

# PROFESORES ENTRE LA HISTORIA Y LA MEMORIA. UN ESTUDIO SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA TRANSICIÓN DICTADURA-DEMOCRACIA EN ESPAÑA

## Teachers Between History and Memory. A Study on the Teaching of the Dictatorship-Democracy Transition in Spain

ROSENDO MARTÍNEZ RODRÍGUEZ<sup>1</sup>

Universidad de Valladolid

[rosendo.martinez@sdc.s.uva.es](mailto:rosendo.martinez@sdc.s.uva.es)

Recibido: 18.11.2013 / Aceptado: 30.06.2014

---

**Resumen.** La transición de la dictadura a la democracia en España fue una fase crucial de nuestra historia reciente. Durante este periodo se establecieron las bases fundamentales del sistema institucional y político, y su estudio resulta esencial para llegar a comprender la realidad actual.

En esta investigación partimos del supuesto de que el docente, como profesional reflexivo y capaz, es uno de los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; de manera que indagar en sus pensamientos y teorías, y en las oportunidades y barreras que encuentra a la hora de trabajar la Transición, resulta esencial para conocer el estado de la cuestión en las aulas españolas y proponer mejoras curriculares.

Centrarnos en una etapa histórica tan concreta nos ha permitido acercarnos a diversas problemáticas de la Didáctica de la Historia desde el pensamiento de los profesores: desde problemas curriculares hasta conflictos historiográficos, pasando por las particularidades personales e interpretativas de un periodo sobre el que las memorias individuales y colectivas, junto al impacto de los medios de comunicación, parecen tener un peso determinante.

**Palabras clave:** didáctica, profesor, historia contemporánea, enseñanza secundaria, método de enseñanza, conocimientos del profesor, memoria histórica.

**Abstract.** The transition from dictatorship to democracy in Spain has been a crucial phase in our recent history. During this period the foundations of a political and institutional system were established and its study is essential to understanding the current situation.

In this investigation, we move away from the supposition that the teacher, as a capable and reflective professional, is one of the main protagonists of the teaching-learning process; to the study of their thoughts and theories, and in the opportunities and barriers which they encounter when teaching. The transition is essential to understanding the state of this question in classrooms in Spain and to proposing curricular improvements.

Concentrating on such a concrete historical period has allowed us to approach diverse problems of teaching history from the point of view of the teachers: from curricular problems to historiographical conflicts, including the personal and interpretative particularities of a period of which individual and collective memories, together with the impact of communication methods, seem to have a determining effect.

**Keywords:** didactics, teacher, contemporary history, secondary education, teaching methods, teacher knowledge, remembrance of history.

---

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El periodo de transición a la democracia en España ha sido objeto de intensos debates desde los mismos años en que se llevó a cabo. Particularmente, en los últimos años han visto la luz innumerables publicaciones (historiográficas algunas, periodísticas y mediáticas la mayoría) revisando los más variados aspectos del proceso democratizador. La crisis económica y política, por otro lado, ha conferido un matiz diferente al debate que ya venía produciéndose. Parece lógico que, cuando la democracia y el sistema político y económico están en el ojo del huracán,

se quieran buscar argumentos en el origen histórico de nuestra organización democrática. Sin embargo, el uso público de la historia es siempre complejo en su relación con los intereses del presente. La Monarquía, el sistema autonómico y la Constitución de 1978, el Senado o la ley electoral, son algunos de los temas en conflicto que están detrás de alabanzas y críticas al periodo transicional.

No es por lo tanto casual la elección de un tema como el de la transición a la democracia en España para su estudio desde el campo de la didáctica y, particularmente, sobre el pensamiento del profesor de historia. Este periodo

histórico cumple con algunas características que le hacen especialmente propicio para una investigación de estas características. A saber:

a) La historia de la Transición es una *historia reciente* o, como también se le ha denominado, una historia del *tiempo presente*, *historia actual* o *historia coetánea*. En tan diferentes denominaciones encontramos ya un indicio sobre la falta de entendimiento desde el campo de la investigación histórica, tanto en sus postulados metodológicos como en su delimitación temporal (Aróstegui, 2004). A pesar del impulso de los estudios sobre historia reciente, algunos sectores más positivistas han criticado este tipo de investigaciones alegando problemas como falta de una adecuada perspectiva temporal, la ausencia de documentación liberada o la mayor implicación personal del historiador ante problemáticas de actualidad. Aspecto a tener en cuenta dada la tradicional presencia de los postulados positivistas durante la formación en historia de muchos de los profesores activos actualmente.

b) La historia de la Transición es una historia especialmente abierta y controvertida, una *historia en debate* y directamente conectada con nuestra actualidad política, económica y social. La Transición tiene un carácter *fundacional* evidente para con nuestra democracia: desde la Constitución de 1978 hasta el sistema electoral, así como sus bases económicas y sociales, tienen su origen en los cambios operados durante este periodo. Tanto es así que el periodo histórico, sus protagonistas o el llamado «espíritu» de la Transición siguen muy presentes en el discurso político, en la actualidad periodística, literaria y televisiva, e incluso a nivel académico, tanto por parte de aquellas voces que han querido convertirla en bastión de la inmovilidad política y social, como de aquellas otras que encuentran en el ataque histórico al periodo, la mejor y más sencilla forma de defender la legitimidad de sus proyectos y ambiciones del presente (Moliner, 2006).

c) La historia de la Transición es una historia *viva*, es decir, una historia arraigada en la memoria de los españoles y, al mismo tiempo, en directa relación con la *memoria histórica* de la Guerra Civil y el franquismo. La transición a la democracia se configura así como un periodo que forma parte de la memoria personal de una buena parte de la población activa, de forma que muchos profesores tienen que combinar su propia experiencia personal con el resto de interpretaciones del pasado, ya sean historiográficas, sociales o mediáticas. Por otro lado, durante la Transición se sentaron las bases de lo que sería una determinada forma de gestión de la memoria histórica desde las instituciones y desde la convivencia política; una fórmula de *justicia transicional* sobre el pasado más

traumático no siempre coincidente con las diferentes memorias colectivas que conviven en la sociedad española (Aguilar, 2011).

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

## OBJETIVOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Nuestro objetivo general ha sido comprender la manera en que los profesores abordan un tema de historia reciente como el de la transición dictadura-democracia, sus conocimientos, representaciones y teorías, así como su aprovechamiento en el desarrollo de competencias y valores ciudadanos. De manera que siendo el pensamiento de los docentes nuestro objeto de estudio, los objetivos específicos quedaron divididos en función de tres de los campos del conocimiento docente definidos por Shulman (2005) (*conocimiento disciplinar*, *conocimiento didáctico* y *conocimiento de las finalidades de enseñanza*), que han servido como columna vertebral en la estructuración del estudio y la organización de las principales categorías de análisis:

- El *conocimiento disciplinar*: *conocimientos sobre el contenido*. Nos hemos ocupado, en primer lugar, de aquellos conocimientos históricos que el profesor tiene sobre nuestro periodo de estudio, la Transición. Para su análisis se han tenido en cuenta, por un lado, las diversas fuentes implícitas o explícitas desde las que los profesores construyen su conocimiento histórico, y, por otro lado, las valoraciones e interpretaciones que el docente hace

- sobre el periodo, atendiendo a diversos ítems históricos como la cronología del periodo, la violencia o el consenso durante la transición a la democracia, entre otros.
- El *conocimiento disciplinar: memoria y presente*. Dentro del conocimiento del contenido nos hemos centrado también en aquellos aspectos referidos a la memoria y las influencias del presente en la construcción del relato histórico. Se trató, en primer lugar, de identificar aquellas memorias individuales y colectivas que pudieran ser significativas para la construcción del conocimiento docente sobre nuestro periodo de estudio, pero también, y en segundo lugar, de detectar y comprender las conexiones que el profesor hace entre el periodo de la Transición y nuestro presente, atendiendo a temáticas conflictivas como pueden ser la gestión de la memoria histórica, la monarquía o el sistema autonómico.
  - El *conocimiento didáctico: el currículo*. Dentro ya del conocimiento didáctico de los profesores, bajo esta categoría agrupamos el pensamiento de los docentes de historia sobre el currículo legal y su aplicación práctica en relación al periodo de la Transición. Nos interesaron las opiniones y propuestas que el docente podía dar sobre el currículo de historia, así como las decisiones que finalmente toma en relación a los contenidos, su selección y secuenciación en 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato.
  - El *conocimiento didáctico: recursos y metodologías*. En esta cuarta categoría de análisis nos centramos en el conocimiento didáctico de carácter metodológico. Cobró especial relevancia el análisis de los diversos recursos y materiales que el profesor empleaba para la enseñanza de la Transición, cómo los utilizaba y qué estrategias metodológicas los acompañaban.
  - El *conocimiento de las finalidades de enseñanza*. Por último, y continuando en el ámbito del conocimiento didáctico, indagamos en los objetivos, finalidades y valores educativos que el profesor asociaba a la enseñanza de la historia reciente y, particularmente, de la historia de la Transición. Es en esta categoría donde abordamos el pensamiento de los docentes sobre la ciudadanía y la formación ciudadana (elementos destacados de nuestro proyecto de investigación) para entender su lugar en la enseñanza de la historia reciente.

Esta investigación se enmarca en la hipótesis inicial del proyecto TRADDEC, desde la que consideramos que los profesores de historia de 4.º de la ESO y Bachillerato encuentran dificultades en la enseñanza de temas de historia del presente como el de la transición dictadura-democracia (González, Sánchez & Muñoz, 2010), donde el conocimiento historiográfico se mezcla con el entramado de memorias y usos públicos de la historia, no aprovechando suficientemente el estudio de este proceso histórico, ni para un adecuado conocimiento de la realidad

actual ni para la formación ciudadana de los estudiantes.

A tenor, además, de algunos de los estudios realizados en el ámbito argentino (González, 2008) y español (Valls, 2007) en torno a la enseñanza de la historia reciente, consideramos que, en aquellos países donde esta historia está dotada de un carácter conflictivo y abierto, las condiciones para su enseñanza difieren a las de otros periodos históricos. Entendemos que los contenidos y sus interpretaciones están sujetos a continuas transformaciones en función de influencias ideológicas y sociales. Aun cuando el profesor sepa manejar con sinceridad sus posicionamientos, cuando ese pasado interacciona directamente con nuestro presente (desde la discusión social, política y mediática) la capacidad de marcar la línea divisoria entre la ciencia histórica y nuestra propia representación de la realidad se hace difícil. Particularmente cuando, además, ese pasado forma parte de la memoria personal del profesor, siendo esta siempre más subjetiva y condicionada por las estrategias de selección y transformación que nuestro cerebro hace de los recuerdos (Prats & Santacana, 2011).

Son estas posibles dificultades del profesorado a la hora de enfrentarse a una temática que, por nuestra parte, consideramos fundamental y rica en su desarrollo didáctico, las que nos motivan al estudio de sus conocimientos y representaciones. Hacemos un especial hincapié en las finalidades que de forma ideal consideramos que deberían ser intencionadas y explotadas desde la enseñanza-aprendizaje de un periodo como la Transición: el conocimiento y la comprensión crítica de nuestra realidad presente conectada a ese pasado (descodificación), y el desarrollo de competencias ciudadanas que, unidas a la anterior finalidad, deberían conducir a generar una serie de actitudes y valores de responsabilidad democrática.

## METODOLOGÍA

Siendo nuestro objetivo, como hemos apuntado, el de indagar en el pensamiento del profesorado en torno a la didáctica de un periodo particularmente complejo, se decidió que una investigación de carácter cualitativo a través de entrevistas sería el enfoque más adecuado. Abordamos la problemática, por lo tanto, desde la perspectiva del actor, de forma que lo importante sea precisamente lo que los profesores perciben como importante; alejándonos así del método positivista que busca los hechos y causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos de los sujetos.

Entendemos al docente como un profesional reflexivo que toma decisiones fundamentales en su trabajo, y par-

timos de la base de que sus conocimientos históricos y pedagógicos se nutren de todo un sustrato de ideas, actitudes y valores, una trama ideológica y subjetiva de teorías y representaciones con las que el profesor da sentido al mundo que le rodea y a su práctica profesional (Marrero, 2010).

La construcción de la entrevista fue un proceso largo y complejo en el marco del proyecto TRADDEC y a través de diversas estancias de investigación en instituciones de Chile e Italia. El resultado fue una entrevista *semiestructurada focalizada* (Flick, 2007), bajo la lógica de que sería más probable que los entrevistados expresaran sus puntos de vista en una entrevista diseñada de forma relativamente abierta antes que en una estandarizada o en un cuestionario. Es decir, aunque dispusiéramos de un

índice de ítems a tratar, cada entrevista era diferente, en su estructura y desarrollo en profundidad, desde la individualidad singular que en cada profesor se manifestaba espontáneamente.

La entrevista fue realizada en siete ciudades de siete comunidades autónomas españolas, con un resultado total de 39 entrevistas. En cada una de estas ciudades se accedió a un mínimo de tres centros públicos y dos privados-concertados, y los entrevistados fueron profesores de historia de 4.º de la ESO y 2.º de Bachillerato (donde curricularmente se concentran los contenidos sobre la Transición), teniendo en cuenta como variable el que existiera una proporción entre profesores con recuerdos directos del periodo de estudio y profesores jóvenes sin ellos.

Tabla 1. Definición de la muestra

Ciudad	+ 45 años	-45 años	Centros públicos	Centros concertados
Bilbao	3	2	3	2
Madrid	4	2	4	2
Barcelona	2	3	3	2
Valladolid	2+2 exploratorias	2+1 exploratoria	2+2 exploratorias	2+1 exploratoria
Murcia	4	2	4	2
Santiago de C.	4	1	3	2
Huelva	3	2	3	2
Total sobre 39	24	15	24	15

La primera entrada en terreno se realizó en Valladolid con una entrevista exploratoria que se levantó en dos centros públicos y un privado de la capital. De esta experiencia previa partió la construcción definitiva de la entrevista y la delimitación de la muestra.

Por lo que respecta al procesamiento y análisis de la información, el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. nos ha permitido manejar una gran cantidad de texto, facilitando su comparación y reducción, y pudiendo además integrar otras fuentes de información como notas de análisis y fichas bibliográficas.

## RESULTADOS

Presentamos, a continuación, algunos de los resultados, organizados en función de los tipos de conocimiento docente que hemos abordado.

### Sobre conocimientos disciplinares y representaciones de la Transición

En primer lugar, nos hemos ocupado de detectar las fuentes que más peso tenían en la construcción del conocimiento de los docentes entrevistados, a partir de las referencias que eran capaces de exponer. En este sentido se constató que los medios de comunicación y las fuentes audiovisuales, siendo las más controvertidas y susceptibles de un uso público de la historia, cobran una especial relevancia como fuentes del conocimiento histórico docente en torno a la Transición.

La mayoría de los profesores no tuvo problemas en hacer referencias expresas sobre contenidos audiovisuales (especialmente documentales), mientras que las referencias historiográficas fueron muy escasas: hasta 42 referencias concretas a documentales y fuentes audiovisuales, frente a apenas 8 referencias a obras de carácter historiográfico.

Se produce una conexión, además, entre el tipo de fuente y las representaciones y valoraciones que sobre el periodo se hacían. Se detectaron tres líneas de valoración sobre el periodo muy marcadas, que hemos conceptualizado como: *positiva mítica* (33,3% del profesorado entrevistado), *positiva crítica* (47,2%) y *crítica negativa* (19,4%). La primera agrupa a aquellos profesores con una visión del periodo marcada por las interpretaciones que elogian el proceso histórico, predominantes en buena parte de la producción historiográfica y sociológica (Díaz, 1996) hasta hace relativamente poco tiempo. La segunda, mayoritaria entre el profesorado, no duda del carácter positivo del periodo pero señala determinadas críticas, a veces muy ligadas con el contexto socio-político de la actualidad. La tercera, la opción crítica negativa, es la de aquellos docentes muy críticos y escépticos con el proceso de transición, conectada las más de las veces con aspiraciones del presente o con la pervivencia del *desencanto* (Vilarós, 1998) de una parte de la izquierda histórica. Cabe señalar que esta última tuvo una mayor presencia entre los profesores entrevistados en Barcelona y Santiago de Compostela.

### **Sobre las memorias de la Transición y su conexión con el presente**

La memoria y experiencia personal de los profesores, aún siendo variable e inestable, se descubrió como una de las fuentes directas más importantes del conocimiento histórico entre los docentes que vivieron el periodo de estudio.

Del análisis y codificación de las memorias, podemos destacar algunas que tuvieron más presencia como la *memoria generacional*, la *memoria mediática*, o el *recuerdo impactante* o *emotivo*. La primera es la memoria coincidente de muchos profesores que vivieron el periodo de transición en una época muy parecida de sus vidas, cuando eran universitarios o aún jóvenes, lo que les confiere un carácter emotivo-interpretativo en el que suele destacar la lucha o la reivindicación democrática, las fiestas, los conciertos y, en general, el entusiasmo de una época.

En el caso de la *memoria mediática*, se trata de recuerdos muy ligados a los medios de comunicación como la radio y la televisión, que unifican recuerdos sobre momentos claves como la muerte de Franco o el 23-F. De un modo muy parecido, los *recuerdos impactantes* generan también un tipo de memoria que se repite entre los profesores, al destacar generalmente en sus discursos los recuerdos ligados a momentos de violencia o temor.

Es de destacar, desde el punto de vista didáctico, que los profesores no suelen llevar a cabo un proceso reflexivo de

«historización» de sus memorias y vivencias personales, siendo estas las más de las veces incorporadas de forma natural al relato histórico. Es decir, no suele llevarse a cabo un análisis crítico, a modo de reconstrucción científica de la historia sobre el propio recuerdo (Mattozzi, 2008), sino que la memoria forma parte del conocimiento histórico del profesor.

Sin embargo, hay que aclarar que no fue posible establecer relaciones directas claras entre las memorias y las valoraciones del periodo señaladas anteriormente. Es decir, que profesores con memorias paralelas podían llegar a conclusiones muy diversas, utilizando los recuerdos para unos u otros argumentos. Las valoraciones y representaciones del pasado parecen, por lo tanto, más ligadas a memorias colectivas o *emblemáticas* (Stern, 2000), condicionantes ideológicos o descontentos y conexiones con la actualidad.

Por lo que respecta a la memoria histórica (la memoria de las víctimas de la Guerra Civil y el Franquismo), esta es percibida por los docentes en términos de conflicto socio-político, viéndose así limitada su presencia y aprovechamiento en la enseñanza de la historia. Aunque fueron mayoritarios los docentes que señalaron su deseo de que la memoria histórica debiera apoyarse y potenciarse, predomina una desconfianza generalizada sobre su tratamiento, ligada al conflicto político y mediático en la actualidad (la Ley de Memoria Histórica, el caso Garzón...), que limita su defensa más allá de lo que sería el ámbito exclusivamente de las familias afectadas. Fueron muy pocas las experiencias de memoria histórica que los profesores reconocieron llevar a cabo en las aulas, y en muchos casos se dudó de que debiera trabajarse en las clases de historia.

### **Sobre el currículo y su organización**

El primer dato relevante a nivel de organización de los contenidos es que más de la mitad de los profesores entrevistados (62%) declararon no llegar a trabajar los contenidos referidos a la transición dictadura-democracia en España en 4.º de la ESO.

A primera vista, las razones parecen estar en la densidad de los contenidos de este curso (que incluye la historia Contemporánea de España y Universal) y la falta de tiempo. Esto lleva a los profesores, bien a resumir, reconociendo que apenas hacen un repaso rápido de todos los contenidos a lo largo de curso, bien a seleccionar. En esta selección, las razones por las que la Transición no tiene presencia son variables. Destaca el hecho de que muchos profesores decidan no dar la historia más recién



te de España en 4.º, bajo la óptica de que estos contenidos se darían en 2.º de Bachillerato, lo que en definitiva deja sin estos contenidos a los alumnos que solo completan la etapa de Educación Obligatoria.

Por otro lado, aunque los docentes valoran la Transición como un periodo importante, le conceden poco espacio en sus programaciones en relación a otros periodos de la historia de España como pueden ser la II República o la Guerra Civil, sobre los que aseguran encontrar mayores oportunidades didácticas y formativas. Se le concede a la Transición un valor formativo muy ligado al conocimiento de lo político y la Constitución, lo que hace que se confunda el conocimiento de la democracia actual con el estudio del periodo histórico. Es decir, la Transición no tendría tanto valor como periodo histórico sobre el que profundizar, sino únicamente como periodo fundacional de la actual democracia. A esto se unen dificultades por su cercanía temporal y objetividad, que expondremos más adelante.

### Sobre recursos y metodología

Continuando en materia del conocimiento didáctico de los profesores, el uso y selección de los recursos ofreció datos importantes. Más allá de los recursos ofrecidos por el manual, cuyo uso es predominante, entre los recursos seleccionados de manera autónoma por el profesor se comprueba un predominio de los de tipo audiovisual para la historia reciente, sobre todo documentales y películas. Sin embargo, los docentes suelen restringir el uso de este tipo de fuentes al apoyo motivacional de los contenidos, pero muy pocas veces son protagonistas del aprendizaje, que queda restringido al conocimiento del relato histórico textual.

Por otro lado, y como ya adelantábamos anteriormente, a pesar de la cercanía temporal del periodo, no se detecta apenas presencia de las fuentes de historia oral para la enseñanza de la Transición ni de la historia reciente. Tampoco las actividades sobre memoria histórica tienen apenas cabida en el trabajo didáctico de los docentes, y, cuando sí se utilizan, se refieren siempre a periodos considerados conflictivos, como la Guerra Civil o el Franquismo, y generalmente ligados al desarrollo de emociones y de la empatía histórica.

Por lo que respecta al uso de los manuales escolares, estos cumplen una función guía de la enseñanza-aprendizaje para muchos profesores. Sin embargo, generalmente son seleccionados por el docente atendiendo a sus contenidos históricos y muy pocas veces se consideran sus principios metodológicos o sus finalidades didácticas.

Unos contenidos que, a tenor de indagaciones centradas en los manuales escolares precedentes a esta investigación, suelen centrarse en la historia más simplificada y acrítica de la Transición, coincidente también con aquella más divulgada mediáticamente (Martínez, 2011; Aceituno *et al*, 2011).

### Sobre las finalidades de la enseñanza

En primer lugar, hemos indagado en las concepciones que los profesores tienen sobre lo que significa ser ciudadano. Los docentes tienen una concepción de la ciudadanía muy condicionada por el contexto de crisis económica y social, definiéndose un modelo de ciudadanía con un fuerte componente moral y de comportamiento cívico.

La actual crisis económica también parece haber hecho mella en la valoración que los profesores tienen del sistema democrático en la actualidad. Se percibe entre los docentes un fuerte desapego por la participación electoral y una inclinación por la conciencia crítica, pero no existe claridad ni sobre formas de participación alternativas ni sobre el sentido de una ciudadanía crítica.

No obstante, a la hora de señalar las finalidades de la enseñanza de la historia y, particularmente de la Transición, la formación de una ciudadanía democrática destaca como parte de los objetivos ideales de enseñanza del profesorado; aun a pesar de que la fuerte inclusión de estos objetivos en la enseñanza de la historia en los últimos años haya podido ser vista también por parte del profesorado como una «instrumentalización» de la asignatura (Pagès & Santisteban, 2010). Pero cuando la temática histórica se acerca tanto a nuestra realidad actual, el profesor no duda en destacar la formación ciudadana, fundamentalmente en su dimensión democrática, como la finalidad última de la asignatura, hasta el punto de que quedan minimizados (por el contrario, y sin una adecuada conexión con la formación ciudadana) los objetivos de carácter histórico como la indagación, la problematización, la contrastación, o, incluso, el conocimiento del relato histórico.

Y es que siendo el periodo de la transición reducido a su carácter fundacional para con nuestra democracia, como ya se ha señalado anteriormente, la formación ciudadana se reduce al conocimiento de la norma constitucional y el sistema político, pero muy pocas veces se basa en la indagación y profundización histórica sobre el periodo. La enseñanza de la Transición se revela como un relato cerrado, ejemplificador, carente de problematización histórica, donde solo la interpretación más simplificada y complaciente parece tener cabida para la formación ciudadana.

Por otro lado, la cercanía temporal del periodo de estudio y su conexión con el presente es manejada por los docentes con dificultad, desaprovechándose la oportunidad de servir a la comprensión y descodificación de ese presente. Se detecta, en primer lugar, una desconfianza sobre la producción historiográfica de periodos tan cercanos en el tiempo y sobre los que se sabe que hay una importante discusión académica y social. Además, esta conflictividad histórica, y a veces mediática, parece condicionar el aprovechamiento didáctico de la historia reciente, sobre la que el profesor prefiere trabajar desde el escudo de la objetividad y la *neutralidad* (Cavalli, 2005), en detrimento de la profundización histórica y la problematización del pasado.

## DISCUSIÓN

Se han advertido a lo largo de la investigación, como hemos querido señalar, toda una serie de dificultades para la enseñanza de un periodo de historia reciente como la Transición. Pensamos que la historia reciente, por su cercanía temporal, su pervivencia en la memoria del profesor y de la sociedad en general, y por su conexión con intereses del presente y proyectos de futuro, necesita de un tratamiento didáctico particular en comparación a otros periodos de la historia.

## NOTAS

<sup>1</sup> Licenciado en Historia y Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales. Profesor Asociado en la Universidad de Valladolid. Investigador del Proyecto Internacional TRADDEC (*Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y*

Estas dificultades no hacen de la historia reciente de España un periodo oscuro para la enseñanza de la historia, sino que, al contrario, en esas mismas dificultades hemos percibido las mayores potencialidades formativas del periodo. A la espera de investigaciones futuras sobre la enseñanza de la Transición desde la óptica del alumnado, actualmente en curso, podemos advertir la necesidad de seguir trabajando ahora desde el ámbito metodológico y el desarrollo curricular precisamente en aspectos como: el uso de la memoria personal y colectiva para la enseñanza de la historia, el tratamiento didáctico de las fuentes orales y otros recursos propios de la historia reciente, y, particularmente, el desarrollo de competencias de indagación y descodificación del pasado en su relación con el presente.

Conviene señalar también, por último, las grandes diferencias que se han podido percibir entre profesores más o menos formados a nivel didáctico, tanto en aspectos referidos a la innovación como para la superación de algunas de las dificultades señaladas, lo que nos indica que la formación del profesorado debe seguir avanzando como base de la investigación en Didáctica. Han sido varios los profesores que, desde su experiencia y formación, nos han dado numerosas muestras de innovación y buenas ideas para continuar trabajando en la línea de aportar soluciones para una didáctica del tiempo presente.

## BIBLIOGRAFÍA

ACEITUNO SILVA, D., CONEJO CARRASCO, F., LÓPEZ FACAL, R., MARTÍNEZ RODRIGUEZ, R., MUÑOZ LABRAÑA, C., SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. y VÁSQUEZ LEYTON, G. (2011). La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto. En QUIROSA-CHEYROUZE Y MUÑOZ; NAVARRO PÉREZ; FERNÁNDEZ AMADOR. *V Congreso Internacional Historia de la Transición en España* (Edición digital). Almería: Universidad de Almería.

AGUILAR FERNÁNDEZ, P. (2011). Las actitudes de los españoles ante las medidas de justicia transicional relativas a la guerra civil y el franquismo. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 69(1), pp. 59-90.

ARÓSTEGUI SÁNCHEZ, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.

*competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno*), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en su convocatoria de I+D+I (EDU2009-09775).

CAVALLI, A. (2005). Introduzione. Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo. En CAVALLI, A. (A cura di). *Insegnare la storia contemporanea in Europa*. Bologna: Il Mulino.

DÍAZ GIJÓN, J. R. (1996). Estrategias de análisis y modelos de transición a la democracia. En TUSELL, J. y SOTO, A. (eds.). *Historia de la transición. 1975-1986*. Madrid: Alianza Editorial.

FLICK'S, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

GONZÁLEZ AMORENA, M. P. (2008). *Los profesores y la historia argentina reciente. Saberes y prácticas de docentes de secundaria de Buenos Aires*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (Tesis doctoral).

GONZALEZ GALLEGO, I., SANCHEZ AGUSTÍ, M. y MUÑOZ LABRAÑA, C. (2010). Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno. En ÁVILA RUIZ, R. M., RIVERO GRACIA, M. P., DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: IFC – Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

MARRERO ACOSTA, J. (2010). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En MARRERO ACOSTA, J. (ed.) *El pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. (2011) Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición a la democracia en los manuales de Educación para la Ciudadanía. En LÓPEZ FACAL, VELASCO MARTÍNEZ, SANTIDRÁN ARIAS, ARMAS CASTRO (Ed.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

MATTOZZI, I. (2008). Memoria y formación histórica. La memoria en la clase de historia. En *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, pp. 30-42.

MOLINERO RUÍZ, C. (Ed.) (2006). *La transición treinta años después*. Barcelona: Península.

PAGÈS, J., SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales*, 64, pp. 8-18.

PRATS, J., SANTACANA, J., (2011). La historia oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En PRATS CUEVAS, J. *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Vol. III. Barcelona: Graó

SHULMAN, L. S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), pp. 1-31.

STERN, S. J. (2000). De la memoria suelta a la memoria emblemática: Hacia el recordar y el olvidar como proceso histórico (Chile, 1973-1998). En GARCÉS, M., MILOS, P., OLGUÍN, M., PINTO, J., ROJAS, M. T. y URRUTIA, M. (Comp.) *Memoria para un Nuevo Siglo: Chile, Miradas a la Segunda Mitad Del Siglo xx*. Santiago de Chile: LOM Editores.

VALLS, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, pp. 61-73.

VILARÓS, T. M. (1998). *El mono del desencanto. Una crítica cultural de la transición española (1973-1993)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.