográficas, UMU]
Miralles Maldonado, José Carlos
[Filología Clásica, UMU]
Molina Gómez, José Antonio
[Historia Antigua, UMU]
Noguera Celdrán, José Miguel
[Arqueología, UMU]
Pérez Molina, Miguel Emilio
[Filología Clásica, UMU]
Prados Martínez, Fernando
[Arqueología, UA]
Sánchez Ibáñez, Raquel
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]
Sancho Gómez, Miguel Pablo
[Educación, UCAM]
Vilar García, María José
[Historia Contemporánea, UMU]

Índice

Presentación

Todo fluye. Renovarse y crecer

Alejandro Egea Vivancos, Laura Arias Ferrer, Juan Jesús Botí Hernández y David Omar Sáez Giménez.....7

Artículos

La sociedad hiperbórea: ¿utopía o mito? Reflexiones acerca de la naturaleza y significado del relato hiperbóreo.

José Ángel Castillo Lozano.....11

Aproximación a la figura de una *matrona romana* culta y poderosa. El caso de Julia Domna.

Consuelo Isabel Caravaca Guerrero.....25

¡Arrasar la Vendée! Guerra Civil y Columnas Infernales en pleno corazón de la Revolución Francesa.

Benjamín Cutillas Victoria.....39

Arte y expresión en el pensamiento de E. H. Gombrich.

Patricia Castiñeyra Fernández.....59

Odiseo a través de la parodia. Desmitificación e ironía de una Ítaca nostálgica en *Prometeo* de Pérez de Ayala y *¿Por qué corres, Ulises?* de Gala.

Carmen María López López.....71

Análisis de la actividad didáctica del Museo de Arte Ibérico El Cigarralejo (Mula, Murcia).

Julio García Toral.....97

La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados.

Borja Santiago Arnosó.....121

Entrevista

Entrevista al profesor D. Michael Walker.

Consuelo Isabel Caravaca Guerrero.....135

Reseñas

II Congreso de la Asociación Internacional de Investigación para la Educación de la Historia y las Ciencias Sociales.

Elvira Barriga y Rodrigo Salazar.....149

I Congreso de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo de la Universidad de Murcia.

Pedro David Conesa Navarro.....153

II Congreso Internacional de Educación Patrimonial.

Tània Martínez Gil.....155

Ruiz-Gálvez Pliego, M. (2013). Con el fenicio en los talones. Los inicios de la Edad del Hierro en la cuenca del Mediterráneo. Barcelona: Editorial Bellaterra. 377 págs.

Celso Sánchez Mondéjar.....157

Normas de publicación/Publishing rules

La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados

The Spanish Transition in 4th of ESO. A case study of the meanings

Borja Santiago Arnosó

Recibido: 01/06/2014

Aceptado: 11/11/2014

Para citar este artículo: Santiago Arnosó, B. (2014). La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 121-132.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2014/8>

Resumen

La Transición Española es uno de los principales y más controvertidos acontecimientos de la España Contemporánea. La interpretación y significación de la transición a la democracia han cambiado con el tiempo y en el ámbito educativo esta cuestión se muestra especialmente relevante.

El estudio de caso aquí presentado, reveló que la Transición se encuentra, por su cronología, relegada a un lugar postrimero del temario. La celeridad en su tratamiento, por el acuciante final de curso, repercute en la escasa crítica de un contenido centrado en los hitos más relevantes subsumiendo la problemática del proceso de la Transición.

Como resultado, el imaginario social sobre la Transición de los estudiantes apenas se ve modificado pudiendo afirmar que el tratamiento del tema no fomenta el cuestionamiento de la Transición y consolida una construcción hermética e idealizada.

Palabras clave

Enseñanza de la Historia, Transición Española, estudio de caso, observación participante, pedagogía crítica.

Abstract

The Spanish Transition is one of the leading and most controversial events in contemporary Spain. The interpretation and significance of the transition to democracy have changed as time went by and this issue is particularly relevant in education.

The study of case here presented revealed that the transition is, by its chronology, relegated to the last place on the syllabus. The speed in their treatment, due to the pressing ending of the year, has an effect on the limited criticism about a content focused on the most pertinent milestones subsuming the issue of the transition process.

As a result, the students' social imaginary about the Transition is barely modified and it can be safely said that the treatment of the subject does not encourage to question the Transition and consolidates an idealized and closed construction.

Keywords

Teaching history, Spanish Transition, case studies, participant observation, critical pedagogy.

1. Introducción

Juan Linz lanzó la advertencia en 1996 de que la Transición había pasado a la Historia “con el riesgo de que los que no la vivieron la ignoren, la consideren algo obvio, no problemático” (Juliá, 2006, p. 59). Linz estaba, sin duda, actuando como anunciador de un fuego cuyas llamaradas barruntaban el olvido y la naturalización no problemática de uno de los procesos más relevantes de la historia de la España contemporánea.

La revisión crítica de la transición española es tarea de todos y la enseñanza de la Historia debe cuestionar, por esencia y por compromiso con los valores democráticos, el discurso edulcorado de un proceso modélico.

En un intento por conocer de primera mano el tratamiento de la Transición en el aula y la significación que adquiere en los estudiantes se llevó a cabo una investigación cuyos resultados aquí se presentan. El objetivo fue dar respuesta a tres cuestiones fundamentales: ¿cómo se plantea la Transición en el aula?, ¿qué significados portan los estudiantes antes de la entrada en contacto con los contenidos? y, sobre todo, ¿modifica la enseñanza estos significados?

2. La Transición. Del debate público a las aulas

El origen reciente de la democracia española continúa suscitando grandes debates. Los diferentes discursos, desde memorias e intuiciones hasta construcciones oficiales y de los *mass media*, marcan espacios bien definidos y hasta cierto punto se revelan posiciones enfrentadas. Así, las narraciones de la Transición se han movido fundamentalmente entre dos aguas discursivas. Por un lado, los elementos de flotación que la mantienen en aguas oxigenadas políticamente: la visión idealizada, el aclamado consenso, el excelente liderazgo político y su carácter pacífico. Y, por el otro, el hundimiento de una estructura horadada por una democracia incompleta, la deuda con el franquismo, el cuestionamiento del consenso, las amnistías y la herencia de élites.

En esta enriquecedora inestabilidad se encuentra el discurso enseñado. Libros de texto, docentes y estudiantes, amén de legislaciones y toda una miríada de materiales didácticos, forman parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje en medio del cambio y la crítica. Comprender las formas expositivas, los conocimientos previos de los estudiantes y el impacto de la enseñanza es fundamental para intuir al tiempo que forjar, los futuros discursos sobre la Transición.

El debate saltó con fuerza a la palestra al rededor del año 2000, coincidiendo con el veinticinco aniversario de la Transición, y en las columnas de opinión del diario *El País* la cuestión adquirió tintes epistolares. Navarro (2000 a; 2000b) lanzó la primera piedra con sendos artículos titulados “La democracia incompleta” y “La transición no fue modélica” en los que ponía en cuestión las características del proceso y como estas habían limitado el actual sistema socio-político prestando especial atención a la cuestión monárquica. La respuesta no se dejó esperar y Tusell (2000) le replica en “¿Fue modélica la transición a la democracia?”:

“El término “modélica”, aplicado a nuestra transición, puede parecer un producto de la autosatisfacción. Pero tiene en su favor no sólo a la clase política en su inmensa mayoría, sino a una larga serie de especialistas como Linz, Stepan, Huntington, Schmitter, Whitehead o Morlino. [...] Se dan las condiciones más oportunas porque la reconciliación se ha producido ya en la sociedad española y porque entre los historiadores reina un apreciable consenso en la interpretación del pasado más reciente. En vez de pensar que arrastramos un fardo penoso que nos condena a tan sólo una semidemocracia, debiéramos asumirlo de forma más completa y extraer de él sus últimas consecuencias”.

Y nuevos actores saltaron a escena, Vidal-Beneyto también entró en el debate con “El modelo

de una transición modélica” (2001). En su exégesis crítica de forma contundente, contextualizando y comparando modelos de transición, la visión reduccionista y oficialista del pensamiento e historiografía imperantes:

“Cada familia política ha ido produciendo, de la mano de sus líderes y sobre todo de sus historiadores y politólogos más representativos, su versión de la transición: Javier Tusell, la ucedista; Raymond Carr, Juan Pablo Fusi, José M.ª Maravall, la socialdemócrata; José Félix Tezanos, Ramón Cotarelo y Andrés de Blas, la psoeguerista, etc. Todos ellos componen la lectura historiográfica dominante y constituyen la interpretación canónica de la transición”.

Se aprecia por lo tanto, con la llegada del año 2000, un incremento de las críticas que fueron emergiendo en décadas anteriores sobre la construcción aterciopelada de la transición que Fontana calificaría como “Una transición de risa” (2000) recordando la reedición de la revista satírica “Por Favor”.

Catorce años después de este primer debate público, la cuestión de la Transición continúa en movimiento como un mar de fondo mientras que las posiciones de unos y de otros permanecen bien definidas y cuyo encuentro propiciador de futuro se revela, a todas luces, improbable.

En el ámbito historiográfico, aunque nunca ajeno a los debates sociales, los análisis de la Transición se han ido desplazando desde diferentes ámbitos ideológicos e interpretativos. Entre los análisis más clásicos podemos encontrar: las interpretaciones marxistas donde la Transición se revela como una lucha de clases entre el proletariado y la élite burguesa heredera del franquismo; la historiografía funcionalista y su análisis causal que vincula al Desarrollismo con la democracia; la historiografía del liderazgo dando preeminencia al papel jugado por las élites políticas; y, finalmente, los análisis político-estructurales por los cuales la organización del Estado mantuvo una legalidad que permitió el tránsito de la dictadura a la democracia sin vacío de poder.

Este tipo de explicaciones parciales fueron perdiendo peso desde los años 90 frente a interpretaciones de tipo más global y multifactorial. Para Fusi y Palafox en la obra *España: 1808-1996* de 1996 la Transición sería el resultado de una conjunción de factores como: a) la transformación económico-social de los sesenta, b) la democracia sería inevitable por la descomposición del Régimen, un anacronismo en el contexto internacional, c) el papel jugado por los dirigentes políticos especialmente del Rey y Suárez y d) la adaptación de la oposición y la renuncia a sus posturas más doctrinales.

Surgen también estudios de las mentalidades. Diversos autores presentaron un nuevo enfoque donde la sociedad cobraba un nuevo papel como agente conformador de los cambios políticos y, sobre todo, legitimador, partícipe de la política. Pérez (1993) se refiere en ese sentido a la “primacía de la sociedad civil”, es decir, la aparición de una sociedad nueva que necesitaba nuevas libertades plasmadas en la democracia. Una sociedad con nuevos modos de hacer política representada en pactos entre partidos tradicionalmente enfrentados.

Ya en el siglo XXI aparecen interpretaciones que buscan un mayor protagonismo de los agentes sociales. Uno de los ejemplos más destacados podría ser el trabajo realizado por Molinero e Ysás (2006) en los que se enfatiza y pone el valor la presión y las demandas democráticas de la población. Así se expresó Domenech (2002) criticando que:

“...el paradigma explicativo de la transición cumple, a la vez que una función “científica”, una clara función normativa en la legitimación de origen del orden político actual. Lo que pasó durante las oscuras horas de la dictadura y confusos años de la transición es fuente de legitimación política para instituciones –como la monarquía o la democracia tal como la conocemos– y discursos dominantes –la moderación, el centrismo como valor clave o la retórica de la modernización– que a pesar de su aparente solidez actual se movieron desde sus inicios en una gran debilidad real. Para poderse

consolidar se realizó una operación de grandes implicaciones para la memoria histórica: se convirtieron estas instituciones y retóricas en los ejes claves de la transición. Emergió así una explicación histórica en la cual las elites se convirtieron en el motor explicativo del proceso que trajo las libertades políticas en España. Y en este proceso la historia social, sino contaba cosas de una mayoría que se ve que era silenciosa –a lo cual se prestaban gustosamente algunos sociólogos–, fue expulsada de la historia política”

Ante el debate público y la cambiante historiografía ¿Cuál es la situación en la enseñanza? ¿Qué discurso se muestra predominante?

El discurso histórico en las aulas, con pequeños achaques pero sin síntomas de agotamiento, se ha conformado tradicionalmente a partir de cuatro posiciones: eurocentrismo, nacionalismo, clasismo y androcentrismo (Pérez Garzón, 2008). Para el caso que nos compete, la asignatura de Ciencias Sociales de 4.º ESO, centrada en la Historia contemporánea es un reflejo prístino. El temario gira en torno a los principales acontecimientos globales relacionados con Europa regresando a España para colorear las principales etapas de su configuración contemporánea: las revoluciones liberales, la Guerra Civil, el franquismo y la Transición. Se presenta la configuración nacional desde las élites, tradicionalmente hombres, visión que refuerza el empoderamiento masculino y el clasismo. Así, “el orden, la estabilidad, la autoridad, la jerarquía, la superioridad de los más fuertes o vencedores se valoran como parámetros con los que medir las etapas, las sociedades, los gobiernos, las instituciones, etc.” (Pérez Garzón, 2008). Como veremos, el discurso de la Transición en el caso aquí presentado comparte buena parte de este enfoque.

Como ha destacado López Facal (1997), este tipo de enseñanza de la Historia se vertebra entorno a concepciones arcaicas, en comparación con lo que se espera de los estudiantes actuales, marcadas por el historicismo academicista y en el cual la cronología es el hilo conductor. Así, los enfoques más presentes en libros de texto y legislación, además de en el caso presentado, estarían caracterizados por un discurso cerrado, allanando a la controversia presente en el día a día, y donde el proceso diacrónico muestra un sentido de progreso.

El afán cientificista, de “neutralidad”, es otra de las características presentes en los contenidos sobre la Transición. Tratando de eludir cualquier interpretación problemática se recurre a la narración cronológica de sucesos y grandes nombres. Sin embargo, esta neutralidad no deja de ser una tendencia más de pensamiento, una ideología dentro de un amplio abanico (Jenkins, 2009). Los contenidos se caracterizan por lo que Torres (2011) ha denominado “ni...ni”, o lo que es lo mismo, no posicionarse, no valorar, describir una situación de forma acrítica logrando que “las posturas en litigio hasta ese momento aparecen como muy perversas, completamente inadecuadas e, incluso, con intereses ocultos indefendibles” (Torres, 2011, p. 242).

Y es que la Transición, por su actualidad, además de lidiar con su aún cambiante discurso debe hacer frente a su posición postrimera en los temarios. Páez-Camino (2006) expone de este modo la problemática del “final de curso”:

“Ocurre que los temas de historia reciente, los que rozan el presente, tienen la costumbre, en verdad difícilmente insoslayable, de figurar en la parte final de los temarios, siendo a menudo víctimas de eso que los profesores llamamos “falta de tiempo para llegar ahí”, y que algo tienen que ver quizá con la mala planificación y con la resistencia a la novedad”.

Precisamente esa dificultad de alcanzar la Historia más actual hace referencia a la imposibilidad de abarcar un currículum demasiado extenso y, en ocasiones, alejado de temas de verdadera relevancia formativa para los estudiantes. Aunque guía esquemática y flexible, el currículum se ha erigido como elemento de presión donde los contenidos “suelen convertirse en la cabeza del profesor con formación histórica en un producto educativo de dimensiones inabarcables” (Martínez, 2013, p. 356)

3. Metodología de la investigación

Teniendo en cuenta la naturaleza de las incógnitas planteadas se apostó por la metodología cualitativa concretada en la herramienta del estudio de caso. De este modo, se llevó a cabo un proceso de observación participante en el aula de 4.º ESO C del IES Monte das Moas de A Coruña durante tres meses del curso 2011-2012.

La selección del escenario se fundamentó en los siguientes elementos:

- Ser un instituto público. Por ser el tipo de centro predominante en la escolarización, 1.210.357 estudiantes en todo el Estado español frente a los 619.517 de la enseñanza privada según el INE para el curso 2011-2012. Además de este carácter cuantitativo se ha seleccionado un instituto público por ser la enseñanza de todos, obligatoria y gratuita, y dónde se deben centrar los esfuerzos de mejora.

- Tratarse de un grupo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, concretamente del último curso. Este criterio se fundamenta en que el 4.º ESO es el culmen de un proceso de adquisición de competencias y de madurez de los estudiantes dentro del sistema educativo obligatorio. Y, sobre todo, por tratarse del único curso de la ESO donde la Transición es estudiada.

- Situarse a una distancia de proximidad al investigador.

- Conformidad del centro de cara a la investigación.

- Conformidad del docente encargado de impartir la clase de Historia.

La investigación estuvo protagonizada, además de por el docente, por los veintidós estudiantes del aula, trece chicos y nueve chicas, y mediante entrevistas grupales, análisis de los materiales didácticos y el diario de campo se trató de recoger el día a día en la clase de Historia. Se realizaron cuatro entrevistas grupales en reuniones de ocho, dos de nueve y una final con seis participantes. Las tres primeras fueron realizadas antes de la exposición de los contenidos y la última de ellas tras el estudio de la Transición.

Se siguieron para la realización de las entrevistas las pautas aportadas por Guber (2001) para la “entrevista etnográfica”, método también recogido por Flick (2007), al considerar que en una acción dialógica no se trata de una reflexividad (el investigador) que interroga a otra (entrevistado) sino que se crea un nuevo marco de reflexión común.

La estancia continuada en el aula se concentró en las sesiones de Historia durante tres meses en los cuales se realizó una descripción densa de los rasgos culturales, transcripción de frases textuales y la anotación *in situ* de explicaciones y argumentaciones del investigador.

En cuanto a los materiales didácticos, se utilizó en el aula el libro de texto *Sociais 4 ESO* del Consorcio Editorial Gallego del año 2008 de Xosé Alfeirán Rodríguez y Ana Romero Masiá. Dicho libro de texto fue utilizado para contenidos puntuales, no para el caso de la Transición, y sobre todo como programa o guía para planificar las sesiones. Sin embargo, cobra más importancia la presentación del docente donde se mostró un esquema, reproducido más adelante, que posteriormente fue entregado a los estudiantes.

Para facilitar la compleja tarea de análisis de los significados se optó por una categorización temática, de la que emergieron “ejes temáticos”, que aunase los diversos e inconexos significados que los estudiantes poseían sobre la Transición española. El procedimiento consistió en la agrupación de las expresiones capturadas en las entrevistas y diario de campo de similar significado. Una vez unificados se categorizó cada grupo como un eje temático. A lo largo de este trabajo se presentan no solo los ejes temáticos construidos sino que también se podrán observar fragmentos de las entrevistas y del diario de campo que explicitan el proceso de categorización.

4. Interpretación y significados de la Transición

El punto de partida para la comprensión de los significados en torno a la Transición pasa por realizar una clara distinción entre el docente y los estudiantes. Como han revelado las entrevistas, el docente diferencia en todo momento entre el significado que para él adquiere la Transición fuera del aula y el momento de la enseñanza, entendido como un proceso que debe ser neutral. No obstante, los estudiantes, no tienen la posibilidad de realizar ese tipo de distinciones y su significación de la Transición se limita a una conjunción de voces sociales y el aprendizaje del aula. Por ello, se ha optado por calificar de “interpretación” al discurso docente y de “significado” al mostrado por los estudiantes.

4.1. La interpretación del docente

La primera cuestión que se debe destacar de la interpretación docente es el apremio por el final de curso. Los contenidos de la Transición, abocados al final del temario por su ya relativa actualidad, se vieron reclusos a la última sesión del curso y como guinda del tema anterior, el franquismo.

Esta situación de urgencia, en la que se trató de introducir un contenido fundamental para los estudiantes, queda patente en las mismas palabras del docente cuando afirmó que iban a comentar “cuatro pinceladas de la Transición” y “mínimamente, casi vergonzosamente, algo de la constitución”. Esta situación de celeridad no es algo nuevo ante el inabarcable temario de las clases de Historia.

La consecuencia más evidente de esta situación apresurada hubiese sido que el curso llegase a su término con el franquismo pero se realizó un esfuerzo final para que los estudiantes adquiriesen un mínimo de conocimientos sobre la Transición española. Así, el docente transcribió en el encerado del aula un esquema que sintetizaba la Transición conforme a su interpretación:

“Transición a la democracia (1975-1982).

-Adolfo Suárez es designado por el Rey como presidente del gobierno.

-El rey Juan Carlos, tenía por aquel entonces todos los poderes, los mismos que tuviera Franco.

-En 1976 las cortes franquistas aprobaron la Ley para la Reforma Política, que abría el camino a la participación política de los españoles.

-En 1977 se legalizan los partidos políticos, incluso el PCE. Se celebran elecciones y vence UDC.

-En 1978 se aprueba la Constitución: monarquía parlamentaria, separación de poderes, reconocimientos de deberes y libertades, derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones”.

El presente esquema se vio acompañado por una breve explicación oral que trató de explicitar de forma más dinámica los contenidos. Como se puede observar en el esquema, la interpretación es básicamente política y de carácter cronológico, los elementos sociales y culturales de la Transición desaparecen frente al peso de los grandes acontecimientos, una suerte de *histoire événementielle*.

Sin embargo, se debe considerar que la falta de tiempo no tiene por qué ser un límite para una breve referencia a la movilización social y los crímenes políticos o, por ejemplo, para comentar aspectos culturales como *La Movida* o el *Desencanto*.

La Transición es presentada como el momento en el que España camina hacia la democracia después de largos años de dictadura. No obstante, el docente introdujo oralmente un elemento a tener en cuenta. Diferencia claramente entre la muerte natural del dictador español y el modelo rupturista del cambio de régimen portugués. Se postula de este modo la tesis de que el dictador “murió en cama”, como afirmó el docente. Este modelo explicativo marca los tiempos de forma

contundente entre la dictadura y la Transición. Sin embargo, se debe apuntar que rara vez en la historia las llamadas rupturas son tal y a la muerte del dictador hubo un sucesor, Juan Carlos de Borbón, que como bien indica el esquema, disponía de todos los poderes del estado, y por lo tanto, el régimen estaba planteando la posibilidad de prolongar su existencia.

Quizá fuese intención del docente remarcar este aspecto con la visualización del polémico panegírico del monarca al difunto Francisco Franco pero no hubo explicación al respecto quedando en una anécdota del período y sobre el cual los estudiantes no hicieron ningún comentario.

Como se verá en los significados de los estudiantes, la idea de que la muerte del dictador inaugura la democracia es la más extendida, una postura que contradice el mismo término de “transición” y que ignora, por un lado la fuerza de los continuistas, y por otro, la resistencia antifranquista de diversa índole surgida ya en los años sesenta.

Otro aspecto que configura la interpretación docente fue la cronología de la Transición, que actúa como marco pero no es explicada. El proceso abarcaría de 1975, con la muerte del dictador, hasta 1982, con la victoria electoral del Partido Socialista Obrero Español. Esta temporalización, la más común entre la bibliografía, frente a otras como 1986 con la entrada en la C.E.E. o la constitucionalista 1978, deja entrever que la Transición termina con la llegada de un partido tradicionalmente de izquierdas poniendo punto y final a un proceso que inaugura la nueva democracia.

Por lo tanto, la democracia asoma en el momento en que un partido presente en la II República y contrario al Régimen gana unas elecciones generales, es decir, una re-democratización del país. Algo similar sucedería con el inicio de la Transición, marcado en 1975, por el cual se obvian procesos de resistencia y cambios sociales anteriores a esa fecha.

Los contenidos sobre la Transición comenzaron de forma contundente: “Adolfo Suárez es designado por el Rey como presidente del gobierno” relegando al gobierno de Arias Navarro a una citación oral como antesala poco relevante. La presencia de los protagonistas personales, de la élite política, queda patente en el tratamiento del contenido. Los dos únicos protagonistas de la Transición pasan a ser Adolfo Suárez y el Rey Juan Carlos suprimiendo, no ya a los líderes de la oposición, sino también a los protagonistas colectivos, es decir, los elementos sociales que incidieron en el proceso en forma de manifestaciones, huelgas, asociaciones, coloquios, certámenes o “semanas de”.

A pesar de la preeminencia de la política y sus personajes, el docente trató de introducir verbalmente elementos que completasen la explicación. Durante el tratamiento de la República se comentó brevemente la figura de Dolores Ibárruri, “La Pasionaria”, por lo que el docente referenció su elección como diputada en 1977 indicando que “la Pasionaria y también Carrillo fueron escogidos diputados” y plasmó la cautela que se tuvo en el momento de cara al PCE enfatizando que la sociedad decía “mira para ahí, un comunista [en el parlamento]”.

La Ley para la Reforma Política de 1976 fue un elemento central en la interpretación docente: “Adolfo Suárez era adepto al régimen de Franco” pero “fue el promotor de la Ley de Reforma Política”. Una ley “que tuvo que ser aprobada por las cortes” por lo que “el franquismo abre esta puerta”. En definitiva, Adolfo Suárez ejemplificando cómo el franquismo tiende la mano a la democracia.

Este tipo de interpretaciones son las que recalcan el papel jugado por los líderes políticos y por el llamado “proyecto de reforma” (Juliá, 2006), es decir, aquellos sectores del régimen que pretendían dirigirse hacia un cierto aperturismo trabajando desde las Leyes Fundamentales y cuya legitimidad partía del franquismo sociológico. Este proyecto de reforma estaría compuesto por hombres vinculados a los aparatos del gobierno como pudieron ser Manuel Fraga, Federico Silva o Laureano López Rodó. Sin embargo, “los dos últimos años de la vida de Franco presenciaron un agresivo retorno a la no-reforma” y, con la muerte del dictador, “los que habían propugnado diversas vías de reforma se encontraban atomizados, divididos, y hasta enfrentados y, para colmo, rodeados de inmovilistas” (Juliá, 2006, p. 65-66). Quizá la imagen más gráfica de este abigarramiento político sean los fusilamientos de septiembre de 1975 condenados tanto en España como en el extranjero y que no tuvieron espacio en el aula.

En cualquier caso, la interpretación del aperturismo fue la que se presentó en el aula bajo la

peligrosidad de conceder un papel benevolente y progresista a la dictadura al tiempo que se dota de coherencia y proyecto definido a la Transición. Precisamente una de las piezas clave de ese “proyecto”, la Ley para la Reforma Política de 1976, planteada como la panacea de la Transición junto con la *Carta Magna*, no debe ser ajena a la crítica.

El primer proyecto fracasó en las Cortes y el “búnker” se negó a aprobarla, así como la reforma del Código Penal que continuaba sancionando la pertenencia a partidos políticos. Ante la cerrazón de las cortes y las presiones sociales y diplomáticas, EEUU acababa de vincular la naciente monarquía con la democracia, Arias dimite en vista de nuevos escollos. La Transición estaba estancada y con Adolfo Suárez a la cabeza del gobierno se dan los primeros pasos de reforma política asumiendo posturas del proyecto rupturista anulando a este pero sin comprometerse.

La Ley para la Reforma Política se convirtió en una herramienta del régimen para evitar el vacío de poder y mantenerse todavía dentro de las Leyes Fundamentales. La oposición, con la que no se contó, no tuvo más remedio que aceptar las reglas del juego asumiendo que su demanda de elecciones había sido atendida. De acuerdo con Lourenzo Fernández (2009) el programa de transformación desde el franquismo hacia la democracia, el conocido “de la ley a la ley” de Torcuato Fernández Miranda, provocó “los problemas de memoria que aquejan a la sociedad española del presente” (Fernández, 2009, p. 133) ya que los procesos y crímenes franquistas permanecieron dentro de la legalidad o en sus márgenes siendo asimilados y construyendo, de este modo, una continuidad fáctica entre la dictadura y la democracia.

Como se recoge en el esquema del docente, se legaliza el Partido Comunista Español en 1977, uno de los sucesos clave de la Transición, sin embargo, valdría la pena matizar la afirmación “se legalizan los partidos políticos”. Al PCE se le permitió presentarse a las elecciones al aceptar el régimen monárquico, no obstante, los partidos republicanos vieron retrasada su legalización de tal forma que no pudieron participar en las primeras elecciones democráticas. Incluso hay autores, como Taibo (2012), que observan en la legalización del PCE una estrategia de la centro-derecha para debilitar la fuerza del PSOE, su principal oponente en las elecciones, ante el temor de una confluencia del electorado tradicional de izquierdas hacia los socialistas.

A pesar de la crítica, el contenido de la Transición en el aula no fue del todo asimilado por la naturalización tradicional. Al ya citado vídeo del panegírico del monarca habría que añadir la proyección de imágenes sobre el conflicto de las Encrobas y la figura de Moncho Valcarce, ejemplos de reivindicaciones populares relevantes para Galicia y de una iglesia, que por aquel entonces, se mostraba reformista. También habría que considerar que sería realmente difícil la introducción de todos estos elementos de crítica en el aula. El objetivo sería, de algún modo, la matización o suavización de la rotundidad de las expresiones que fomenten la naturalidad del proceso.

4.2. El significado de la Transición para los estudiantes

A la hora de valorar la significación de la Transición en los estudiantes es necesario apuntar que el apremio por el final de curso afectó por igual al docente y al alumnado. Jornadas interminables de exámenes y estudio atropellado convirtieron a los últimos días de clase en los menos apropiados para la reflexión sobre temas ajenos a los exámenes.

Antes de entrar en contacto con los contenidos, los estudiantes revelaban un desconocimiento general sobre la Transición apoyado en tópicos sociales. El origen de estos tópicos es difícil de precisar pero podría intuirse una combinación de influencias entre los medios de comunicación y los discursos predominantes en la sociedad. Así, la Transición es percibida como el sino natural en el camino de la historia, bajo la guía de grandes líderes, especialmente del todavía reinante durante la investigación Juan Carlos I, y, sobre todo, pacífica y no problemática en un fluir evidente hacia la por todos deseada democracia.

Para los estudiantes, la relevancia con la que cuenta la Transición en el temario del curso es ambigua. Por un lado, se encuentran los que le dan una especial importancia por representar “un cambio de ideología” importante para España. Por otra parte, también existe una postura

universalista aportada por un estudiante de origen latinoamericano que revela su trayectoria personal: “aprendemos mucho, hay muchas dictaduras en otros países y se van acabando, lo más importante es que la gente cambie, no que cambie el gobierno”. Sin embargo, también existe quién no ve en la Transición un tema de mayor relevancia sino que “es igual de importante que las otras cosas”.

Las entrevistas y las observaciones realizadas han permitido desarrollar cuatro ejes temáticos que conforman la significación de la Transición para los estudiantes. Para la elaboración de los ejes se han tenido en cuenta tanto la significación inicial como la mostrada después del estudio de los contenidos generando una descripción final de la significación. Los ejes temáticos elaborados son: “la guía política”, “la Transición liberadora”, “el cambio naturalizado” y “la lógica del desconocimiento”.

La categoría significativa con más presencia es la que se ha denominado la “Transición liberadora”. Los estudiantes se fundamentan en una contraposición dictadura-democracia que les permite aplicar el término “libertad” para definir la Transición percibiéndola, de este modo, como la inauguración del Estado de derecho. La libertad actúa como el elemento edulcorante de un proceso planteado como algo “bueno porque la gente se liberó”. Y es que en definitiva, la Transición supuso una “liberación, libertad de expresión para poder adaptarse [cada uno] a su forma sin tener que adaptarse a lo que dijese Franco”. Este planteamiento de contrarios, convierte a la Transición en un proceso naturalmente positivo, no cuestionable, que retrotrae a la democracia actual hasta 1975.

Precisamente es esta construcción cognitiva la que conduce a otro de los ejes interpretativos en el que suelen coincidir los significados de los estudiantes, el “cambio naturalizado”. Se percibe el paso de la dictadura a la democracia como un movimiento no problemático, exento de crisis, definido como “un cambio de ideología” e incluso, un “cambiar de aires”.

El final de la dictadura es percibido como una dinámica lógica que se inicia con la muerte de Franco ya que su régimen “se acabó porque no hubo ningún sucesor” dejando vía libre para el “avance para la sociedad”. Sin embargo, el alumnado también matiza este proceso: “la muerte de Franco ayudó a la Transición pero más que nada era el pensamiento que tenía la gente sobre él” lo que terminó con el régimen y propició la democracia.

Recuperando de las lecciones sobre el Desarrollismo de la época franquista, una alumna no duda en añadir que el proceso era inevitable ya que durante el franquismo se pasó de “una doctrina totalitaria a tener algo más de derechos y luego a partir de eso ya con lo de la muerte...”. Mediante una transferencia de la democracia actual hasta el final de la dictadura un alumno considera que fue “el descontento de la gente” el que trajo la democracia, como si un sentimiento de descontento fuese suficiente para tumbar al Régimen. Todo parece indicar que estos significados salen fortalecidos por una idea de progreso naturalizado que alberga a la democracia en su interior como piedra angular. Esta construcción dota a sus significados de trayectoria histórica hacia la democracia presente y convierte los procesos de cambio en evidentes y no problemáticos.

Pero esta naturalización de la llegada de la democracia cuenta con unos agentes propiciadores, es decir, unos artífices que empujaron a España hacia la democracia actual. Los estudiantes así lo consideran con una significación que se sintetiza bajo la etiqueta denominada “la guía política”.

Uno de los estudiantes opinaba de este modo al hablar de Adolfo Suárez: “el jefe, la persona de la Transición”. No obstante, se produce entre los estudiantes un fenómeno contradictorio. Siendo preguntados por las causas que llevaron a la Transición no contemplan a los líderes políticos y sus argumentos se desplazan desde la economía hasta el descontento de la sociedad. Por el contrario, cuando se realizaron cuestiones sobre los líderes políticos se atribuyó a estos la gestación de la Transición.

Si bien es cierto que pocos conocían a Adolfo Suárez más allá del esquema aportado por el docente, la figura del Rey sí era bien conocida. El alumnado considera que el monarca “en la Transición fue importante porque fue el que decidió no seguir la dictadura de Franco” y por ello “gracias al Rey es como estamos ahora”. De hecho, se le otorga a Juan Carlos I un papel propiciador cuando “tomó su lugar [el de Franco] porque él ya estaba enfermo aunque volvió a curarse, él ya había hablado unas palabras”. Parece como si en esos momentos en los que el monarca asumió la

jefatura del Estado, por ejemplo el 2 de septiembre de 1974, Juan Carlos hubiese ya planteando la Transición con la ambigua explicación de que “ya había hablado unas palabras”. En cualquier caso, aunque no se le atribuyese un papel activo al monarca, también hubo alumnos que consideraron que con su inactividad favoreció el cambio pues el Rey “no puso su opinión” otorgando a la sociedad el sino a la nación.

Como último eje relevante en la interpretación de los estudiantes se debe hacer referencia a lo que se ha denominado “la lógica del desconocimiento”. No se trata de expresiones concretas ni de un discurso elaborado sino más bien del uso de un “sentido común” basado en el desconocimiento.

Este pensamiento se hace patente en el tratamiento de dos aspectos fundamentales de la Transición. El primero de ellos se centra en las leyes de amnistía (1976, 1977). Ninguno de los estudiantes entrevistados conocía su existencia y tras una breve explicación descriptiva de la legislación, los menos, recapacitaban sobre sus conocimientos y argumentaban: “a mi me parece bien porque cuando Alemania tuvo la I GM y se quedaron esas cosas, esas rencillas, luego provocó la II con lo cual olvidarlo, aunque no te guste, está mejor” y afirmaban que tras esas leyes se escondía “el sello de la gente que aun sigue apoyando a Franco”. Esa minoría de alumnos expresaba abiertamente la necesidad de echar al olvido a las víctimas y, junto a ellas, a sus verdugos, al mismo tiempo que identificaban ese proceso con los restos del franquismo.

Se debe destacar que la mayoría de los estudiantes consideraron una injusticia la amnistía, lo que entró en conflicto con muchas de sus ideas sobre la memoria histórica y la justicia hacia las víctimas que habían expresado anteriormente. Este proceso significativo puede indicar que cuando hay desconocimiento el elemento importante son los valores o la ética, la justicia, y no el hecho, mientras que cuando hay conocimiento de lo sucedido, los aspectos abstractos, como la justicia, pierden peso.

Un ejemplo claro podría ser el siguiente. Hablando de las amnistías un estudiante se expresó sinceramente diciendo: “como no lo di no sé de lo que estoy hablando” pero tras una breve explicación varios de ellos se posicionaron afirmando que “está mal, es injusto” y que “deben pagar por eso”. El segundo de los casos se produjo en las conversaciones sobre el terrorismo en la Transición. Ninguno de los entrevistados era conocedor del fenómeno del terrorismo político durante la Transición. A pesar de este desconocimiento, ante la pregunta sobre el terrorismo, todos afirmaron positivamente que hubo atentados aunque no supieron aportar ningún elemento a mayores. Simplemente, si existió terrorismo en el franquismo y lo hubo hasta fechas recientes en España, tuvo que haberlo entonces, se trata de una respuesta lógica a la pregunta.

Con esta exégesis lo que se pretende mostrar es que, valores universales de justicia, sin prejuicios políticos, culturales o sociales actúan libremente y son defendidos. Sin embargo, cuando hay conocimiento de sucesos del pasado y este es tamizado por el filtro de la opinión social, educativa y política la significación se complica y entra en contradicción.

A mayores, habría que añadir una vertiente más de esta “lógica del desconocimiento”. Se trata de aquella máscara que transporta a la democracia actual a 1975 con todas sus características. Las preguntas sobre terrorismo o víctimas políticas de la Transición, a pesar del desconocimiento sobre el tema, tenderán a ser respondidas considerando la realidad actual y, por lo tanto, restando valor a los terribles acontecimientos del pasado. Lo que muestra esta “lógica del desconocimiento” es que el alumnado tiene interiorizado un verdadero sentimiento de justicia y de respeto hacia las víctimas pero la ocultación, consciente o inconsciente, de los aspectos problemáticos naturaliza de forma claramente positiva un proceso problemático.

Además de estos cuatro ejes interpretativos existe otro aspecto de menor calado que profundiza en la significación de la Transición para los estudiantes. Cuando al alumnado se le plantea si la Transición había traído una democracia plena a España, la mayoría respondió afirmativamente achacando ciertos déficits que explicarían la actual situación político-económica pero que no supieron concretar. Únicamente un estudiante criticó la imposición de la monarquía afirmando que “eso son estamentos hoy en día” y “si fuese una democracia plena no estaríamos en la situación de ahora”, afirmó. Este es el ambiguo discurso que manejan y que se encuentra acrisolado en

la sociedad al identificar, sin crítica alguna, a la democracia como la única forma de gobierno posible. Sin embargo, también hay alumnos que perciben la Transición como el proceso modélico que construyó la democracia española ya que "[hay] partidos para todos los gustos" identificando democracia con partido político.

5. Reflexiones finales

La exposición de los contenidos sobre la Transición estuvo condicionada por el apremio del final de curso. Únicamente la última sesión pudo ser dedicada a la Transición en un esfuerzo del docente para que sus estudiantes conociesen mínimamente tan importante proceso. Por lo tanto, se observa como la Transición queda relegada a un frenético final de curso, situación que comparte con los temas más actuales en un inabarcable temario.

La centralidad de los contenidos estuvo dominada por los aspectos políticos que, en orden cronológico, remarcó el protagonismo de los líderes políticos, especialmente de Adolfo Suárez y el Rey Juan Carlos I. Fuese por la falta de tiempo o por una apariencia de neutralidad, el tratamiento de la Transición estuvo enfocado desde posiciones tradicionales dividiendo el período en acontecimientos políticos, destacando el papel de las élites y mostrando los acontecimientos a partir de 1975 como un proceso planificado y no problemático. Los aspectos culturales y sociales apenas tuvieron cabida y siempre fuera del esquema nuclear.

En cuanto a los estudiantes, el análisis de los significados reveló la escasa incidencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. La estructura significativa que los estudiantes poseían del contexto social no sólo no se vio modificada por la enseñanza sino que pudo salir reforzada. La característica más relevante continúa siendo el desconocimiento general e ideas como el liderazgo político o la falta de problemática pudieron verse afianzadas por la interpretación docente.

Una de las causas de este fenómeno quizá se encuentre en la brevedad del tratamiento de los contenidos. Así, el desconocimiento sobre la Transición sigue siendo imperante después del breve, aunque relevante, desarrollo en clase del temario y por ello, los estudiantes, continúan anclados en el tópico y la "lógica del desconocimiento".

Todo parece indicar que se están cumpliendo los peores temores de Juan José Linz. La Transición es para estos jóvenes algo no problemático, el fin de un camino de progreso dirigido por una élite política que, con o sin permiso por parte de la República, inaugura la democracia en España. Sin embargo, a pesar de la escasa incidencia mostrada, sería injusto no destacar finalmente el esfuerzo del docente por tratar de aportar unos recursos mínimos sobre uno de los procesos más relevantes de la España contemporánea.

Las principales conclusiones prácticas que se pueden extraer de este estudio de caso afectan a dos ámbitos diferenciados. En primer lugar, se hace patente la necesidad de replantear la dimensión de los contenidos legislados y quizá apostar decididamente por aquellos temas que por su relevancia ética para el presente se muestren ineludibles. Y, en segundo lugar, plantear de nuevo la importancia de una conciencia histórica crítica, que no se limite a una cronología de acontecimientos, convirtiendo a la enseñanza de la Historia en un lugar de cuestionamiento de los procesos históricos, no de su simple narración.

Bibliografía

- Domenech, X. (2002). El cambio político (1962 – 1976). Materiales para una perspectiva desde abajo. *Historia del Presente*, 1, 46-67.
- Fernández, L. (2009). Actitudes sociales y políticas en la denominada recuperación de la memoria histórica. Galicia: el proyecto de investigación interuniversitario "Nomes e Voces". *Pasado y memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, 131-157.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fontana, J. (2000). Una transición de risa. *El País* nº 8.597. En VVAA (2000). *La transición a la democracia en España. Historia y fuentes documentales* (223-240). Guadalajara: Anabad Castilla-La Mancha.
- Fusi, P. y Palafox, J. (1996). *España: 1808-1996: El desafío de la modernidad*. Madrid: Espasa-Calpe
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la Historia*. Madrid: siglo XXI.
- Juliá, S. (2006). En torno a los proyectos de transición y sus imprevistos resultados. En Molinero, C. (ed.), *La transición: treinta años después* (59-79). Barcelona: Península.
- López Facal, R. (1997). Libros de texto: sin novedad. *Con-ciencia Social*, 1, 51-76.
- Martínez, R. (2013). *Profesores entre la Historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*. Tesis doctoral. Departamento de didáctica de las ciencias experimentales, sociales y de la matemática. Universidad de Valladolid. (Valladolid)
- Molinero, C. (ed.) (2006). *La transición: treinta años después*. Barcelona: Península.
- Navarro, V. (2000a). La transición no fue modélica. *El País* [Edición digital]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2000/10/17/opinion/971733611_850215.html
- Navarro, V. (2000b). La democracia incompleta. *El País* [Edición digital]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2000/12/19/opinion/977180414_850215.html
- Páez-Camino, F. (2006). Enseñar la recuperación democrática de España: consideraciones sobre la transición en clase de historia. *Íber*, 50, 11-31.
- Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 27, 37-55.
- Pérez, V. (1993). *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*. Madrid: Alianza.
- Taibo, C. (2012). *España, un gran país. Transición, milagro y quiebra*. Madrid: Catarata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Tusell, J. (2000). ¿Fue modélica la transición a la democracia? *El País*. [Edición digital]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2000/11/02/opinion/973119611_850215.html
- Vidal-Beneyto, J. (2001) El modelo de una transición modélica. *El País*. [Edición digital]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2001/02/22/opinion/982796408_850215.html



cepoAt

UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía