



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Máster en Investigación en Didácticas Específicas

**ARGUMENTAR EL PRESENTE DESDE LA
EXPLICACIÓN HISTÓRICA DEL PASADO**

Memoria de Trabajo de Fin de Máster presentada por:

CARMEN MACHÍ FERRER

Tutor

Dr. RAFAEL VALLS MONTES

Departamento de Ciencias Sociales y Experimentales

ÍNDICE

ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN.....	6
El significado del trabajo en el título	6
Intereses personales, profesionales y docentes de la investigación	7
Estructura de este Trabajo de Fin de Máster	9
Fuentes (Bibliográficas y primarias).....	11
Metodología	12
1ª PARTE: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	16
1. Marco teórico de la presente investigación	16
Revisión de la bibliografía disciplinar	17
Marcos interpretativos desde las Ciencias Sociales y de la Educación.....	34
Resultado de las líneas de investigación	39
El Proyecto TRADECC	40
2. Definición del problema e hipótesis	42
Problema de investigación y preguntas relevantes.....	43
Hipótesis y procedimientos de investigación	44
Muestra que interviene en la investigación	49
2ª PARTE: LAS APORTACIONES EMPÍRICAS	54
3. El contexto escolar de la investigación.....	54
Descripción de la muestra	55
4. Categorías de análisis y presentación de resultados	68
Categoría A. Argumentación como razonamiento	69
Categoría B. Argumentación social	71
Relación entre ítems y las categorías de análisis.....	73

Análisis de resultados de la observación de los manuales escolares: El peso de la mera exposición y de preguntas sugestivas que limitan la capacidad de pensar por uno mismo y de argumentar	75
Análisis de las respuestas de los alumnos y las alumnas. El peso de la subjetividad y de una visión del pasado concluido.....	97
3ª PARTE: CONCLUSIONES PARA PROSEGUIR	144
5. Discusión teórica sobre los aprendizajes obtenidos	144
Conclusiones generales derivadas sobre el análisis de los libros de texto y de las respuestas de los alumnos y alumnas	144
Conclusiones en perspectiva de futuro.....	152
BIBLIOGRAFÍA	161
Marco teórico	161
Manuales escolares.....	165
ANEXOS Y APÉNDICES	166

ABSTRACT

CASTELLANO

La presente investigación analiza la forma en que el alumnado argumenta sobre el pasado reciente a partir del actual marco curricular y los libros de texto. Aquí se presentan los resultados de un análisis cualitativo que examina, por una parte, el tratamiento de la argumentación en los libros de texto mayoritarios y, por otro lado, la visión del alumnado sobre los “tiempos difíciles” al acabar la enseñanza obligatoria y su capacidad de argumentar al respecto. El estudio examina la estructura y el planteamiento didáctico de los manuales escolares actuales, y la capacidad argumentativa del alumnado a partir de una muestra de cuestionarios y ejercicio de argumentación realizados en un centro de secundaria. La finalidad es mostrar las insuficiencias didácticas que los libros de texto de ciencias sociales tienen con respecto al tratamiento de la argumentación en su doble dimensión, social y como razonamiento. Y, además, descubrir las dificultades que el alumnado tiene para elaborar argumentos razonados y juicios históricos sobre el pasado reciente y su relación con el presente a partir de los actuales manuales escolares.

PALABRAS CLAVE: *Tiempos históricos conflictivos, pasado reciente, enseñanza de la historia, argumentación y manuales escolares.*

CATALÀ

La present investigació analitza la forma en què l'alumnat argumenta sobre el passat recent a partir de l'actual marc curricular i els llibres de text. Ací es presenten els resultats d'una anàlisi qualitatiu que examina, per una part, el tractament de l'argumentació als llibres de text majoritaris i, per altra, la visió de l'alumnat sobre "els temps difícils" al finalitzar l'ensenyança obligatòria i la seua capacitat d'argumentar al respecte. L'estudi examina l'estructura i el plantejament didàctic dels manuals escolars, i la capacitat d'argumentar del alumnat a partir d'una mostra de qüestionaris i un exercici d'argumentació realitzats a un centre de secundària. La finalitat es mostrar les insuficiències didàctiques que els llibres de text de ciències socials tenen respecte al tractament de l'argumentació en la seua doble dimensió, social i com a raonament. I, a més, les dificultats que l'alumnat té per a elaborar arguments raonats i judicis històrics sobre el passat recent i la seua relació amb el present a partir dels actuals manuals escolars.

PARAULES CLAU: *Temps històrics conflictius, passat recent, ensenyança de la història, argumentació i manuals escolars.*

ENGLISH

The present investigation analyses how the students discuss recent Spanish history from the current curriculum framework and the majority of history text books. Here are the results of a qualitative analysis that examines on one hand, what is the treatment of the arguments in the majority of history text books, and one other hand, the vision of the student body when the students finish secondary school and their ability to argue in respect. The study observes the structure and the didactic approach shown in school text books. It also demonstrates the ability of the students to analyse questionnaires and reasoning exercises in a secondary school. The purpose is to show the shortcomings that the social studies text books have about the approach of argumentation in both dimensions, social and like reasoning. Furthermore, it outlines the difficulties that students have with reasoning and judging recent Spanish history and how they connect this past with what they read in current text books.

KEYWORDS: *Conflictive historic times, recent Spanish history, history teaching, argumentation and history text books.*

INTRODUCCIÓN

El significado del trabajo en el título

El título del presente trabajo, “Argumentar el presente desde la explicación histórica del pasado”, define lo que será el objetivo y el centro del estudio en sí: una aproximación contextualizada a la Historia escolar, cuyo marco temático es el pasado reciente, la dictadura franquista y la transición. Se trata de una cuestión abierta, políticamente sensible y portadora de emociones. Estas características han influido en la forma como ha sido abordada en los manuales escolares de historia que a su vez ha afectado a las explicaciones y reflexiones que los alumnos y las alumnas ofrecen sobre dicho período y sus relaciones con la actualidad.

Hoy en día, los manuales escolares ofrecen una interpretación mucho más matizada y más acorde con la comunidad científica de los historiadores, gracias a la incorporación de los avances historiográficos y didácticos. Pese a ello, el planteamiento del pasado reciente en los manuales escolares sigue teniendo limitaciones si lo abordamos desde la perspectiva de un tratamiento realmente democrático y útil para la vida del alumnado. Pretendemos que el alumnado construya sus explicaciones y mejore su capacidad argumentativa en su doble dimensión: como razonamiento científico y como la capacidad de formular juicios de valor. Sin embargo, los manuales escolares siguen otorgando un peso mayoritario a recordar o reproducir información factual y conceptual, la cual no conlleva la comprensión de que los conflictos de valores e intereses forman parte de la sociedad en la que vivimos. Por ello, en esta investigación plantearemos la necesidad de hacer un nuevo uso más reflexivo y crítico de los libros de texto de Geografía e Historia con la finalidad de desarrollar la capacidad argumentativa del alumnado en su doble dimensión ya mencionada.

Intereses personales, profesionales y docentes de la investigación

La elaboración de la presente investigación responde a una serie de intereses que podemos clasificar en personales, profesionales y docentes, aunque como veremos a continuación, están relacionados entre sí y se complementan. En cuanto a *los intereses personales*, hemos realizado esta investigación con el fin de profundizar en las dificultades que el alumnado de Secundaria presenta en el aprendizaje de la historia. Investigar sobre estas dificultades nos permite extraer conclusiones sobre cuáles son las condiciones de aprendizaje del alumnado con el fin de mejorar nuestra práctica docente y aprovechar mejor los recursos didácticos desde la comprensión de sus límites y utilidad. Nuestra motivación es hacer estos estudios por y para los alumnos, pues consideramos que ellos son los protagonistas del proceso de aprendizaje. Saber cómo se sitúan ante el conocimiento y las dificultades que tienen para modificar sus ideas alternativas nos ayuda a buscar otras vías para intervenir en la práctica.

Respecto a *los intereses profesionales* que guían el presente trabajo, responden a la voluntad de una formación permanente. Si la licenciatura de Historia nos ofreció la reflexión epistemológica capital para la tarea docente, el antiguo CAP y los cursos de formación posteriores nos ayudaron a reflexionar sobre nuestra conciencia didáctica y a buscar respuestas sobre cómo conseguir una enseñanza más adecuada y un mejor aprendizaje de la historia. Ambos aspectos hacen referencia, en primer lugar, a la responsabilidad moral que tienen los docentes de examinar sus ideas acerca de sus prácticas profesionales con tanta profundidad como sea posible. En definitiva, hablamos del compromiso que el docente tiene con su propia profesión y la sociedad. Un compromiso que se debe reflejar en cada una de las actuaciones que realiza como la revisión de su formación, la interpretación, selección y organización de los contenidos o la actitud que toma ante el tratamiento de los problemas sociales actuales. Y, en segundo lugar, a la necesidad de superar los problemas que actualmente tiene una enseñanza de la historia basada en la narración de acontecimientos que se suceden de forma cronológica desde el pasado más remoto hasta el presente, en un proceso lineal y teleológico.

La necesidad de seguir buscando explicaciones a los límites de la enseñanza-aprendizaje de la historia y sus posibles vías de mejora, así como poder aplicar el resultado de las investigaciones en nuestra práctica docente han sido las razones que nos llevaron a realizar el Máster de Investigación en Didácticas Específicas y que han querido ser reflejadas en el presente trabajo. La colaboración y el trabajo en equipo han sido probablemente la lección más importante aprendida para mejorar la enseñanza de la historia, así como de cualquier otra materia educativa. La ruptura con las convencionales formas de concebir el papel del investigador universitario, favoreciendo el intercambio, la discusión y la colaboración atendiendo a los contextos enriquecen los trabajos investigativos. La presente investigación es el reflejo de ese trabajo colaborativo. Su realización no habría sido posible sin la ayuda del profesorado¹ y compañeros del Máster², profesorado del departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Didáctica de la Lengua y Literatura y Departamento de Psicología Evolutiva y de la Evaluación de la Facultad de Psicología.³

Por último, quiero hacer referencia a *los intereses docentes*. Estos responden al reto de hacer útil⁴ la investigación educativa en relación con los problemas reales de la enseñanza de las Ciencias Sociales y las necesidades del profesorado del siglo XXI. ¿Cómo puede contribuir esta investigación para mejorar la práctica educativa de la enseñanza de las ciencias sociales? Es el interrogante que ha guiado siempre esta investigación. A menudo, la investigación dirigida a la comunidad científica se olvida

¹Queremos hacer un especial agradecimiento a las aportaciones realizadas por el profesor Francisco García sobre el sistema de categorización que han servido como inspiración para nuestra investigación. Asimismo, queremos destacar las aportaciones de Ramón López Facal, acerca de la consciencia histórica, pues la finalidad de toda investigación didáctica es la creación de un pensamiento crítico de la realidad, entre el alumnado. Este trabajo tiene la pretensión de que esté presente esa finalidad.

² Para el presente trabajo ha sido de gran ayuda las aportaciones realizadas por mis compañeros Alba Jiménez Cervera, con su trabajo sobre el tratamiento de las competencias básicas por parte del profesorado; de Ana M^a Ribes sobre la impugnación del concepto de población activa en la enseñanza de la geografía; de Carlos Fuster sobre la cuantificación mediante la taxonomía de Bloom y Solo; de Sara Fita sobre los recuerdos académicos y percepciones de los alumnos de Magisterio sobre su pasado escolar; y por último, de Odiel Galán sobre el tratamiento de los conceptos de europeísmo y ciudadanía en los manuales escolares.

³ Queremos agradecer también las aportaciones de la profesora Carmen Rodríguez sobre los tipos de argumentación que se dan en el aula de Lengua y Literatura, así como las aportaciones del profesor Eduardo Vidal-Abarca sobre la comprensión de los textos.

⁴ Esta investigación recoge el espíritu del 1º Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales que se celebró en Santiago de Compostela, donde se debatió sobre la situación actual de la enseñanza y aprendizaje de la historia en un momento de profundas transformaciones sociales a escala mundial: Durán Vila, Fco; López Facal, R.; Saavedra Vázquez, M^a.C.; Sánchez García, J.A.; Villano Pérez, M. (eds.) (2012): *Actas de Congreso Internacional: Innovación Metodológica y docente en historia, Arte y Geografía*. Universidad de Santiago de Compostela.

que su finalidad es la mejora de la práctica educativa, viviendo al margen de las demandas del profesor al pie del aula. En nuestro afán por trabajar sobre algo novedoso que no haya sido investigado anteriormente, hemos perdido de vista, en ocasiones, las demandas que desde las aulas se hace de unos conocimientos útiles para desarrollar mejor su labor y en ocasiones, hemos realizado unas investigaciones con un discurso difícil de entender para el profesorado dificultando la integración de los resultados en su actividad docente. En otras palabras, nos olvidamos de nuestro compromiso con la docencia. Mejorar la práctica educativa desde la comprensión de los problemas reales, creemos que debe ser el principio que debe guiar la investigación educativa.

Las aportaciones de la investigación por tanto, pensamos que serían favorecer una mayor comprensión de los problemas reales de la enseñanza-aprendizaje y ofrecer una utilidad para el profesor que quiere entender mejor su práctica educativa e innovarla. Si la innovación es el acto que facilita a los alumnos unas herramientas básicas que les permitan un aprendizaje continuo y duradero, y el desarrollo de un pensamiento crítico, la investigación es el método por el que podemos entender mejor qué ocurre en las aulas y acceder así a la innovación.

Así, consideramos que la relación entre investigación y docencia tiene que ser útil tanto para el profesorado que esté en las trincheras, como para los investigadores. Por ello, desde este trabajo, apelamos a una actitud colaborativa entre cuatro agentes, el profesorado de la enseñanza obligatoria y bachillerato, los centros educativos de la enseñanza escolar, la universidad en tanto como entidad que forma a los futuros profesores, y los investigadores.

Estructura de este Trabajo de Fin de Máster

El presente trabajo se ha estructurado en torno a cuatro bloques principales, *la introducción, el marco teórico de la investigación, las aportaciones empíricas de la investigación y las conclusiones para proseguir en la investigación.*

Dentro de *la introducción*, haremos referencia a las fuentes que han sido empleadas para estructurar la investigación. Podemos distinguir entre *fuentes*

bibliográficas y primarias. Primero, haremos referencia a *las fuentes bibliográficas* que hemos consultado en el proceso de investigación y que han servido para verificar argumentos y, por tanto, fundamentarla. Y segundo, describiremos *las fuentes primarias o materiales* con las que hemos trabajado. A continuación, realizaremos una breve explicación sobre *la metodología* que será ampliada cuando abordemos con detalle el proceso de obtención de datos y su posterior análisis. Con este apartado finalizaría *la introducción* del trabajo.

Respecto *al marco teórico de la investigación*, es en este apartado donde abordaremos de forma más ampliada *los antecedentes teóricos de la investigación y la definición del problema e hipótesis*. Dentro de este apartado trataremos los motivos de la selección de una determinada bibliografía, la revisión bibliográfica y los marcos interpretativos dentro de las ciencias sociales y la educación, y las líneas investigativas seguidas por esta investigación.

En la definición del problema e hipótesis abordaremos en primer lugar, *el problema de la investigación y las preguntas relevantes* respecto al mismo que nos servirán para introducir posteriormente, *nuestra hipótesis*, así como *los procedimientos empleados en la investigación*. Con ello cerraríamos la primera parte del trabajo.

A continuación, trataremos la segunda parte de nuestra investigación, que se trata de la parte más extensa de nuestro TFM. Este apartado se ocupa de las aportaciones empíricas del TFM y aborda en primer lugar, *la descripción de la muestra* que incluye una contextualización del centro, alumnado, profesorado y asignatura que han participado y caracterizado la investigación. Y, en segundo lugar, *el tratamiento de la información recopilada*, que contiene las categorías de análisis establecidas y la presentación de los datos obtenidos. Dentro de este apartado se incluye el análisis y cuantificación de los cuestionarios del alumnado, el análisis de los libros de texto y las tablas con los datos obtenidos tanto de dichos cuestionarios como de la observación de los libros de texto.

Por último, entraremos en el bloque dedicado *a las conclusiones para proseguir con la investigación*. Primero, realizaremos una discusión teórica de los resultados donde expondremos las conclusiones acerca del análisis. Segundo, haremos una interpretación de los mismos que nos permitirán validar las teorías utilizadas como de la

hipótesis presentada. Finalmente, presentaremos conclusiones definitivas de acuerdo con el problema planteado y la hipótesis y la aportación del TFM a la investigación didáctica. Asimismo, hemos considerado interesante realizar una reflexión sobre los caminos abiertos en la investigación didáctica sobre la argumentación en las ciencias sociales.

Fuentes (Bibliográficas y primarias).

El presente trabajo ha utilizado tanto *fuentes bibliográficas* como *primarias*. A modo introductorio enumeraremos las que hemos utilizado, si bien, estas serán abordadas con mayor detalle en el Marco teórico de la investigación.

Como fuentes bibliográficas podemos mencionar fundamentalmente los trabajos de Jiménez Aleixandre respecto a la capacidad argumentativa en las clases de ciencias, *10 ideas clave, competencias en argumentación y uso de pruebas* (2010), publicado por la editorial Graó y el artículo “Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia.” (2010) publicado por la Revista Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales. Así como los trabajos de Rodríguez Gonzalo sobre la argumentación sobre las lenguas en el aula (Rodríguez Gonzalo 2012) y de Sáiz Serrano y López Facal sobre la capacidad argumentativa que el alumnado tiene sobre la identidad española al acabar el bachillerato (Sáiz Serrano y López Facal, 2012).

Igualmente, nos parece conveniente destacar los trabajos realizados por el profesor Valls sobre el tratamiento que reciben los contenidos de las ciencias sociales, en especial, nuestro pasado reciente tanto por los manuales escolares como en el aula (Valls, 2007) así como los trabajos realizados sobre el tratamiento que tienen las transiciones a la democracia en el aula y en los manuales escolares, y la visión que los y las alumnas tienen sobre dicho tema realizadas en Chile y España (Araya, 2011; Pantoja, 2011; Muñoz y Aceituno, 2011; González Gallego y Martínez Rodríguez; 2011).

Todas estas investigaciones han sido un precedente y han guiado el presente trabajo.

Respecto a las *fuentes primarias* que hemos utilizado para la investigación, estas son en primer lugar, los materiales aportados por los alumnos, en segundo lugar, los obtenidos del análisis de los libros de texto y los producidos por la investigación. Estos provienen de los documentos escritos por los alumnos y alumnas (cuestionarios y redacciones), las anotaciones procedentes del cuaderno de la investigadora referentes a las observaciones de aula y por último, las observaciones realizadas sobre los manuales escolares⁵.

Metodología

El trabajo que presentamos partió de un problema escolar formulado en una serie de preguntas iniciales, que se fueron modificando y ampliando a lo largo del análisis y que abrieron a otras preguntas al final de la investigación. Desde unos primeros objetivos trazados que podemos resumir en hacer útil este trabajo para el sistema escolar, examinar la interpretación que los alumnos pueden hacer de los manuales escolares así como las características que tiene el conocimiento que se trasmite en el desarrollo de las clases e incentivar la capacidad argumentativa entre el alumnado de Secundaria, han justificado la elección de los métodos y el conjunto de instrumentos que finalmente hemos empleado para obtener la información y cumplir con los objetos trazados.

Desde un primer momento, se hizo necesario delimitar el campo de investigación y el interés de la misma. Para ello se escogió trabajar un tema propio de la enseñanza de la Historia, debido a la formación previa de la investigadora. Se pensó en un tema como es nuestro pasado reciente dado que es un tema o cuestión socialmente viva donde podemos observar mejor la actividad argumentativa. Posteriormente, se pasó a definir y caracterizar la capacidad argumentativa que se presenta en el tratamiento de estos temas así como el estado de la cuestión sobre nuestro pasado reciente, teniendo en cuenta la presencia que en los manuales tiene dicho tema.

Para la realización del trabajo se han seguido las formalidades propias de toda investigación: En primer lugar, *la delimitación del problema* sobre el que se investiga;

⁵ Todos son recogidos en los anexos.

en segundo lugar, *la formulación de la hipótesis* sobre la que se trabaja; en tercer lugar, *la obtención de los datos y la verificación de los mismos*; y finalmente, *la interpretación y las conclusiones* a las que se han llegado en la investigación.

El objeto principal de la investigación es la observación de la percepción que el alumnado puede tener sobre su pasado reciente, y su capacidad de argumentar con ayuda de los libros de texto al finalizar la enseñanza secundaria, o dicho de otro modo, ¿cómo pueden razonar y dar sentido a la historia con ayuda de los libros de texto, los cuales tienen un determinado nivel conceptual y unas determinadas teorías? Nuestro interés reside en observar la construcción del pensamiento del alumnado sobre el mundo, conflictos y tensiones tras el estudio con ayuda de los libros de texto. Se trata de un campo que tiene que ver con una realidad difícil de cuantificar, por lo que si bien se han usado métodos cuantitativos para ordenar datos de los análisis, la naturaleza de la investigación es esencialmente cualitativa.

Siguiendo a Eisner (1998), son los objetivos de nuestra investigación más que la naturaleza de los instrumentos utilizados los que hacen que nuestro trabajo responda a la metodología cualitativa. De acuerdo con ello, las principales herramientas empleadas a lo largo de este estudio son la observación y la toma de notas, la revisión documental, es decir, el análisis propiamente dicho de los manuales escolares pero también, de los currículos, entendiendo que los manuales escolares son la concreción de los currículos (Valls, 2005). Ello nos ha dado un alto nivel de confiabilidad de la información obtenida.

Sobre el carácter de nuestra investigación, es preciso detenernos en ella, porque se trata de una investigación de carácter no experimental, pues no interviene sobre la realidad sino que solo pretender conocerla, comprenderla e interpretarla. Es contextual e interpretativa porque las dinámicas que se producen son reales y, por tanto, extrapolables a situaciones similares, así los resultados pueden ser transferibles a contextos próximos. A la vez, las dificultades que el alumnado presenta para modificar sus ideas iniciales, razonar sobre su pasado y presente, y relacionar ambos son problema globales⁶, por lo que los resultados obtenidos podrían contribuir a informar sobre el

⁶Los estudios del proyecto TRADECC tanto en España como en Sudamérica han obtenido similares resultados sobre la comprensión que ambos alumnados tienen sobre los periodos de las transiciones.

panorama educativo en determinadas circunstancias para que sirva de orientación para la mejora de la práctica educativa.

Por lo que respecta a la observación, esta se ha realizado sobre el alumnado de primero de Bachiller, alumnado que en el curso anterior habría estudiado el tema de la investigación ya que el currículo escolar español establece el contenido de “El franquismo en España y su evolución. El exilio y la oposición a la dictadura” y “la transición política en España” para 4º de la ESO, curso con el que se finalizaría la enseñanza obligatoria y en el que el alumnado debería estar preparado para el ejercicio de la ciudadanía. El estudio de nuestro pasado reciente debería favorecer esa finalidad.

Ahora bien, a pesar de que la investigación no interviene sobre la realidad, sí recoge algunos de los principios de la investigación-acción de John Elliott (2005), en tanto que nuestro interés es acercarnos al campo de la práctica de la enseñanza, e implica una comprensión, y reflexión sobre la práctica con una orientación hacia la acción: mejorar la práctica. Así nuestra investigación recogería algunos de sus principios:

1. “La investigación-acción analiza las acciones humanas y situaciones sociales experimentadas por los profesores como (a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticos) (b) susceptibles de cambio (Contingentes) (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivos).⁷” Las dificultades por parte del alumno para modificar sus ideas alternativas por otras más acordes con la comunidad científica así como para razonar críticamente sobre los problemas planteados y no ofrecer respuestas memorizadas de los libros de texto es un “problema práctico cotidiano” experimentado por el profesor, que requiere respuestas. Así nuestra investigación se alejaría de los llamados “problemas teóricos” definidos por los investigadores en el entorno de la disciplina del saber.

2.”La investigación-acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, descubrirá y explicará lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos.” Hemos tenido en cuenta el lenguaje coloquial que utilizan los participantes de la

⁷ La cita de este apartado corresponde a ELLIOTT, John, (2005) *La investigación-acción en la educación*. Morata. Madrid, pp. 24-26. También se ha tomado como referencia a la interpretación sobre las características de la investigación acción de Elliott, realizada por Ana M^a Ribes Crespo, en su investigación sobre *la impugnación del concepto de población activa en la enseñanza de la Geografía*

investigación para explicar las situaciones sociales en la vida diaria y hemos considerado conveniente reflejarlo en la muestra que presentamos.

3. “La investigación-acción incluye el diálogo libre entre el investigador y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos.” En nuestra investigación los participantes tienen un libre acceso a los datos obtenidos por el investigador así como a sus interpretaciones, del mismo modo que el investigador tuvo un libre acceso al aula. Podemos decir que la presente investigación se acoge a un marco ético mutuamente aceptado que rige la recogida, el uso y la comunicación de los datos. Se trata de unas normas y valores para la diagnosis basados en la confianza de ser fidedignos.

Por otro lado, esta investigación también es deudora de los principios de la investigación evaluativa dado que implica descripción, explicación y emisión de juicios de valor, ya que se pretende analizar y valorar una manera de enseñar-aprender las ciencias sociales y orientarla hacia la acción.

Puesto que nuestro interés reside en observar la relación que se establece entre el alumnado y el recurso mayormente utilizado en el aula, los libros de texto, se ha realizado un examen sobre este recurso didáctico en las cinco editoriales más utilizadas en las aulas de la Comunidad Valenciana. Este análisis se centra en la estructura y planteamiento didáctico estudiando una muestra significativa de actividades y el texto de autor, en tanto que este último se convierte en la fuente de autoridad principal sobre la que obtienen información en el aula⁸. Para la observación de las actividades el análisis se ha centrado en su tipología según el nivel de conocimiento y de procesamiento de la información y el tratamiento que recibe la argumentación.

En la observación directa sobre el alumnado, el pase de cuestionarios y el ejercicio de argumentación, más que explorar los recuerdos estrictamente académicos, pretenden observar los argumentos que los alumnos utilizan para interpretar la realidad del pasado y del presente así como las conexiones que existen entre ese pasado y su realidad cotidiana.

⁸ Somos conscientes que el alumnado obtiene información sobre el pasado reciente desde otras fuentes: mass-media y entornos familiares. Sin embargo, en las aulas sigue siendo el principal recurso utilizado en el aula y los alumnos interpretan de forma particular los contenidos que se presentan en él.

1ª PARTE: ANTECEDENTES TEÓRICOS Y DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

En esta primera parte de nuestro TFM, vamos a repasar *los antecedentes teóricos* de nuestra investigación y a *definir el problema* que pretende abordar. En primer lugar dentro del *marco teórico de la presente investigación*, *revisaremos la bibliografía disciplinar* para a continuación examinar los marcos interpretativos que nos ofrecen las Ciencias Sociales y de la Educación. Posteriormente, expondremos los resultados de las líneas de investigación abordadas y, a modo de contextualización, haremos un breve recorrido por el estudio de las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales, así como del proyecto TRADEC, por su relación con esta investigación al estudiar la transición española en el mundo escolar español y chileno.

En segundo lugar, de forma ya más profunda, *definiremos el problema y la hipótesis*. Inicialmente abordaremos *el problema de la investigación* y las preguntas relevantes que han motivado su planteamiento. Posteriormente, expondremos *la hipótesis* formulada y *los procedimientos* de investigación utilizados.

1. Marco teórico de la presente investigación

Contar con referencias bibliográficas, así como otros trabajos empíricos es esencial en la realización de cualquier investigación. La dificultad de unir dos líneas de investigación como son la argumentación y el tratamiento de nuestro pasado reciente, franquismo y transición, ha condicionado la selección de la bibliografía y trabajos empíricos. Esta selección responde a tres cuestiones principalmente. En primer lugar, saber qué se ha investigado y qué dice la comunidad científica respecto a nuestro problema, así como la relevancia del problema en un contexto determinado. En segundo lugar, qué puede ofrecer y qué sentido tiene nuestra investigación. En tercer lugar, justificar aquello que se dice en la investigación, dentro de la comunidad científica. En

otras palabras, la selección bibliográfica responde a los motivos de utilidad y fundamentación.

Revisión de la bibliografía disciplinar

Hacer una *revisión de la bibliografía disciplinar* del tema que va a ser tratado es fundamental para conocer los antecedentes de la investigación. Ellos nos han servido como sustento teórico de la presente investigación y como punto de partida. A causa de que nuestra investigación recoge dos líneas investigativas, hemos considerado pertinente tratarlas ambas. En primer lugar, habría que revisar los cambios que se han producido en las interpretaciones sobre nuestro pasado reciente (franquismo y transición). Y, en segundo lugar, habría que revisar la teoría general vigente sobre la argumentación y desde las perspectivas que ha sido tratada.

El franquismo y la transición política española

Nuestro pasado reciente ha sido abordado abundantemente por analistas políticos, juristas, sociólogos e historiadores. Desde la segunda mitad del siglo XX, el paradigma historiográfico del fracaso ha servido para explicar la existencia misma de la dictadura, sus aspectos arcaizantes o tradicionales, la ausencia o debilidad de las clases medias y el fracaso del partido fascista. De acuerdo con este paradigma, el franquismo sería el resultado del estancamiento agrario y la ralentización del desarrollo industrial, la preeminencia y hegemonía de las élites pre-capitalistas sobre las industriales, el fracaso de la revolución burguesa, la evolución reaccionaria de la política contemporánea y el fracaso de la democracia. En resumen, se trataría de la última consecuencia de una doble debilidad: Primero, de la instalación de un régimen liberal incapaz de evolucionar hacia la democracia realmente, y segundo, de una industrialización incompleta que revelaba una estructura de clases arcaica y que impedía la formación de una clase burguesa a nivel nacional. Esta historiografía recogía las representaciones que tenía una sociedad nacida posterior a la guerra civil y que veía a España como un país fracasado,

con una historia singular, alejada y aislada del resto de Europa cuya explicación solo se podía encontrarse en el pasado y que hasta cierto punto podríamos encontrar en la visión que tendría el alumnado de las aulas del siglo XXI.

El éxito de la posterior transición a la democracia durante la década de los setenta, basada en un pacto entre élites con apoyo popular, hizo que se buscaran explicaciones que dieran cuenta del proceso que había hecho posible la llegada de la democracia. El contraste entre una sociedad atrasada y propensa al enfrentamiento, como la de los años 30, con la España democrática de los ochenta y noventa, modernizada económicamente y avanzada socialmente, solo podía explicarse como algo propiciado por la modernización experimentada por la sociedad española durante la dictadura. Vinculada a la teoría de la modernización⁹ (Linz, 1978; 1996; y otros historiadores), existe la consideración de que el régimen, habiendo surgido con el objeto de destruir la democracia liberal, habría acabado propiciando las condiciones que finalmente la habrían hecho posible. Autores como Linz argumentarían que el “autoritarismo” franquista constituía una vía alternativa para producir modernidad, y los cambios en la estructura socioeconómica “determinaron” o hicieron “necesarios” los cambios en la estructura política (Linz, 1978; 1996). Constataciones como el aumento demográfico, ocupacional, el aumento de alfabetización y los nuevos comportamientos de tolerancia, racionalidad, libertad y búsqueda de la prosperidad, entre otras, durante los años sesenta y setenta servían como justificación. Esta consideración la hallamos en los manuales escolares de Ciencias Sociales de las editoriales principales para 4º ESO. Ejemplo:

“La modernización social, pero no política. La expansión económica mejoró el nivel de vida, por eso en la España de los años 60 comenzó a surgir una sociedad de consumo. (...) Los cambios económicos y la llegada de turistas con modas más libres dieron lugar a una nueva realidad y nuevos valores: se demandaba más libertad...” (Santillana- Voramar, 2012, p. 279).”¹⁰

⁹ La teoría de la modernización venía a afirmar que existía un vínculo directo entre desarrollo económico, modernización y estabilidad democrática. Esta teoría tenía como referente y paradigma los procesos de modernización de las sociedades occidentales desarrolladas.

¹⁰ BRANDI FERNÁNDEZ, A; GREGORI SOLDEVILLA, I. (DIREC.) Historia 4º ESO. Volumen 3. Comunitat Valenciana. Proyecto Els Camins del Saber. Ed. Santillana. Edicions Voramar SA, (Picaña) Valencia 2012. ISBN Obra completa: 978-84-9807-625-7. ISBN de este volumen: 978-84-9807-623-3.

“El desarrollo económico provocó el nacimiento de una nueva estructura social. (...) Hasta 1960, la sociedad mantuvo los rasgos rurales tradicionales. Desde entonces, creció la sociedad urbana (...) También se produjo un cambio de mentalidades. La Iglesia perdió influencia social y aumentó el laicismo, cambió el modelo familiar basado en la autoridad paterna; las mujeres iniciaron una mayor incorporación al mundo laboral; y se adoptaron nuevas modas...” (Anaya, 2012, p. 236).¹¹

Como se puede apreciar en los ejemplos, la teoría de la modernización sigue estando muy arraigada en la enseñanza escolar del siglo XXI para explicar las causas que favorecieron el proceso de democratización. Existe un determinismo económico en las explicaciones sobre el proceso de democratización. Llama la atención que estudios sobre la percepción que el alumnado tiene sobre su pasado reciente (Valls, 2007) muestren que uno de los aspectos que más recuerden sea el de los cambios socioeconómicos de los años 60.

La historiografía de las dos últimas décadas ha cambiado decisivamente sobre esta doble interpretación. Por un lado, la historiografía se ha liberado de la idea de fracaso, inevitabilidad y tragedia a la hora de valorar nuestra historia contemporánea y el advenimiento de la dictadura. Por otro lado, se han abandonado las interpretaciones sobre nuestro pasado reciente basadas en la teoría de la modernización para explicar el proceso de la transición política (Tussell, 2001; Powell, 2001).

Para el caso del franquismo, esta nueva mirada supone que, en el plano económico, deje de interpretarse como consecuencia de una estructura social agraria inmóvil y creadora de insostenibles tensiones, sino como la quiebra de una línea de cambio y expansión. En otras palabras, el franquismo interrumpe más que culmina un proceso. Y que, en el plano sociopolítico, se interprete el franquismo como una ruptura con la tradición liberal. Respecto a la consideración de *una dictadura modernizadora*, la historiografía ha abordado el problema desde perspectivas no necesariamente excluyentes: Primera, la modernización económica fue involuntaria, consecuencia del propio fracaso de la política autárquica y sus causas fueron exógenas, consecuencia del

Este manual fue empleado por los grupos que participan en la investigación, a los que haremos referencia en el apartado de *Descripción de la muestra*.

¹¹ BURGOS ALONSO, M., MUÑOZ-DELGADO, M^o C. (2012): Historia. Ciencias Sociales. Volumen 3. Educación Secundaria. C. Valenciana. Ed. Anaya. Grupo Anaya. S.A. Madrid. ISBN: 978-84-678-2515-2- . p.236

efecto de arrastre del boom económico europeo. Segunda, el régimen, desde su esencia nacionalcatólica, tenía una voluntad de “modernización” económica tan firme como la del bloqueo del liberalismo (Botti, 1992). Tercera, el desarrollo económico de los años sesenta fue acompañado de una voluntad de racionalización del Estado y la Administración por parte de los tecnócratas, dentro de un marco de Estado autoritario (Casanova, 1992). Cuarta, la apertura política limitada suponía implícitamente el retorno de la sociedad civil al propiciar la reaparición de conflictos latentes en la sociedad y un cambio de mentalidad en las élites políticas, sociales y religiosas.

A la hora de hablar del alcance de la modernización, es necesario tomar en consideración tres cuestiones. En primer lugar, las dinámicas precedentes de la sociedad española. Existe un proceso de aproximación, lento pero sostenido, de la economía y la sociedad españolas con las europeas. En segundo lugar, la evolución de la economía mundial en la posguerra. Para este aspecto, tenemos que recordar que nos encontramos en el contexto que Hobsbawm ha denominado “la edad de oro” de la civilización. En tercer lugar, los límites de las transformaciones experimentadas a lo largo de los cuarenta años de duración de la dictadura. Con respecto a ello, el balance global de la dictadura resulta menos satisfactorio de lo supuesto. La economía española durante la posguerra experimentó una auténtica inversión del anterior proceso de recuperación de distancias. Si bien, durante la década de los 50 se alcanzaron tasas de crecimiento económico similares a las de otras economías europeas, no se llegó a recuperar el terreno perdido en la década anterior. Solo a partir de 1960, los ritmos de crecimiento experimentaron cuotas extraordinarias en lo que puede considerarse como un proceso de acumulación de recuperaciones. Sin embargo, la recuperación de medidas proteccionistas e intervencionistas acusó a partir de 1964 una relativa desaceleración, ello contribuiría a explicar la posterior crisis económica de 1973.

Por otra parte, la modernización en sanidad, educación y asistencia social se vio limitada por la existencia de un sistema fiscal regresivo. El actual *estado de bienestar* es producto de la democracia. La racionalización de la administración del Estado se produjo dentro del contexto del clientelismo de Estado y patronazgo rural. Por lo que respecta a la cultura cívica, la recuperación de valores cívicos se produjo contra un legado directo de la dictadura, y solo ha sido parcialmente recuperado con la

democracia: despolitización, apatía; debilidad del sentimiento de moral pública y el espíritu comunitario, tendencia a la rigidez en el mantenimiento de opiniones.

En resumen, no puede considerarse que la dictadura fuera una dictadura modernizadora ni si quiera en su “fase desarrollista”. Primero, porque económicamente siempre tuvo una intencionalidad “modernizadora-industrializadora”, incluso durante la posguerra. Y, segundo, porque siempre subordinó los problemas económicos y el desarrollo social a su propia supervivencia política, aun a costa de ralentizar el crecimiento, incluso en la fase desarrollista. Esta preeminencia de la política diferencia el franquismo del fascismo por su carácter profundamente defensivo, conservador y condicionado por el respeto a los intereses de las élites económicas, principio básico del que deriva su contradicción. El principio de su supervivencia debía equilibrarse con los intereses de sus principales apoyos sociales y su propia voluntad industrializadora. Así, cualquier indicio de modernización, consistió más bien en una recuperación parcial de una serie de procesos que el propio régimen había interrumpido.

Para el caso de la transición política española, el funcionalismo estructural de la teoría de la modernización, junto con el estructuralismo marxista han sido criticados para explicar las causas que facilitaron el proceso principalmente por dos razones: la primera, porque tienden a confundir correlación con causalidad. “Una correlación, per se, no implica una relación causal ni explica la dirección de la relación causal cuando ésta existe”¹². La segunda, porque estas explicaciones tienden a confundir transición a la democracia y consolidación democrática. Siguiendo a Rustow: “los factores que mantienen estable a una democracia pueden no ser los mismos que presidieron su nacimiento: las explicaciones de la democracia han de distinguir entre función y génesis.”¹³

Actualmente, hay una tendencia a subrayar la existencia de diferentes factores que explican la consecución de la democracia en España. La mayor parte de las interpretaciones han destacado los papeles del rey Juan Carlos y el primer ministro Suárez como guías de la transición, y los de Felipe González y Santiago Carrillo como

¹² CASANOVA, J. “Modernización y democratización: reflexiones sobre la transición española a la democracia” en CARNERO ARBAT (ed.) *Modernización, desarrollo político y cambio social*. Ed. Alianza Editorial, Madrid, 1992, pp. 235-276.

¹³ RUSTOW, D. “Transition to Democracy: Toward a Dynamic Model”, *Comparative Politics*, Vol. 2 numb. 3, Ed. Program in Political Science of the City University of New York, New York, 1970, p. 346.

dirigentes de la oposición (Villalonga, 1993). El papel del rey Juan Carlos fue decisivo para que las fuerzas armadas aceptaran la transición. Segundo, el papel ejercido por Adolfo Suárez, quien asumió el control del proceso de negociación tanto hacia la derecha, la élite gobernante, como hacia la izquierda, con la oposición. Asimismo, destacan los roles de González y Carrillo. Tras el asesinato de cinco militantes del PCE a manos de un grupo de extrema derecha, la respuesta de la directiva comunista, presidida por Carrillo, se limitó a impulsar una masiva pero controlada movilización popular de repulsa genérica hacia la violencia, lo que terminó por facilitar su legalización aunque también reafirmó los puntos a los que renunciaba a cambio de su legalidad: su demanda de responsabilidades políticas por el pasado y de una República. (Moradiellos, 2000). Por otra parte, autores como Casanova, subrayan la necesidad de tener en cuenta el carácter y el papel del Estado español en el análisis de la transición, para quien, la voluntad de autotransformación del Estado es esencial para comprender el complejo proceso de transición. El autor argumenta que la legitimación de Suárez y el rey Juan Carlos I para romper con la dictadura, les viene dada porque eran los legítimos ostentadores de poder del Estado franquista (Casanova, 1992), es decir, se sirven de los papeles institucionales que les habían sido asignados por la constitución franquista para transformar el estado autoritario en democrático.

Dentro de esta revisión bibliográfica, hemos considerado conveniente centrarnos en algunos aspectos donde se ven de forma más precisa esos cambios interpretativos¹⁴: el origen y la larga perduración del franquismo, las continuidades y cambios en el franquismo a través de la periodización establecida, la naturaleza de la transición a la democracia y los procesos legales, convivencia y memoria histórica de nuestro pasado reciente¹⁵

En lo concerniente al franquismo, comprender *las razones históricas del origen y la larga perduración, así como la evolución del régimen* han sido los objetivos del

¹⁴ Estos aspectos son los mayormente tratados por los manuales escolares. La organización y el enfoque seguido responde, por un lado, a ese intento por relacionar qué se dice desde la disciplina histórica sobre los mismos temas que son tratados por los manuales escolares. Por otro lado, al interés de exponer los argumentos que desde la disciplina histórica se dan al respecto. Asimismo, queremos decir que dada la complejidad del problema que tiene cada uno de los aspectos hemos optado por la realización de síntesis donde se recogen los principales aspectos. En este proyecto nos es imposible abarcar de forma extensiva cada uno de ellos.

¹⁵ Nos referimos de forma conjunta tanto del franquismo como de la transición. Es imposible entender estos procesos de forma separada.

debate sobre la naturaleza del franquismo, el papel de la política represiva y la caracterización del compromiso autoritario.

Con respecto a la naturaleza del franquismo, su larga duración y el encadenamiento de sucesivos discursos de autodefinición y legitimación constituyen la mayor dificultad a la hora de caracterizar el franquismo. Las interpretaciones oscilan desde aquellas que consideran que el franquismo es un caso extremo de dictadura militar (Azaña, 1968, p.813), hasta aquellas que consideran el franquismo como un régimen autoritario (Linz, 1964) o “no totalitario” (Tusell, 1988) o un régimen fascista con particularidades que lo diferencian de los “fascismos clásicos” por la fuerte presencia de la Iglesia y el peso determinante de los sectores tradicionales en detrimento de la forma autónoma de un amplio movimiento de masas (Juliá; Pérez Ledesma; Elorza.) Entre las recientes aportaciones al tema, destacan aquellas que hacen mención a la relación entre el fascismo y franquismo, haciendo hincapié en la capacidad del régimen a adaptarse al contexto. De acuerdo con Ismael Saz (1993) se trataría de un régimen militar reaccionario que sufrió un proceso de *fascistización* notable pero inconcluso y finalmente truncado y rebajado por el resultado de la Segunda Guerra Mundial. Esa naturaleza del régimen se apreciaría en su peculiar “capacidad para combinar ciertos elementos de rigidez propia de los fascismos con la versatilidad y capacidad de maniobra de los no fascistas” (Saz, 1993, p. 195). La interpretación de Saz se situaría de manera equidistante entre el modelo totalitario fascista y la mera dictadura autoritaria con una capacidad de evolucionar en uno u otro sentido.

Es necesario decir que el debate en torno a la naturaleza del franquismo ha sido muy fructífero y ha contribuido a replantear críticamente el carácter y los rasgos definitorios del peculiar sistema franquista, así como las razones de sus indudables fundamentos sociales y su prolongada vigencia y duración histórica.

Como ya hemos mencionado, otro aspecto que contribuye a explicar la consolidación y pervivencia del régimen en contextos internacionales tan diferentes, es la represión franquista durante la guerra civil y durante todo el régimen así como las actitudes sociales de los ciudadanos. Las características de la política represiva ejercida por el régimen franquista se podrían resumir en cuatro fundamentalmente. Primera, es que esta represión partía de la misma voluntad de exterminio total del enemigo político.

Segundo, estaba carente de una voluntad de reintegración de los derrotados y adoptó la filosofía del castigo y la revancha. Tercera, esta circunstancia, unida a los efectos de la guerra civil, explica que la represión franquista fuese en su primera fase muy superior a la experimentada en similar periodo en Italia y Alemania. Cuarta, aunque alejada del terror de la posguerra y cada vez más selectiva, la represión, incluida la práctica sistemática de la tortura y el recurso ocasional a la pena de muerte, se mantuvo durante toda la dictadura. Esta política represiva se componía no solo de la política de eliminación física violenta sino también de una serie de medidas represivas muy heterogéneas e, igualmente, efectivas como depuraciones, ceses y destituciones de funcionarios en todos los ámbitos de la Administración estatal e incautación de propiedades de republicanos y disidentes. Por lo que respecta a las actitudes sociales, el régimen buscó una aceptación pasiva de los ciudadanos. La “victoria” le otorgó una legitimidad que contribuyó a cimentar el consenso y apoyo, aunque solo fuera por temor a la hipotética venganza de los republicanos vencidos. Del mismo modo, la política represiva fue una utilísima política “ejemplarizante” para los derrotados que quedaron mudos por el terror hasta que crecimiento económico y la relativa liberalización política de los años 60 generaron unas dinámicas sociales y culturales conflictivas que el régimen fue incapaz de integrar.

Por lo que respecta a la llamada “coalición reaccionaria” (Sevilla, Giner y Pérez, 1978) o “familias institucionales y políticas” (Carr; Fusi, 1979) esta estaría compuesta por el partido, el ejército, la Iglesia, los medios de negocios y la burocracia. El caso español se diferencia con respecto de los estados fascistas en que el partido fascista no fue el elemento dinámico, el ejército tuvo un papel determinante del ejército con su jefe a la cabeza y la Iglesia tuvo una fuerte presencia en el poder. Ese compromiso autoritario se basaba primero, en el posicionamiento de Franco como eje y condición misma de la estabilidad del compromiso. Segundo, en la neutralización tanto del partido fascista como fuerza autónoma fascista, como de las ofensivas de monárquicos y sectores militares que querían forzar la restauración de una Monarquía entre semi-autoritaria y semi-democrática. Finalmente, en otorgar ciertas cotas de poder a las distintas familias políticas.

A la hora de tratar *los cambios y las continuidades durante el franquismo*, la periodización más generalmente aceptada es la que establece tres fases: una primera

(1936-1945) semi-fascista y potencialmente imperialista.; una segunda (1945-1957) de corporativismo nacionalcatólico; y una tercera (1957/1959-1975) caracterizada por el desarrollismo, la tecnocracia y el autoritarismo burocrático (Payne, 1987). Este esquema tiene el riesgo de relativizar la importancia de los elementos de continuidad a lo largo de la dictadura que, sin embargo, puede superarse a partir de la noción de compromiso autoritario y la existencia de un principio siempre presente en la dictadura: la oposición a la democracia liberal. La dinámica de cambio se explicaría por su parte, por la alternancia del peso relativo de los distintos sectores y las transformaciones experimentadas en el interior de cada uno de ellos. Desde esta perspectiva, es factible distinguir tres fases diferenciadas, cada una de las cuales concluiría con una crisis y recomposición que daría lugar a la siguiente, desde configuración de la dictadura, pasando por la fase de estabilidad y apogeo hasta llegar finalmente al cambio y la descomposición. A partir de 1969 se sucederían las crisis y los enfrentamientos entre los distintos sectores del régimen y una errática combinación de medidas de apertura y vuelta a métodos de represión brutal que acabarían en una crisis final que coincidiría con la desaparición física del dictador y que no admitiría ya ninguna forma de recomposición posible dentro de los límites de la dictadura.

En relación con *la naturaleza de la transición*, esta es entendida como *una reforma pactada* de la legalidad franquista o como *una ruptura pactada* de la misma en beneficio de la legalidad democrática. Así, la transición fue producto de una sucesión de pactos y del desmantelamiento interno del sistema franquista realizado por elementos reformistas del propio sistema, en un contexto de crisis económica y bajo la presión de la movilización de masas integradas por las fuerzas de oposición. Respecto a esta naturaleza pactista, los historiadores resaltan una serie de factores que explican esa búsqueda del compromiso. Primero, la voluntad explícita o implícita de no repetir una nueva guerra civil maniobró como elemento moderador y disuasorio de todo radicalismo (Aguilar Fernández, 1996). Segundo, por parte del Gobierno, la necesidad de mantener la paz social y laboral, y contar con el apoyo popular para la aprobación de los ajustes económicos necesarios para hacer frente a la crisis. Tercero, la presión que ejercía la movilización obrera y popular, respaldada por la oposición (Preston, 1982). Cuarto, por parte de la oposición, los límites de su principal arma política, la presión en la calle a través de las manifestaciones y las huelgas. Estas manifestaciones y huelgas

seguían planteándose en términos económicos y no fueron capaces de extenderse a otros grupos sociales afines o no encontraron eco suficiente para transformarse en un movimiento interclasista general (Juliá, 1994). Quinto, la fuerza que conservaban los sectores “ultras” en el aparato coactivo del Estado y su potencial capacidad de instrumentación del Ejército para detener el proceso mediante un golpe de estado u orientarlo hacia una confrontación abierta limitó las demandas de la oposición. Finalmente, la existencia de una opinión generalizada entre la población de que el proceso se realizara desde el control. Predominaban la estabilidad, el orden y la paz frente a la justicia, la libertad y la democracia (López Pintor, 1982; Juliá, 1994; Maravall, 1980).

Para concluir este apartado es necesario hablar sobre el tratamiento que la historiografía ha hecho sobre la memoria histórica y los procesos políticos y legales de reconciliación. Se trata de temas complejos y delicados que suscitan fuertes debates entre los historiadores contemporáneos, inmersos en un contexto político-social que no siempre ha sido favorable a recordar ese pasado y que ha condicionado una parte de la vida política española hasta el punto que no ha sido hasta noviembre 2002 cuando se hizo una declaración parlamentaria conjunta en la que, en primer lugar, se condenaban las dictaduras (aunque sin hacer una alusión explícita a la franquista) y, en segundo lugar, se reafirmaba el reconocimiento moral de las víctimas de la Guerra Civil y de la represión franquista (aunque sin distinguir en este caso entre víctima de una guerra y de una dictadura).

La transición política española se ha presentado tradicionalmente como “modélica” al cerrar el pasado lejano de la Guerra Civil y el reciente pasado de la dictadura. Sin embargo, el doble compromiso en el que se basó, por una parte, la no utilización de la Guerra Civil y la dictadura franquista como objeto de confrontación política o ideológica y, por otra, la aplicación una amnistía general, sin ninguna petición retroactiva respecto a las posibles responsabilidades políticas o criminales en las que hubiesen podido recurrir los protagonistas de toda esa etapa franquista, han hecho que se revisase ese carácter modélico desde finales de los noventa.

Las críticas de este primer revisionismo responsabilizaban sobre los presuntos déficits de la democracia al consenso que se atribuyó a un pacto de olvido y silencio.

Este revisionismo subraya que este compromiso suscitó una amnesia colectiva sobre las responsabilidades políticas por parte de la oposición antifranquista que se habría extendido por el resto de la sociedad, temerosa de enfrentarse con su pasado. La consecuencia sería: una democracia deficitaria, una ciudadanía pasiva, una cultura política a la que con dificultades se puede definir como democrática (Sartorius y Alfaya, 2000).

La historiografía más reciente se ha acercado a ese pasado reciente con una nueva mirada y una metodología renovada que busca un espacio de reflexión sobre dicho pasado conflictivo estableciendo con él una nueva relación desde la exigencia de una justicia aun no cumplida para las víctimas del franquismo. Este nuevo revisionismo parte de la idea de que la transición política tuvo aspectos positivos y notorios pero también “*sus olvidados*” (Valls, 2005, p.69). Esa reconciliación con el pasado es importante en el fortalecimiento de la democracia pues “una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por resolverlos democráticamente (...) tratando de llegar a un pacto o acuerdo.” (López Facal, 2011, p.11).

La línea que separa investigación, política y medios de comunicación con respecto a estas cuestiones de nuestro pasado reciente es muy estrecha y ello afecta al aula en todas sus dimensiones. El tratamiento que los manuales escolares hacen sobre estas cuestiones es el reflejo del delicado contexto político-social e historiográfico en el que se encuentran. Ante la dificultad de su tratamiento, se opta por una actitud de neutralidad excluyente.

La conceptualización de la argumentación

La capacidad de argumentar puede ser tratada desde diferentes dimensiones (Canals, 2007; Jiménez Aleixandre, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2012) y cuando aludimos a la enseñanza-aprendizaje de la argumentación podemos no aludir a lo mismo (Sanmartí, 2001), lo que hace necesario conceptualizar la argumentación de acuerdo con el objetivo de nuestra investigación.

Las fuentes epistemológicas a las que hemos recurrido en el presente trabajo, serían por una parte, la teoría argumentativa de Toulmin (1997), y por otra, las aportaciones de Werlich (1975) y Haidt, sobre la relación entre argumentación y los contextos sociales y culturales. Las tres aportaciones se vinculan a la concepción epistemológica del conocimiento en tanto que parten de la concepción de una sociedad en permanente transformación. Ello supone, en primer lugar, que el conocimiento tiene un carácter representacional, es decir, simbólico y cultural. En segundo lugar, que el conocimiento es relativo y a la hora de elaborar nuestros razonamientos, estos no necesariamente se adhieren a cánones de la lógica formal. En tercer lugar, en ese conocimiento, existen unos valores (éticos) que condicionan nuestro pensamiento a la hora de realizar nuestras explicaciones posteriores. Finalmente, la argumentación tiene un papel fundamental en la construcción, justificación y valoración del conocimiento pues implica discutir, razonar, criticar y justificar ideas y explicaciones.

Toulmin se plantea una revisión de la argumentación como una teoría del razonamiento práctico. Este planteamiento encaja perfectamente con nuestro trabajo si partimos de la idea de que la mayoría de los textos elaborados por el alumnado están dirigidos al docente, hecho que condiciona su elaboración por dos motivos. En primer lugar, porque el alumno cuando lo elabora, trata de poner aquello que cree que es lo que el profesor espera. Y, en segundo lugar, porque para realizar su discurso remitirá a una fuente de autoridad: el libro de texto. Por ello, su adaptación a la práctica escolar permite una reflexión sobre la relación entre los manuales de texto y los razonamientos de los alumnos y alumnas.

Para Toulmin, las ciencias generan preguntas y problemas, invención de explicaciones, establecimiento de herramientas conceptuales y utilización de elementos tecnológicos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de las ciencias sociales, geografía e historia, ofrece unas herramientas que permiten establecer diferentes relaciones como de causalidad, semejanza y diferencia, etc., con las que el alumnado establece o confronta significados que le permiten desarrollar la capacidad de tomar posturas críticas y cambiar.

En su teoría, Toulmin señala que, aunque nuestros pensamientos son de índole individual y personal, nuestra herencia lingüística y conceptual a través de la que se

expresan los primeros es propiedad pública, es decir, que existe una interacción entre aspectos sociológicos y los individuales a la hora de construir las explicaciones (Toulmin, 2007). De igual modo, considera el devenir de las ciencias como un proceso plural y dinámico de interacción de teorías explicativas, en el que la argumentación como externalización del razonamiento, se constituye en la expresión de racionalidad local y contingente que permite dichos cambios.

Desde ese punto de vista, la racionalidad estaría relacionada con la capacidad de responder a nuevas situaciones de forma abierta, reconociendo problemas y defectos de procedimiento, superándolos. Se entendería como el instrumento para relacionar las observaciones experimentadas con los modelos teóricos existentes. Para Toulmin, esta racionalidad no solo se daría entre aquellos que construyen las disciplinas sino también entre aquellos que estudian las disciplinas sin tener la pretensión de llegar a ser científicos, en tanto que, en ambos casos, implica la aplicación y la utilización de conceptos críticamente, así como la propuesta de cambios en los modos explicativos. Desde este sentido, se justifica la necesidad de enseñar actitudes críticas, es decir, la enseñanza explícita de procesos de razonamiento y argumentación.

La propuesta de Toulmin concuerda con una reformulación del aprendizaje de las ciencias sociales para el desarrollo de actitudes críticas desde el reconocimiento de problemas, el planteamiento de respuestas a las nuevas situaciones y la evaluación crítica de las ideas y explicaciones propuestas ateniendo a las normas compartidas por la comunidad científica. Se enfatiza la idea de juzgar.

En su teoría sobre la argumentación es posible ver un proceso que permite la construcción social y negociación de significados, en tanto dinámica de diálogo en la cual, para sostener una conclusión o un punto de vista, debemos: exponer razones, responder preguntas que resistan la duda y la crítica o modificar un punto de vista inicial. Así pues, se considera que un argumento es una estructura compleja de datos que parten de evidencias (pruebas) para llegar al establecimiento de una aserción (conclusión, evidencia). Los razonamientos en tanto que expresiones lingüísticas explicitan el pensamiento individual con unas intenciones determinadas y en determinados contextos comunicativos. Por ello, el aprendizaje de la argumentación favorece involucrar a los estudiantes y las estudiantes en estrategias heurísticas para

aprender a razonar de forma autónoma en un contexto marcado por la aceptación de puntos de vista plurales, al tiempo que sus argumentos entendidos como ya hemos dicho anteriormente, como una externalización del razonamiento permiten evaluar y mejorar el conocimiento.

Toulmin establece un esquema argumentativo, que es el que se ha tenido como referente para establecer la estructura del razonamiento inductivo¹⁶ en el diseño del instrumento didáctico utilizado para el análisis del discurso tanto de los libros de texto, con el fin de observar si se potencia la capacidad argumentativa, como de los argumentos ofrecidos por el alumnado. El esquema sería el siguiente:

- Prueba o dato: Es aquello que mantiene una premisa, aportando la información (razón) en la que se basa la argumentación. La prueba o dato está formado por hechos o condiciones que son observables. Para el caso de la historia estaríamos hablando de las fuentes que podrían ser tanto primarias (estadísticas, jurídicas, testimonios personales, etc.) como secundarias (provenientes de los historiadores /las historiadoras).
- Reserva o refutación: Es la excepción de la conclusión presentada. Se trata de un aspecto clave en el modelo de Toulmin pues se parte de un conocimiento relativo. Ello permite planificar el nivel de aceptabilidad de la conclusión o idea que se enuncia pues tiene en cuenta las debilidades de dicha conclusión.
- Justificación: Son las razones que se proponen para justificar las conexiones entre los datos y las conclusiones.
- Calificativo modal: Especifica el grado de certeza de una tesis. Aportan un comentario implícito en la justificación, de hecho es la fuerza que la justificación confiere a la argumentación.
- Fundamentación: Se basa en los datos, ejemplos y razones aceptables para el conocimiento científico.

¹⁶ Razonamiento inductivo se refiere a aquellos que parten de casos particulares que se aceptan como verdaderos estableciendo relaciones de semejanza y/ o diferencia entre ellos para elaborar una explicación general. La estrategia inductiva parece ser la que más se adecúe para nuestro análisis de los libros de texto.

- **Conclusión:** Son los resultados del proceso de argumentación. Indica la posición sobre determinado asunto. Se trata del propósito que está detrás de toda argumentación. Según Wood (2001) existen diferentes tipos de conclusiones: factuales, valorativas, políticas (decisiones a tomar), causales y definitorias.¹⁷ Se enuncia en términos neutros sin revelar tendencias personales o prejuicios.

Además se debería considerar otros indicadores que Toulmin tiene en cuenta como son: la relatividad, claridad, pertinencia y concreción. En tanto que nuestro interés es observar si potencia la actividad argumentativa y la naturaleza de dicha argumentación hemos adaptado estos indicadores a nuestro interés:

- **Relatividad:** Incorpora argumentos de distintas posiciones.
- **Claridad:** Los argumentos que presenta son concisos, bien expresados y relacionados.
- **Pertinencia:** Los argumentos que presenta son relevantes y coherentes con el objeto de discusión.
- **Concreción:** Añade diversidad de argumentos y no se repiten lo que se ha dicho.

Por otro lado, como ya hemos mencionado anteriormente, el presente trabajo recoge las aportaciones de Werlich y Haidt. Estas aportaciones son importantes en nuestro trabajo pues, en el esquema de Toulmin, el discurso argumentativo aparece descontextualizado sin tener en cuenta las relaciones que se establecen entre el receptor y el emisor y las finalidades con las que se emite el discurso¹⁸. En el caso de las ciencias sociales, geografía e historia, y en concreto en el estudio de temas potencialmente conflictivos, la argumentación remite no solo a la capacidad de relacionar explicaciones con pruebas (Jiménez-Aleixandre, 2010) sino también a la toma de una posición ante un problema y la emisión de juicios. (Jiménez-Aleixandre, 2010; López Facal, y Santidrián, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2012).

¹⁷ Todas ellas las podemos observar en los manuales de texto por lo que los alumnos argumentarían de una forma determinada con respecto al tema tratado. Ver Anexo VIII sobre análisis del texto académico.

¹⁸ Aspecto importante a la hora de observar en la relación que se establece entre el alumnado y los libros de texto, el papel de la finalidad educativa que los manuales escolares tienen sobre el aprendizaje del pasado reciente español.

La teoría de Werlich sobre la argumentación (1976) pone el acento en el carácter de proceso social de la argumentación en tanto que se produce en contextos de toma de decisiones, bien a nivel personal bien a nivel colectivo. Werlich, en su clasificación de tipos de texto, establece cinco tipos de texto de acuerdo con el foco y el idioma contextual en el que se realiza. Así, el texto argumentativo se caracterizaría por un lado, por tener un foco contextual donde se establecerían relaciones entre conceptos y manifestaciones de los hablantes; por otro lado, por un idioma contextual donde las frases atribuirían cualidades en la secuencia. Para Werlich la argumentación se relacionaría con el juicio y la toma de una posición de acuerdo con un contexto.

En este mismo sentido son importantes las aportaciones de Haidt¹⁹ desde la psicología. Su tesis insiste, en primer lugar, en que los juicios morales surgen de las respuestas afectivas a las que un sujeto no tiene acceso reflexivo. El sujeto solo tiene consciencia de la aparición del juicio moral en su mente, pero no del modo en que este se produce. Esta respuesta afectiva la denomina *intuición moral* que aparece en la consciencia de un juicio moral junto a la valencia de aprobación o desaprobación hacia el objeto que la provoca (bueno-malo). Nuestra mente siempre se encuentra proyectando la aprobación y la desaprobación hacia todo aquello que sucede ante nosotros y que suscita nuestra atención en función del riesgo y beneficio que nos suponga para nosotros. Dicho acto se encuentra en el mismo acto de percepción, por lo que no necesitamos reflexionar para reconocer que un acto o persona es moral o inmoral sino que lo percibimos de forma automática como algo bueno o malo y actuamos en consecuencia. La intuición moral se forma de manera fugaz, lo que provoca en nuestra consciencia la formación de un juicio moral. Así, el juicio moral es la expresión consciente de esa valoración de aprobación o rechazo que llega a nuestra consciencia mediante ese proceso de intuición. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, las explicaciones morales y sociales se producen por medio de *un razonamiento post-facto* es decir, primero se produce un primer juicio intuitivo y luego se buscan las explicaciones que confirman dicha apreciación moral.

¹⁹ Haidt presenta el modelo intuicionista social. Este es entendido como una alternativa al modelo racionalista en la medida en que pone menos énfasis en el razonamiento privado hecho por los sujetos y en lugar de ello enfatiza la importancia de las influencias sociales y culturales. El intuicionismo parte de la existencia de unas verdades morales y la comprensión de esas verdades no desde un proceso de racionalización y de reflexión, sino más bien desde un proceso más parecido a la percepción.

Haidt reivindica la dimensión cognitiva de las emociones y afirma que tanto la intuición como el razonamiento lejos de reproducir la oposición racionalista entre pasión y razón son dos formas distintas de cognición. El razonamiento es definido como “una actividad mental consciente que consiste en transformar información dada sobre personas para obtener un juicio moral”²⁰(Haidt, 2012, p. 169.), y el juicio moral es el resultado de evaluaciones (intuiciones) rápidas y automáticas. Las intuiciones morales son las que causan los juicios morales a través de las explicaciones y esas intuiciones dependen o están relacionadas con el contexto socio-cultural.

Las aportaciones tanto de Haidt como Werlich son importantes en la presente investigación porque partimos de la existencia de dos tipos de argumentación en las aulas de ciencias sociales. Esos dos tipos de argumentación tendrían un campo de confluencia en temas potencialmente conflictivos o cuestiones socialmente vivas donde se pondrían de relieve las relaciones entre sociedad y ciencia histórica. En la llamada argumentación social o subjetiva en la que se situarían las aportaciones de ambos autores, existe una relación entre la emisión de juicios o toma de una posición, las intuiciones morales individuales y el contexto social en el que se encuentran los individuos. En el caso de la enseñanza de la Historia esa relación es importante y en el estudio de temas potencialmente conflictivos o cuestiones socialmente vivas más visible. En la argumentación sobre el pasado se incluyen esas intuiciones que se tienen de ese pasado desde el contexto socio-cultural del presente. Los manuales escolares, en tanto que producciones de un contexto y fuentes de autoridad²¹ influyen también en la manera determinada de argumentar sobre ese pasado y en la emisión de unos juicios y reafirmar ideas intuiciones propias en los juicios y la toma de posiciones ante un problema. Las contribuciones de ambos han sido importantes en la elaboración de los instrumentos de análisis.

²⁰ HAIDT, Jonathan (2012): El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social del juicio moral, en CORTINA, Adela (edición). *Guía Comares de Neurofilosofía Práctica*, Granada. Editorial Comares, pp.159-215

²¹ Se entiende por fuente de autoridad aquella que es producida por el conocimiento de experto. JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona. Graó.

Marcos interpretativos desde las Ciencias Sociales y de la Educación

Como hemos mencionado anteriormente, se hace necesario también realizar una revisión de trabajos similares al presente en investigación de la Didáctica tanto de Ciencias Sociales como en otros campos. Los precedentes más destacables los encontramos en el campo de la Didáctica de Ciencias Experimentales y en Didáctica de la Lengua y Literatura.

En primer lugar, los trabajos realizados desde la Didáctica de las Ciencias Experimentales y desde la Didáctica de las Lenguas y Literatura han sido unos claros referentes a la hora de definir la modalidad de argumentación en la que nos íbamos a centrar de acuerdo a nuestro objeto de investigación (Jiménez-Aleixandre, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2012). En segundo lugar, los estudios sobre la relación que se establece entre el aprendizaje de cuestiones difíciles, visión del alumnado y, marco legal y libros de texto se han convertido en preliminares para el trabajo que se quiere desarrollar aquí (Sáiz, 2012; Valls, 2007; López Facal, y Santidrián, 2011). Finalmente, los instrumentos utilizados para el análisis del discurso argumentativo planteados desde la Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales han sido fundamentales para llevar a cabo nuestro análisis (López Facal. y Carpenente, 2013; Canals, 2007; Sardà Jorge, A. y Sanmartí Puig, 2000; Jiménez-Aleixandre, 2010).

En Didáctica de Ciencias Experimentales, desde la década de los noventa existe una vertiente de investigación caracteriza por dar relevancia al papel del lenguaje en la construcción de explicaciones científicas y en general de conocimiento. De acuerdo con este presupuesto, la argumentación tiene un papel relevante en la construcción de esas explicaciones, en tanto que, la argumentación es la externalización del razonamiento. El estudio de la argumentación cobra importancia porque, por un lado, hacer ciencia supone razonar, discutir, criticar y justificar ideas y explicaciones; por otro lado, enseñar y aprender ciencias requiere de estrategias basadas en el lenguaje. Esta perspectiva de investigación del aprendizaje como argumentación se incluye dentro de una línea de mayor envergadura que se centra en el estudio de la comprensión de las relaciones entre las llamadas ideas, conocimientos o representaciones alternativas y el

uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje unida con la línea de investigación del aprendizaje como cambio conceptual (Jiménez-Aleixandre y Díaz Bustamante, 2003).

En el ámbito de la Didáctica de la lengua y la literatura, la argumentación se ha abordado a partir de los géneros y los ámbitos de uso. Recientes investigaciones han profundizado en el estudio de situaciones en las que se dan situaciones argumentativas híbridas.

Desde estos campos se han ido diferenciando dos modalidades de argumentación en el aula, dependiendo en qué nos centremos. Por un lado, se situaría la argumentación científica entendida como la capacidad de evaluar el conocimiento en base a pruebas disponibles (Jiménez Aleixandre, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2012; Sanmartí y Sardà, 2010); por otro lado, se situaría la argumentación social en la que se busca la modificación de una opinión o conducta de nuestro interlocutor e influir en decisiones que afectan a la vida de todos. Remite al sistema de pensamiento configurado por los hechos, valores y opiniones generalizadas (Werlich, 1976; Rodríguez Gonzalo, 2012; Jiménez Aleixandre, 2010; Haidt, 2012).

Ambas modalidades se dan en el aula y tendrían un campo de confluencia en las llamadas *cuestiones sociocientíficas* (Jiménez-Aleixandre, 2010, p. 122; Rodríguez Gonzalo, 2012, p.11), se trata de cuestiones que como ya hemos anticipado anteriormente, se pone en relación sociedad y ciencia. Nuestro pasado reciente como tema potencialmente conflictivo es una cuestión abierta que suscita debate tanto en el ámbito académico como en la sociedad. En tanto que cuestión no decidida ni por la historiografía ni por la sociedad, representa un reto social que moviliza intereses, valores y emociones muy diferentes. Ello justifica la necesidad de tener en cuenta las dos modalidades de argumentación en nuestro problema a tratar.

En el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, los estudios sobre la argumentación son recientes. Por un lado, se han centrado en la oportunidad que supone trabajar la argumentación para reformular el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en relación con las competencias básicas (Carpente y López Facal, 2013; Canals, 2007.) Por otro lado, se han vinculado con la visión y la capacidad de razonar sobre cuestiones socialmente vivas como las identidades a partir del actual marco curricular y los libros de texto (Sáiz, 2012).

A la hora de definir las dos modalidades de argumentación se ha seguido a las autoras Jiménez-Aleixandre (2010) y Rodríguez Gonzalo (2012). La propuesta de ambas diferencia dos modalidades de argumentación, por un lado, la argumentación como la capacidad de relacionar explicaciones y pruebas; es decir, de justificar como sabemos lo que sabemos (Jiménez-Aleixandre, 2010, p. 55) y por otro lado, la argumentación social por su carácter de proceso social, en tanto que la argumentación se produce en contextos de toma de decisiones (Werlich, 1976; Rodríguez Gonzalo, 2012; Haidt, 2012). Para ambas autoras, la persuasión, como característica de la argumentación, estaría presente tanto en la argumentación científica como en la social ya que en la evaluación del conocimiento, además del componente en base a las pruebas disponibles, hay que tener en cuenta el proceso social en el que se pretende convencer a una audiencia, persuadir (Jiménez Aleixandre, 2010, p.146).

Sin embargo, para otros autores como Canals (2007) o Sardà y Sanmartí (2000), la argumentación entendida como la capacidad de emitir juicios, entraría dentro de la argumentación como razonamiento, en tanto que remite a una habilidad del pensamiento. Según Canals, cuando desarrollamos nuestro pensamiento racional y razonable, este está justificado por un lado, por razones del conocimiento y por otro, por razones sostenidas por los valores éticos aceptados por la comunidad (Canals, 2007, p.51). Para Canals, la segunda dimensión sería la que está conectada con la comunicación, entendiendo la argumentación como competencia discursiva con la que expresaríamos un pensamiento coherente (Canals, 2007).

En esta investigación hemos seguido la división establecida por Rodríguez Gonzalo o Jiménez Aleixandre. En primer lugar, consideramos que cuando se le solicita a un alumno las razones o justificaciones para una conclusión determinada, está utilizando recursos y herramientas del lenguaje (en este caso histórico) así como el uso de otros recursos como metáforas que apoyan sus interpretaciones. En segundo lugar, cuando el alumno expresa su opinión personal, en base a unos valores éticos y unas razones²²(Haidt, 2012), está expresando sus ideas mediante el uso de un lenguaje. En ambos casos por tanto, está comunicando sus ideas. En tercer lugar, hemos seguido esta división dado que en el caso concreto de la argumentación sobre cuestiones socialmente

²² Estamos hablando de las explicaciones “post-facto” de las que hemos mencionado anteriormente. Explicación moral sobre algún fenómeno se realizaría después que se haya formado un juicio moral. Haidt (2012)

vivas o temas potencialmente conflictivos, son estas dos modalidades las que convergen (Jiménez Aleixandre, 2010, p.122; Solbes, Ruiz y Furió, 2010) al ponerse de manifiesto las relaciones que existen entre ciencia histórica y sociedad. Se tratan de temas en los que se incorporan argumentos científicos, valores éticos y pragmáticos. La comunicación formaría parte de estas dos modalidades. En cuarto lugar, consideramos que en el ámbito escolar, el alumnado tiene que ser capaz de argumentar en los dos sentidos cuando estudia los problemas geográficos e históricos. Tienen que saber desarrollar un razonamiento de acuerdo con los modelos explicativos de referencia y tienen a la vez que ser ciudadanos capaces de expresar y defender sus opiniones de forma razonada en relación con los sistemas de valores y estas dos modalidades de entender la argumentación se acoplan perfectamente a una concepción de las ciencias sociales para el ámbito escolar basada en el desarrollo del pensamiento crítico. Finalmente, y relacionada con la anterior, dado que entendemos que el pensamiento crítico es la capacidad de desarrollar una opinión independiente tras reflexionar sobre la realidad y participar en ella. La argumentación en estas dos modalidades, tal y como las hemos definido, contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico.

Como ya venimos anticipando, entendemos como tema potencialmente conflictivo o cuestión socialmente viva, aquellas cuestiones que provocan controversia y abierta que suscita debates tanto en la comunidad científica como en la vida diaria (Legardez et Simonneaux, 2006; Tutiaux-Guillon, 2011).

Actualmente, nuestro pasado reciente sigue siendo un tema controvertido, en muchas ocasiones mediatizado, que moviliza intereses y que es portador de emociones a las que la vida escolar no es ajena. Su tratamiento en la enseñanza plantea problemas importantes y pese a los cambios que se han producido desde la investigación historiográfica sobre dicho periodo, el alumnado mantiene una visión acrítica y estereotipada sobre el mismo con escasa capacidad de justificar cómo saben lo que saben y de tomar conciencia de la complejidad de ese pasado. Encontrar las razones sobre el porqué de la imagen estereotipada que el alumnado tiene del conocimiento histórico, son las que nos han obligado a observar la relación que se establece entre el alumnado y los libros de texto, centrándonos en la capacidad argumentativa del primero.

Los libros de texto son el recurso mayormente utilizado en el aula, convirtiéndose en la herramienta más importante en la enseñanza de la historia. Estos presentan unas características condicionadas por un lado, por el marco legal y las concepciones historiográficas que fundamentaron la elaboración de dicho currículo oficial. Por otro lado, las líneas didácticas de las editoriales y las concepciones de los autores de los libros de texto. Las concepciones historiográficas aparecen de forma oculta tanto en el marco legal como en la elaboración de los libros de texto, influyendo a su vez en el trabajo en el aula y por tanto, en el alumnado (Madalena Calvo y Pedro Llopis, 1995). A ello hay que añadir que, en el caso de nuestro pasado reciente, como tema potencialmente conflictivo, tanto el marco legal como los libros texto se esfuerzan por mantener una visión de “neutralidad excluyente” y por evitar tratar abiertamente dentro de nuestro pasado reciente, temas tan complejos y delicados como los procesos de amnistía y de reconciliación²³, con el fin de eludir la discusión. Es una postura que, por una parte, coincide con una concepción positivista del conocimiento y de la educación que considera que los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de las ideologías y debe ser neutral. Por otra, remiten a la intención de “echar al olvido el pasado” por una parte de la sociedad.

Así pues, teniendo en cuenta que el conocimiento escolar del alumnado está principalmente mediatizado por los contenidos de estos libros texto, se hace necesario explorar la relación que se establece entre el alumnado y este recurso con el fin de mejorar la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Los estudios sobre los manuales escolares han sido importantes desde finales de la década de los ochenta en España. Esa amplia atención recibida es consecuencia de su condición de herramienta básica en la enseñanza de la historia. La mayoría de las investigaciones en el ámbito español se han centrado en analizar el tratamiento que ha recibido el llamado currículo oculto y en torno a la ideología que se visibiliza a través de los contenidos de los manuales escolares (Boyd, 2000; Valls, 1991, 2000; López Facal, 1999, 2008, López Facal y Cabo, 2012) así como reflexionar sobre el peso de la historiografía académica en los manuales escolares (Valls, 1998; Maestro, 2002) o el papel de los currículos y los manuales escolares en las prácticas docentes (Valls, 2005).

²³ Muestra de ello lo tenemos en que las referencias a estos procesos son muy escasas en los manuales escolares de las cinco editoriales mayormente utilizadas para 4º de la ESO en la Comunidad Valenciana.

A ese interés sobre el tema hay que añadir la importancia que tiene el tratamiento que recibe el franquismo en los manuales escolares en los trabajos de historiadores contemporáneos y en didáctica de la historia (Madalena Calvo y Pedro Llopis, 1995; Valls 2007; Naranjo, 2010). Más escasos son los trabajos vinculados a la transición (González Gallego, I, y Martínez Rodríguez, 2011).

Las aproximaciones que exploran directamente las visiones del alumnado sobre el pasado reciente son relativamente recientes (Valls, 2007; González Gallego, I., 2010; Martínez, R., 2010). El objetivo de esta investigación es situarse en esa línea de trabajos para examinar la relación que se establece entre los manuales escolares y la interpretación que los alumnos puedan obtener del estudio de ese pasado con ayuda de los libros de texto.

Resultado de las líneas de investigación

Las investigaciones anteriores han evidenciado que la mayor parte de los obstáculos que el alumnado tiene para razonar de forma crítica sobre su pasado reciente proviene del tratamiento que los manuales escolares ofrecen de ese pasado reciente y la relación que se establece entre los manuales escolares y el alumnado.

Los trabajos de Valls (2007), González Gallego, I. (2010), Martínez, R. (2010) vienen a remarcar el tratamiento poco utilitario que estos manuales escolares ofrecen para la formación de ciudadanos. Los acontecimientos políticos y los grandes personajes son lo que tienen un papel predominante. Por el contrario, cuestiones difíciles como los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su pasado, están ausentes o juegan un papel secundario.

“...En la mayoría de los manuales escolares de la secundaria obligatoria no aparece ninguna referencia a este complejo y aun inacabado proceso de reconciliación de la sociedad española con su pasado reciente, lo que no deja de ser también una característica de la transición democrática, aunque sea como ausencia y no presencia de un problema no resuelto satisfactoriamente.” (Valls, 2007; p. 67).

Ello, siguiendo a estos autores obedece a una concepción positivista de la escuela y de la enseñanza de la historia, y una actitud de “echar al olvido el pasado” presente en una gran parte de la sociedad (Valls, 2007; Juliá, 2003). Ambos aspectos condicionan la visión que se representa de ese pasado en los manuales escolares que a su vez, afecta a la interpretación que el alumnado pueda llegar a realizar sobre dicho pasado.

Además, estos autores ponen de manifiesto la visión que el alumnado tiene sobre ese pasado. En relación con la transición, los estudios demuestran las dificultades que el alumnado tiene para comprender el proceso y sus dificultades. Asimismo constatan problemas para vincular ese proceso con su vida cotidiana en el marco de libertades actual. Ello podría interpretarse como fruto de una imagen poco crítica de los manuales escolares y de los medios de comunicación (Valls, 2007).

Por último, estos estudios inciden en el tratamiento didáctico que recibe esta temática en el aula. Subrayan la importancia que los manuales escolares tienen como recurso principal y el peso de la memorización. Existe una relación estrecha entre el conocimiento que los alumnos tienen de ese pasado reciente y los manuales escolares.

El Proyecto TRADECC

Hemos considerado pertinente realizar una síntesis sobre el proyecto TRADECC, por su relación con el presente TFM, pues hemos tomado como referencia los resultados obtenidos de sus investigaciones sobre la percepción que el alumnado tiene acerca de la transición en España²⁴, por lo que se hace indispensable hacer referencia al mismo.

El proyecto TRADECC, es un proyecto de investigación I+D+I aprobado en el 2009 por el Ministerio de Ciencia e Innovación para estudiar la transición en el mundo

²⁴ GONZALEZ GALLEGO, i. et al. (2010): “Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la transición en España”, en VI Congreso CEISAL “Independencias, dependencias e interdependencias”. Toulouse. Universidad de Toulouse. SÁNCHEZ AGUSTÍ, M. y VÁSQUEZ LEYLON, G. (2011): “Proyecto TRADECC. Percepciones del estudiantado chileno” *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*, nº 67, pp.56-64.

escolar desde una perspectiva comparada con países de Iberoamérica desde contexto crítico e innovador.

Su objetivo es resaltar la importancia del estudio de las transiciones dictadura-democracia para educar en valores y conceptos democráticos como los de tolerancia, diversidad, renuncias, consensos, acuerdos, alteridad, etc., y la necesidad de plantear reformas curriculares que den presencia a estos procesos para una educación en competencias que implica el estudio de dichos valores, que por otro lado, son fundamentales para una sociedad democrática.

La hipótesis con la que trabajan es que los procesos de transición no están puestos suficientemente en valor en el ámbito educativo, dentro de las disciplinas de Ciencias Sociales, Historia y Educación para la Ciudadanía. Para ello, analizan, en primer lugar, si esto existe en la comunidad social escolar en general, es decir: en las aulas, en los materiales educativos, en el profesorado, en el alumnado, así como la política pública, expresado en las leyes educativas. Y en segundo lugar, analizar cómo se desarrolla.

El proyecto consta de una primera fase en la que se compara los casos de España y Chile. En una segunda fase, se incorporaría los casos de Portugal, Brasil y Argentina. Dentro de esta primera fase, se pueden distinguir dos etapas. En la primera, el proyecto realiza una revisión bibliográfica con el fin de ubicar el estado de la cuestión, identificando las principales perspectivas historiográficas relacionadas con los procesos de transición. A partir de esta base, el proyecto tipifica las tendencias y modelos predominantes tanto en los manuales y textos educativos como en la legislación curricular. En la segunda, diseñan una metodología de encuentros, entrevistas, levantamiento de registros etnográficos, grabaciones de aula, focus group y otros recursos propios de las técnicas de investigación en didácticas específicas, en cuatro ámbitos de estudio estrechamente conectados: profesorado, acción educativa, alumnado y mundo social escolar.

En una segunda fase, el estudio se ha ampliado a los casos de Portugal, Argentina y Brasil en los que trabajan, respectivamente, el Dr. João Bernardo Basilio, la Dra. Patricia Moglia y la Dra. Keila Grinberg.

Las aportaciones de este proyecto sobre la percepción que el alumnado español tiene sobre dicho periodo han sido realmente interesantes para poder avalar nuestros resultados y poder ofrecer conclusiones más generales.

Muchas de las ideas que se vierten en este proyecto vienen a remarcar las dificultades que el alumnado tiene para interpretar ese pasado reciente y conectarlo con su presente, al igual que lo hará la definición e hipótesis que vamos a presentar a continuación. Del mismo modo, el deseo de una reformulación de la enseñanza de la historia para “enseñar que la democracia no llega como algo natural después de la dictadura, como sale el sol tras la tormenta, sino que es una conquista que solo se produce cuando una sociedad lucha por conseguirla, superando todas las dificultades, y permanece vigilante en su práctica cotidiana y en su defensa permanente”, se recoge en el presente TFM.

Un ámbito de trabajo de este proyecto conecta con el estudio de *los problemas glociales*²⁵, al estudiar de forma comparada con Iberoamérica. Ello invita a reflexionar sobre problemas de aprendizaje que se dan tanto de forma local como de forma global. De este modo el trabajo sobre las percepciones que el alumnado chileno tiene sobre su pasado reciente han sido muy interesantes para nuestra investigación.

El objetivo del proyecto TRADECC es compartido por nuestro trabajo al estudiar problemas comunes que existen en las aulas y tener la finalidad de acercar la educación a problemas reales de la sociedad y hacer más útil la enseñanza de la historia a la nueva realidad del siglo XXI.

2. Definición del problema e hipótesis

Finalizada la revisión de los antecedentes del presente TFM, llevaremos a cabo la definición del problema y la formulación de nuestra hipótesis que pretendemos

²⁵ Entendemos por problemas glociales aquellos que tienen una repercusión local y global. Las aportaciones de Geoforo, el proyecto BOSEVA y el Proyecto de Final de Máster de Ana María Ribés Crespo son muy interesantes al respecto. Queremos agradecer estas aportaciones tan interesantes que han sido relevantes para la presente investigación a la hora de enfocar la investigación desde una perspectiva de problemas glociales.

demostrar con nuestro estudio. Para plantear nuestro problema se han formulado tres interrogantes interrelacionados por un lado con el marco interpretativo y por otro lado, con aquello que preocupa a la ciudadanía. Esa relación con la ciudadanía se justifica porque como ya hemos mencionado anteriormente, nuestro pasado reciente sigue siendo un tema controvertido y abierto que suscita debates tanto desde la ciencia como desde la sociedad.

Problema de investigación y preguntas relevantes

Así pues, los tres interrogantes que nos ayudan a definir el problema serían:

1. ¿Se potencia la actividad argumentativa sobre nuestro pasado reciente en los manuales escolares actuales? Y ¿cuál es la naturaleza de esa argumentación?
2. ¿Hasta qué punto es posible enseñar y aprender nuestro pasado reciente de forma crítica y razonada en Secundaria desde la actual regulación curricular y los libros de texto? ¿Permiten los actuales manuales escolares que el alumno realice nuevas interpretaciones y propuestas alternativas a problemas reales?
3. ¿Qué visión dispone el alumnado de ese pasado reciente como problema histórico desde los manuales escolares y por tanto, qué visión podrá construir sobre ese pasado reciente?

Dados estos interrogantes, el problema lo podríamos definir de la siguiente manera: En el aprendizaje del pasado reciente, la forma en que se presentan los contenidos de los manuales escolares condicionan la capacidad argumentativa del alumnado para construir un pensamiento crítico y razonado. Con frecuencia, los manuales escolares presentan ese pasado de forma acrítica por lo que el alumnado no aprendería a dudar de sus propias convicciones y prejuicios y dar explicaciones relacionadas en pruebas. Si la escuela debe educar en democracia y preparar a los alumnos para el ejercicio de la ciudadanía en todas sus dimensiones, la presentación de

ese pasado como un proceso lineal y el éxito de la democracia como algo natural, se convierte en un obstáculo para la consecución de estas finalidades.

Hipótesis y procedimientos de investigación

La hipótesis o idea principal en torno a la que gira esta investigación es que: *los libros de texto muestran una imagen poco crítica, e incluso estereotipada, de un tema potencialmente conflictivo como es nuestro pasado reciente, el franquismo y la transición, por lo que los alumnos y alumnas no llegan a ser capaces de argumentar de forma razonada y crítica sobre dicho pasado y sobre su relación con el presente.*

Como ya hemos mencionado, nuestro pasado reciente sigue siendo un tema controvertido, de la que la vida escolar no es ajena. El tratamiento de ese pasado reciente es especialmente simplista en los manuales escolares y no permite que el alumno sea capaz por un lado, de cuestionar y modificar sus propias convicciones, prejuicios y estereotipos sobre ese pasado y por otro, de comprender la influencia que ese pasado reciente tiene en su vida cotidiana. Los estudios recientes de historia oral, memoria e historia presente así como los debates producidos en torno a la conceptualización de ese pasado han enriquecido su conocimiento y han hecho visibles conflictos que fracturan la sociedad y que se agudizan en determinados momentos como los temas de la memoria de la Guerra Civil y el franquismo o los procesos de reconciliación legales.

Pese a estos cambios historiográficos, el alumnado mantiene una visión acrítica y estereotipada sobre ese pasado con escasa capacidad de justificar como saben lo que saben y de tomar conciencia de las dimensiones a las que afecta en la actualidad conflictos que fracturan la sociedad, provenientes de ese pasado. La mayoría del alumnado no pondría en duda que el franquismo fue una dictadura o que la transición fue “una etapa o proceso político” entre la dictadura y la democracia, pero pocos llegarían a razonar por qué consideramos que el franquismo fue una dictadura o a reconocer la transición como un proceso de acuerdos sociales y pactos políticos y

renuncias con una serie de consecuencias en la actualidad. Así por tanto, el alumno tendría dificultades para renunciar una visión positiva de la historia.

Encontrar las razones sobre el por qué el alumnado tiene dificultades para renunciar a esa visión positiva de la historia y por tanto, mantiene una imagen estereotipada del conocimiento histórico, son las que nos han obligado a observar la relación que se establece entre el alumnado y los manuales escolares y cómo afecta el tratamiento que los manuales escolares realizan sobre la argumentación a la visión del alumnado.

Con estos presupuestos teóricos, hemos realizado la transición desde la teoría al campo de investigación con el fin de verificar nuestra hipótesis. La investigación, que como ya hemos dicho anteriormente y se precisará más adelante consistió por un lado, en el análisis de los manuales escolares con el fin de poder observar si se potencia o no la competencia argumentativa. Por otro lado, en la visión que tiene el alumnado sobre su pasado reciente y su capacidad para argumentar críticamente sobre dicho pasado.

La investigación partió desde el inicio de una serie de premisas que sirvieron de guía para llevar a cabo el análisis.

En primer lugar, los manuales escolares son el recurso mayormente utilizado en el aula por lo que se convierte en la herramienta más importante en la enseñanza de la historia. Somos conscientes como hemos señalado inicialmente que el alumnado no solo obtiene información de los manuales escolares sino que por el contrario se han ampliado las fuentes de información del alumnado, así por ejemplo, los medios de comunicación son una fuente de información importante sobre ese pasado (González Gallego, 2010; Valls, 2007). Sin embargo, los manuales escolares siguen siendo el principal recurso en las aulas y como producto social, recibe una serie de influencias de esa sociedad. Están condicionados por el marco legal, por las líneas historiográficas presentes tanto en el marco legal como en los autores de los manuales escolares, etc., y ello afecta a la interpretación del alumnado.

En segundo lugar, la entrada de las competencias básicas debería haber reformulado el planteamiento de las actividades y debería haber implicado una remodelación de la concepción del manual escolar como libro de trabajo. Sin embargo,

estudios recientes revelan que la introducción de las competencias básicas no ha supuesto un cambio en el modelo conceptual y sigue predominando actividades de bajo nivel cognitivo, de recordar y reproducir (Sáiz, 2011) por lo que probablemente no se incitaría la capacidad argumentativa en su doble dimensión.

En tercer lugar, relacionado con lo anterior, el alumnado con frecuencia reproduce los comentarios del texto de autor. Asimismo, suele pensar que la respuesta a las preguntas de las actividades se encuentra en el mismo texto de alguna fuente.

En cuarto lugar, y en consecuencia, en el tratamiento de temas potencialmente conflictivos, hay una tendencia a presentar el conocimiento con una actitud de *neutralidad excluyente*²⁶ que se enfatiza a la hora de tratar temas complejos y delicados como los procesos de amnistía y de reconciliación. Es una postura que por una parte, coincide con una concepción positivista del conocimiento y de la educación que considera que los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de las ideologías y que la escuela debe ser neutral. Por otra parte, responde a la intención de “echar al olvido el pasado” por una parte de la sociedad. Se podría hablar de una autocensura²⁷ por parte de los autores de los manuales escolares (Valls, 2007; Ciscar, Santiago, Souto, 2012) que se reflejaría en la concepción histórica de los alumnos y en sus dificultades para razonar críticamente sobre ese pasado reciente y sobre el presente desde una perspectiva crítica y democrática. Esta actitud entra en contradicción con las finalidades educativas que se declaran desde la didáctica de la historia y que hasta cierto punto se recogen en el currículum con la introducción de las competencias básicas: el fomento de una educación para la ciudadanía.

²⁶ López Facal, R. utiliza este término para describir una de las cuatro actitudes del profesorado ante el tratamiento de los conflictos sociales candentes en las aulas. Nosotros lo hemos reutilizado este concepto para describir también una actitud que también podemos encontrar en los manuales escolares a la hora de tratar temas potencialmente conflictivos o cuestiones socialmente vivas. López Facal, R (2011): Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Nº 69, pp. 8-20.

²⁷ Los estudios recientes realizados por Ciscar, Santiago, Souto (2012) sobre concepción geográfica de los libros de texto han permitido mostrar la permanencia de una concepción geográfica positivista y descriptiva donde se destacan los acontecimientos desde una perspectiva neutral, apolítica y desideologizada. Una de las razones sería “la autocensura” que hay en los libros de texto que considera que para alcanzar el rigor científico, los conocimientos escolares deben transmitirse al margen de ideologías. Ciscar, J., Santiago, J. A., Souto, X.M., (2012): Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito legal: B 21.741.98. Vol. XVI. Núm. 418 (36). 1 de Noviembre del 2012 [Nueva Serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana].

La hipótesis planteada ha sido modificada a lo largo del proceso de la investigación, a través de las observaciones, análisis y obtención de resultados. Las posturas iniciales han obligado a flexibilizar la hipótesis y abandonar expresiones en términos negativos o absolutos. Ello justifica que dejemos la hipótesis abierta a la revisión de los datos que se obtengan en futuras investigaciones.

Durante los primeros planteamientos, la principal dificultad fue la conceptualización de la argumentación. Como ya hemos advertido anteriormente, la argumentación en el aula puede entenderse desde diferentes perspectivas. En el presente trabajo, en un primer momento, se pretendía centrarse exclusivamente en la capacidad argumentativa “científica” entendida como la capacidad de relacionar explicaciones con pruebas, es decir, como el alumnado puede justificar como sabe lo que sabe. Tradicionalmente, la argumentación en ciencias sociales se había interpretado desde esta perspectiva. Sin embargo, pronto se reveló limitada porque en el caso de las ciencias sociales, en general y en particular en temas potencialmente conflictivos, está presente otro tipo de argumentación en tanto que se emiten juicios de valor y afectan a diferentes dimensiones de la sociedad. Por lo que delimitarnos a uno solo tipo de argumentación nos hubiera cerrado oportunidades a la hora de observar la argumentación que se da en el aula al tratar este tipo de temas, corriendo además el riesgo de hacer una interpretación maniquea sobre las interpretaciones que los alumnos nos ofrecen sobre ese pasado reciente entre argumentan o no argumentan. Visión que no se corresponde con la realidad, mucho más compleja.

Una segunda dificultad se centró en establecer la muestra. En un primer momento, pretendía centrarse exclusivamente en el tratamiento que los manuales escolares realizaban sobre la competencia argumentativa, observando si se potenciaba dicha actividad. Pronto también resultó evidente que no era suficiente para cumplir con el objetivo de la investigación. La aportación del alumnado se mostró relevante e interesante en este aspecto. Partiendo desde la idea de que el alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y nuestro interés residía en observar como los alumnos construyen sus ideas con ayuda de los libros de texto, no podían ser excluidos de una investigación que tiene como principal finalidad ser útil para la Didáctica de las Ciencias Sociales. Por ello, a la observación y análisis de los manuales escolares se añadió la necesidad de observar y analizar las interpretaciones del

alumnado. La aportación del alumnado además queda justificada puesto que nuestro interés como ya lo hemos mencionado en la introducción es destinar la investigación a la mejora de la educación y, de acuerdo con la didáctica de las Ciencias Sociales, los alumnos son los protagonistas de la educación.

Un tercer ámbito que podíamos añadir a la investigación era el análisis de la praxis docente. Sin embargo, esta idea se descartó. La extensión del TFM no permite hacer un examen exhaustivo de lo que sucede en las aulas con respecto al tratamiento que el profesorado hace sobre dicha competencia a la hora de tratar la temática de la presente investigación así como el tratamiento que hace de los manuales escolares en el aula. Sin embargo, el análisis de las respuestas de los alumnos nos puede ofrecer ciertas pistas sobre el tratamiento que dicho tema ha tenido en el aula.

Una de las aspiraciones que a lo largo de la investigación se ha mantenido es la de realizar una investigación útil que permita renovar la práctica docente. Nuestro interés no reside en hacer una crítica exhaustiva ni de los manuales escolares ni de su uso en las aulas. Somos conscientes de la realidad de las aulas y de las dificultades que actualmente tienen los profesores en las aulas. Es por ello que planteamos una nueva forma de acercarnos a los manuales escolares siendo conscientes de sus límites.

Respecto a la vertiente cuantitativa, está solo se ha utilizado para ponderar únicamente los resultados de los cuestionarios pasados a los alumnos y los resultados obtenidos de la observación de las actividades.

Otras consideraciones iniciales fueron ampliar la muestra de alumnos observada a grupos de diferentes centros, contando centros privados, concertados y públicos y contrastar resultados obtenidos. Finalmente, se optó por focalizar nuestra atención en varios grupos de un mismo centro porque alargaría demasiado el contenido pertinente para un TFM.

Para concluir, hay dos consideraciones de las que se tomaron conciencia al inicio de la investigación y que siguen estando presente todavía. La primera, es la necesidad de mantener las puertas abiertas para la ampliación del estudio de variables no abarcadas en el presente estudio. Y la segunda, la aspiración que la presente investigación motive la reflexión en el marco teórico en esta área.

Muestra que interviene en la investigación

Si bien más adelante reseñaremos de forma más extensa los detalles de la muestra, a continuación presentamos la muestra utilizada para la investigación. En el caso de los manuales escolares, hemos tratado que la muestra sea lo más amplia y significativa posible. Con respecto a las actividades, esta muestra incluye todas las actividades existentes en las unidades didácticas o temas relacionados con nuestro tema de investigación que se encuentran de forma corriente al alcance del alumnado.

En el cuadro que presentamos a continuación, se recogen los manuales escolares consultados. Hemos asignado un número a cada uno de ellos con el fin de facilitar su cita a lo largo del trabajo.

Cuadro 1: Manuales consultados.

NÚMERO	EDITORIAL	AÑO	GRADO	TÍTULO DE LA UNIDAD
(1)	SANTILLANA-VORAMAR ²⁸ (2012)	2012	4º ESO	TEMA: 15. LA DICTADURA DE FRANCO.
				TEMA: 16. ESPAÑA: TRANSICIÓN I DEMOCRÀCIA
(2)	ANAYA (2012)	2012	4º ESO	TEMA: 9. ESPAÑA: LA DICTADURA DE FRANCO
				TEMA 12: ESPAÑA: TRANSICIÓN Y DEMOCRACIA
(3)	SM (2008)	2008	4º ESO	TEMA: 12. ESPAÑA DURANTE EL <i>FRANQUISMO</i> (1939-1975)
				TEMA: 13. ESPAÑA, DESDE LA TRANSICIÓN HASTA NUESTROS DÍAS
(4)	VICENS VIVES (ÀGORA) (2012)	2012	4º ESO	TEMA: 12. ESPAÑA DURANTE EL FRANQUISME (1939-1975)
				TEMA13: TRANSICIÓN I DEMOCRÀCIA A ESPAÑA
(5)	ECIR (2012)	2012	4º ESO	TEMA: 10. EL <i>FRANQUISMO</i>
				TEMA: 14. LA TRANSICIÓN Y LOS GOBIERNOS DE LA DEMOCRÀCIA

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con la ficha del Proyecto TRADDEC²⁹

²⁸ Se trata de la editorial que los alumnos participantes en la investigación utilizaron en el curso pasado.

Como ya hemos dicho, hemos buscado que la muestra sea amplia y representativa para ello se ha partido desde estos principios:

- Hemos seleccionado las cinco editoriales de libros de texto de mayor difusión en la Comunidad Valenciana para 4º de la ESO.
- Hemos combinado diversos instrumentos para tomar la muestra a través de un análisis cualitativo. Se trata de un modelo propio basado en las aportaciones de Toulmin (análisis del discurso) y Haidt (“*razonamiento post-facto.*”) principalmente, pero que tiene en cuenta las aportaciones de autoras como Canals (2007).
- En el caso del texto de autor, el análisis se ha centrado, primero, en la potenciación de la argumentación y su naturaleza de acuerdo con unos ítems observables. Segundo, en su relación con las actividades y los recursos utilizados.
- En el caso de las actividades, el análisis se centra en dos facetas: Por un lado, en su tipología según su relación con los recursos empleados y el nivel de conocimiento³⁰. Por otro lado, en su discurso en relación con la potenciación de la argumentación y la naturaleza de la misma de acuerdo con los ítems establecidos.

La observación de los manuales escolares nos guió en la elaboración de los cuestionarios y el texto argumentativo que se pasó al alumnado participante en la investigación.

Respecto al alumnado participante en la investigación, como se ha comentado anteriormente, se ha focalizado en un único centro. Hemos tratado que la muestra sea lo

²⁹ Hemos aplicado la ficha diseñada por el equipo del proyecto TRADDEC y validada por Aceituno Silva (2010) en un trabajo para los manuales escolares de 4º ESO, posteriormente fue modificado para el análisis de los manuales de educación por para la ciudadanía. Ref. EDU 2009.-09775. González Gallego, Isidoro y Martínez Rodríguez, Rosendo (2011): Proyecto TRADECC. Imágenes en los manuales españoles de ciudadanía. Íber. N° 67, pp. 47-55.

³⁰ Se ha tomado como referencia el análisis que realizó Sáiz para observar la incidencia que las competencias básicas ha tenido en una reformulación de la estructura y del planteamiento didáctico de los libros de texto (Sáiz, 2011).

representativa posible de lo que sucede en las aulas, sin embargo, las circunstancias y el contexto han condicionado notablemente la naturaleza y las características de la muestra. Se trata de cuatro grupos de primero de Bachiller de todas sus modalidades (Humanidades, Artístico, Científico y mixto nocturno) Se trata de 85 alumnos y alumnas con el grueso de edades comprendidas entre 16-18 años de edad (73 alumnos/alumnas) y un pequeños grupo mayor de 18 años (12 estudiantes, 4 de 19, 2 de 20, 3 de 22, 2 de 24 y 1 de 32) Muchos de los alumnos cursaron 4ºESO el año pasado (curso escolar 2012/2013).

Aunque este agradecimiento se reiterará a lo largo del trabajo como corresponde al mérito de los colaboradores, queremos agradecer la colaboración de los profesores del IES. Tirant lo Blanch, en especial Rosa Ortega y Jorge Sáiz, a cargo de algunos grupos que forman parte de la investigación. La aportación de datos y el pase de cuestionarios y ejercicios de argumentación efectuados a sus grupos nos han permitido verificar y modificar las hipótesis iniciales.

A continuación presentamos un cuadro con los sujetos que intervienen en la investigación:

Cuadro 2: Muestra de sujetos que intervienen en la investigación.

GRUPOS	TURNO	MODALIDAD DE BACHILLERATO	NÚM DE ALUMNOS/AS PARTICIPANTES
GRUPO A.	DIURNO	ARTÍSTICO	21 ALUMNOS
GRUPO B	DIURNO	ARTÍSTICO	21 ALUMNOS
GRUPO C	DIURNO	HUMANÍSTICO	18 ALUMNOS
		CIENTIFICO	14 ALUMNOS
GRUPO D	NOCTURNO	HUMANÍSTICO	11 ALUMNOS

Fuente: Elaboración propia

Todos los grupos pertenecen al centro IES Tirant Lo Blanch de Torrent, del que hablaremos posteriormente, sin embargo, dentro de este apartado, hemos querido indicar, que una parte del profesorado de la materia de las ciencias sociales, que trabaja

con el alumnado participante, se encuentra vinculado al grupo innovador Gea-Clío³¹. Si bien, nuestra investigación no se ha centrado en el profesorado, si hemos considerado interesante señalar el compromiso que estos y estas profesoras tienen con la innovación educativa, a las que igualmente reiteramos nuestro agradecimiento por su valiosísima contribución.

Por lo que respecta a la muestra participante en la investigación, hemos analizado en total:

- Cuatro grupos de primero de bachillerato pertenecientes al IES de Tirant Lo Blanch de Torrent.
- De los cuales, tres son grupos de turno de mañana y uno nocturno.
- Formados por alumnos de entre 16 y 32³² años de edad.
- Contando con la colaboración de profesores que trabajan con técnicas más innovadoras en el uso de los libros de texto y profesores que trabajan el currículum didáctico con los libros de texto con técnicas más transmisivas.
- El centro está enclavado en el caso antiguo de Torrent, convive en un entorno de composición diversa. Convivencia de un entorno más humilde e incluso próximo a la marginalidad social con un entorno de clase media-alta. En el aula, la composición social también es diversa, encontramos una parte del alumnado de origen más humilde junto con otro de clase media.
- Hemos combinado diversas metodologías a la hora de tomar la muestra: cuestionarios, realización de un ejercicio con documentos para argumentar y la observación de la investigadora.

³¹ El proyecto Gea-Clío nació a finales de la década de los años 80 con el propósito de innovar en la enseñanza de la Geografía y de la Historia, tanto desde la propia práctica como desde la activa colaboración con asesores externos (centros de profesores y universidades) para la elaboración de unidades didácticas alternativas a los rutinarios libros de texto. Ante todo el proyecto trabaja con las concepciones espontáneas, que se define como un conjunto de conceptos- a veces erróneos, a veces insuficientes- propios del pensamiento de los alumnos en función de un problema concreto. En la presente investigación, este proyecto ha sido un referente ya que con ese tipo de conceptos vamos a trabajar también en el presente TFM. SOUTO GONZÁLEZ, X. M., Los proyectos de innovación didáctica: el caso del proyecto GEA-CLÍO, y la didáctica de la Geografía e Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 13. Universitat de València, 1999, 55-80.

³² En el grupo de turno nocturno, la mayoría del alumnado se sitúa entre los 20-25. Pero hay un alumno que tiene 32 años.

Pensamos que con ello queda justificado que la muestra seleccionada es lo suficientemente amplia y diversa como para ser representativa para nuestra investigación. Pero, pese a ello, tenemos que insistir que los resultados obtenidos no son definitivos y necesitan ser ampliados con una observación más profunda de lo que sucede en las aulas. Se trata de una contribución que pretende profundizar en las relaciones que se producen entre los manuales escolares y el alumnado y en cómo los manuales escolares pueden determinar el conocimiento escolar de los alumnos y su visión del pasado y el presente. Nuestro interés es que sirva para orientar la práctica educativa desde una perspectiva utilitaria, siendo conscientes que los manuales escolares son aun los principales recursos utilizados en las aulas de historia. Por ello podemos definir nuestra investigación como un estudio de caso cualitativo.

Algunos obstáculos se han interpuesto en la toma de muestras; como ha sido la imposibilidad de que participaran todos los alumnos de Bachiller del centro; así en la realización de los cuestionarios, estuvieron ausentes alumnos del turno nocturno. Además al coincidir con el periodo de exámenes, tuvo que retrasarse el pase del cuestionario en dicho grupo; en el grupo C. Humanístico, la realización del ejercicio de argumentación tuvo que hacerse en dos días debido a las dificultades que tenían los alumnos para su realización, además no todos los alumnos de dicho grupo estuvieron presentes durante los días de su realización. Sin embargo, creemos haber obtenido una muestra lo suficientemente variada y diversa como para ser representativa en el marco en el que hemos trabajado.

2ª PARTE: LAS APORTACIONES EMPÍRICAS

A continuación, daremos comienzo a esta segunda parte, que con diferencia va a ser la más extensa de nuestro TFM, ya que es donde pretendemos concretar nuestros supuestos teóricos en evidencias empíricas.

Esta segunda parte comenzará con el apartado dedicado a *la descripción de los datos*. Dentro del mismo, abordaremos en primer lugar una *descripción de la muestra* con una adecuada *contextualización escolar*. De este modo, podremos definir y conocer el entorno sobre el que hemos trabajado con el objetivo de obtener dicha muestra para el correspondiente *tratamiento de la información*.

En segundo lugar, de acuerdo con el uso de una metodología de análisis cualitativo, predominante en nuestra investigación, presentaremos el *sistema de categorías* basado en tres niveles de análisis, que nos han servido para clasificar los datos obtenidos que se presentarán en el apartado de *exposición y análisis de resultados*.

3. El contexto escolar de la investigación

Tal y como ya hemos mencionado con anterioridad, el objetivo de esta investigación es analizar cómo el alumnado puede construir sus argumentos sobre un tema potencialmente conflictivo como es nuestro pasado reciente con ayuda de los libros de texto, que poseen un determinado nivel conceptual y unas teorías determinadas sobre el período histórico que señalamos.

Para ello, una parte del trabajo consistirá en mostrar una síntesis del contexto curricular en el que se enmarca la presente investigación, entendiendo que los manuales escolares son concreciones de los currículums (Valls, 2005). Asimismo también se procederá a exponer una síntesis sobre el contexto del centro y del alumnado participante. En el apartado específico de *descripción de la muestra*, presentamos las características de la muestra seleccionada tanto de los manuales escolares como del alumnado participante.

Descripción de la muestra

La selección de la muestra la hemos realizado de acuerdo con nuestro objetivo y los interrogantes planteados. Recurrimos a diversas metodologías vinculadas al campo de la investigación cualitativa., dado que esta es la naturaleza de nuestra investigación. En primer lugar, se da *el análisis de los manuales escolares* con el fin de poder responder a nuestro primer interrogante, que es si se potencia la actividad argumentativa en los manuales escolares, así como la naturaleza de la misma. En segundo lugar, se sitúa el *análisis de los materiales generados por los alumnos*, que corresponden a los cuestionarios abiertos y el ejercicio con textos para argumentar realizado. En ambos análisis hemos recurrido a la habitual *categorización de los resultados* con la finalidad de clasificarlos y comprenderlos mejor.

Otro método de investigación cualitativa que hemos utilizado ha sido la observación directa durante el ejercicio argumentativo con el fin de poder recoger las reacciones y actitudes de los alumnos ante el tema.

El uso de esta diversidad de técnicas tiene como finalidad representar de forma más completa y realista el problema de nuestra investigación.

A continuación, presentamos con detalle las muestras seleccionadas para la investigación, por una parte, de los manuales escolares seleccionados y de la metodología empleada para su análisis; por otra parte, del centro analizado y de la metodología empleada.

Los manuales escolares

Como ya hemos mencionado anteriormente, se ha examinado la estructura y el planteamiento didáctico de los manuales escolares a través del texto de autor y las actividades planteadas relacionadas con la temática de nuestro pasado reciente. Ambos aspectos los hemos observado en los manuales actuales de 4^a de la ESO de las

editoriales de mayor difusión en el ámbito valenciano. Hemos tomado las recientes ediciones del 2012, a excepción de una, perteneciente al 2008 (SM), para observar las unidades o temas que abordan los contenidos curriculares que conforman el pasado reciente. En el caso de las actividades, hemos analizado un total de 378. Las cifras en cada editorial varían según el tratamiento realizado de los contenidos por cada una de ellas: 65 de Anaya, 65 de ECIR, 73 de Santillana-Voramar, 83 de SM y 92 de Vicens Vives³³. Todas las editoriales están adaptadas al currículo por competencias, aunque es necesario recalcar que la editorial SM al ser del 2008 es de las primeras ediciones adaptadas. También es necesario puntualizar que hemos realizado un examen más exhaustivo sobre una de las editoriales (Santillana-Voramar, 2012) debido a que el alumnado participante en la investigación trabajó con esta editorial durante el curso 2012-2013.

Contextualización

Desde el 2006³⁴ se ha introducido un nuevo modelo de educación basado en el aprendizaje por competencias³⁵. Dejando al margen las interpretaciones reduccionistas que conciben las competencias con una orientación para el mercado laboral, su introducción debería haber implicado una oportunidad para remodelar de forma global el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales (Sáiz, 2011) con la finalidad de formar ciudadanos democráticos capaces de interpretar el mundo en el que viven y tomar decisiones razonadas y críticas.

En este sentido, habría supuesto una transformación del tradicional libro de texto con la introducción de un nuevo tipo de estructura y planteamiento didáctico basado en la resolución de problemas. Sin embargo, estudios anteriores han puesto de manifiesto que la introducción de las competencias básicas no ha supuesto novedades realmente relevantes con respecto al modelo didáctico de los actuales manuales escolares y que pervive una visión informativa y enciclopédica donde predomina la memorización de los contenidos (Sáiz, 2011). A nuestro entender, esto afectaría al tratamiento que recibe

³³ Ver Anexo III. Tablas 2 y 3.

³⁴ Con la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, el Real Decreto 1631/2006 y el Decreto 112/2007 Se incorporaron las Competencias Básicas al Currículum de Enseñanza Secundaria.

³⁵ La Unión Europea con la finalidad de formar ciudadanos del siglo XXI han llevado a cabo de forma conjunta la adecuación de los sistemas educativos para el desarrollo de las competencias básicas. El sistema educativo hay que situarlo dentro de este contexto.

la argumentación en los manuales de texto y por tanto, a la visión que el alumnado tenga sobre el pasado y su relación con el presente.

Las referencias a los contenidos vinculados con nuestra temática en el currículum se recogen para 4º de la ESO³⁶: “Bloque 3. El franquismo en España y su evolución. El exilio y la oposición a la dictadura. La transición política en España. La configuración del Estado democrático. La Constitución de 1978. El Estatut d’Autonomia de la Comunitat Valenciana.” Y como criterio de evaluación, se exige “Identificar y caracterizar las distintas etapas de la evolución política y económica de España durante el siglo XX, los avances y retrocesos hasta lograr la modernización económica, la consolidación del sistema democrático y la pertenencia a la Unión Europea.”³⁷

Metodología empleada

La metodología que se emplea en la investigación es la siguiente:

- Análisis de la naturaleza de las actividades según el nivel de complejidad cognitiva. Para ello, hemos aplicado la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje diseñada por Bloom, en su versión reciente y adaptada por Anderson y Krathwohl (2001), que nos ha permitido jerarquizar en niveles cognitivos los aprendizajes resultantes de las actividades planteadas en los libros de texto. Esta taxonomía adaptada nos permite observar y diferenciar niveles según las habilidades y destrezas que el alumnado debe mostrar en las diferentes etapas. Nuestro interés en ello radica en que es en la última fase establecida, la de la evaluación del conocimiento, donde se sitúa la argumentación, pues es aquí donde el alumnado debe comparar y discriminar ideas; dar valor a la presentación de teorías, basarse en argumentos razonados, así como verificar el valor de la evidencia. En otras palabras, el alumno o alumna debe justificar

³⁶ En su versión valenciana: Decreto 112/2007 para la ESO. Los contenidos relacionados con nuestra temática también son recogidos para 2º de Bachiller, en el Decreto 2/2008. Si bien la presente investigación no abarca esta etapa.

³⁷ Decreto 112/2007 del gobierno autonómico valenciano de 24 de julio que establece el currículo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana. Las referencias citadas aparecen en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV), nº 5552 de 24 de julio de 2007, pp. 30483-30484.

cómo sabe lo que sabe y al mismo tiempo, ser capaz de modificar su opinión y prejuicios. Pero a la hora de aplicar esta taxonomía hemos teniendo en cuenta los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y hemos intentado aplicar la gradación de los niveles cognitivos a estos³⁸.

- Examen del uso que el alumnado puede hacer de los recursos, en tanto que se trata de las pruebas con las que el alumnado cuenta para realizar sus argumentos³⁹.
- Simultáneamente, análisis de la racionalidad y la expresión del compromiso social, adaptando los indicadores del esquema de Toulmin en el planteamiento de un argumento y los utilizados por la profesora Canals en su trabajo⁴⁰. Se trata de observar si se evitan preguntas sugestivas y de decisión que limiten la autonomía, la capacidad de pensar por uno mismo y de argumentar.

A continuación, presentamos los cuadros donde se recogen los indicadores que se han tomado en cuenta para observar el tratamiento que recibe la argumentación en las actividades.

Cuadros 3 y 4: Indicadores para la observación de la potencialidad de la argumentación en las actividades de los libros de texto.

Cuadro 3. Indicadores de racionalidad para observar las actividades		
RACIONALIDAD	INDICADORES	OBERVACIONES
	CONCRECIÓN	SE ESTIMULA AL ALUMNADO PARA QUE AÑADA NUEVA INFORMACIÓN Y NO REPITA LA INFORMACIÓN QUE YA APARECE EN EL TEXTO⁴¹
	PERTINENCIA	OFRECE PRUEBAS QUE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS

³⁸ Hemos tenido en cuenta el trabajo realizado por el profesor Sáiz (2011). Este trabajo nos ha servido de guía en nuestro análisis de las actividades.

³⁹ Queremos aclarar que utilizamos el concepto de recurso como prueba que el alumno dispone para poder desarrollar la actividad argumentativa, ya que dicha actividad necesita pruebas que sustenten las ideas y enunciados que afirmamos.

⁴⁰ Canals, J (2007): La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 6, pp. 49-60. Su modelo está basado en el modelo propuesto por Toulmin, que es a su vez en el que nos basamos en el presente trabajo.

⁴¹ Se trata de uno de los más importantes indicadores para observar si se potencia la actividad argumentativa en el alumnado.

		CIENCIAS SOCIALES RESISTAN LA CRÍTICA Y PERMITAN QUE EL ALUMNADO DISCRIMINE ENTRE ARGUMENTOS VÁLIDOS Y NO VÁLIDOS
	CLARIDAD	SE DEMANDAN ARGUMENTOS CONCISOS RELACIONADOS CON LO QUE SE ESTÁ TRATANDO
	APLICABILIDAD	SE FAVORECE LA TRANSFERENCIA A LA RESOLUCIÓN DE SITUACIONES Y PROBLEMAS
	RELATIVIDAD	DE ACUERDO CON QUE EL CONOCIMIENTO ES UNA INTERPRETACIÓN, PERMITE QUE EL ALUMNO DUDE Y CAMBIE SUS IDEAS

Fuente: Elaboración propia adaptando los indicadores utilizados por Toulmin y Canals

Cuadro 4. Indicadores de expresión del compromiso social para observar las actividades		
	INDICADORES	OBSERVACIONES
EXPRESIÓN DEL COMPROMISO SOCIAL	CAPACIDAD DE FORMULAR JUICIOS DE VALOR	FAVORECE EL DESARROLLO DE EXPRESIONES VINCULADOS A VALORES COMO: RESPETO, RESPONSABILIDAD, SOLIDARIDAD, JUSTICIA
	CONOCIMIENTO ALTERNATIVO	PERMITE EL PLANTEAMIENTO DE PROPUESTAS Y SOLUCIONES NUEVAS Y DIVERSAS A UN PROBLEMA DETERMINADO ALUDIENDO A VALORES DEMOCRÁTICOS
	IMPLICACIÓN PERSONAL	INVITA A QUE EL ALUMNO SE IMPLIQUE EN EL RECONOCIMIENTO DE DERECHOS Y VALORES UNIVERSALES A TRAVÉS DE SUS EXPRESIONES

Fuente: Elaboración propia adaptando los indicadores utilizados por Toulmin y Canals

- Estudio del texto de autor, en tanto que se trata de la fuente de autoridad y recurso principal que usa el alumno en sus argumentaciones. Para ello, nos hemos centrado en dos aspectos: primero, en la relación entre el libro de texto y el alumno, el peso de la exposición y la naturaleza de la misma, dicho de otro modo, ¿brinda la posibilidad de verificar las interpretaciones ofrecidas y de elaborar interpretaciones?; segundo, en relación con el conocimiento, la orientación útil, utilitarista o práctica del contenido desde un enfoque cívico y crítico acorde con la historiografía y con las finalidades educativas planteadas

desde la didáctica y que se recogen en cierta medida por el currículum: “lograr que el alumnado adquiriera los elementos básicos de la cultura, especialmente, en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; que desarrolle y consolide hábitos de estudio y trabajo; preparar al alumnado para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral, y formarlo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanas y ciudadanos.” (Decreto 112/2007, núm. 5562/24.07.2007, p. 30405).

El alumnado participante

El alumnado participante proviene del IES Tirant lo Blanc de Torrent (Valencia):

- Grupos: 1º Bachiller A. Artístico (21 alumnos), B, Artístico (21 alumnos), C, Humanístico y científico (32 alumnos) y D, Nocturno, Humanístico (11 alumnos). El grueso de los alumnos tienen entre 16-18 años de edad.
- Asignatura: Ciencias Sociales, Geografía e Historia: desde el siglo XVIII hasta la actualidad⁴². En el aula se trata de ofrecer un enfoque más general de la asignatura, por lo que la temática de esta se daría de forma integrada y no específica.
- Material de trabajo: 1) manual escolar de Santillana (2012). 2) Power point y material que se cuelga en el aula virtual como mapas y otros documentos.
- Profesores: Algunos de los que han colaborado en la investigación, hacen un uso crítico y reflexivo del libro de texto, seleccionando y combinándolo con otros materiales propios o alternativos. Trabajan con un plan donde se detallan actividades que pueden estar o no en el libro. En cambio, otros profesores efectúan un uso fiel y casi único del libro de texto.

⁴² Cabe recordar que la temática sobre la que hacemos referencia es tratada de forma directa en 4º de la ESO. Los alumnos participantes en la presente investigación la cursaron durante el curso escolar 2012/2013.

Contextualización del centro y los alumnos

El centro se encuentra ubicado cerca del casco antiguo de Torrent y frente al colegio concertado de Monte-Sión. Con una antigüedad de unos cuarenta y cuatro años, el IES Tirant lo Blanch ha sido un centro de referencia para Torrent y la comarca, al estar abierto a su entorno. Desde que se inició la actividad docente, en ese centro han estudiado miles y miles de alumnos, no solo de Torrent, sino también de Alaquàs, Aldaia, Xirivella, Real de Montroi, Montroi, Monserrat, Picassent, Algineet, Paiporta, Picanya, e incluso, de Valencia, hasta que se inauguró el Instituto Juan de Garay.

Asimismo, desde que comenzara como Instituto Nacional de Bachillerato hasta la actualidad, ha ofrecido la modalidad de Bachillerato nocturno. Las instalaciones son un tanto antiguas y necesitan ser reformadas pero están completas. En ellas se han albergado actividades vinculadas a la Universidad de l'Horta en verano, aprovechando sus instalaciones para representaciones teatrales y musicales de compañías y bandas de la ciudad, y el desarrollo de actividades y eventos deportivos. Igualmente, desde que se incrementó el número de alumnado matriculado para obtener el título Elemental o medio de Conocimientos de Valencià de la Junta Qualificadora de la Conselleria d'Educació Cultura i Esports, ha sido sede de estas pruebas.

Por otro lado, desde que el actual CEFIRE de Torrent se trasladó a la actual ubicación en L'hort de Trénor (1988), las dependencias del instituto son utilizadas por este centro para actividades de formación del profesorado dada su proximidad. Su uso es habitual a lo largo del curso en horario extraescolar, tarde-noche, y en periodo vacacional, mes de julio, mañana y tarde. Ello determina que una parte del profesorado esté implicado en la renovación de la enseñanza-aprendizaje.

Respecto al alumnado, la mayoría actualmente procede de los centros de primaria de alrededor y se caracterizaría por:

- Contraste entre una parte del alumnado procedente de la clase media baja y otra parte de la población procedente de clase baja, e incluso, próxima a la exclusión social, lo que condiciona las percepciones de los alumnos, la comprensión de las clases y los resultados del estudio.
- Predominio cuantitativo de la cultura en castellano.

- Elevada tasa de analfabetismo entre las familias de los alumnos, especialmente entre el alumnado de origen extranjero.
- Crecimiento de la presencia de alumnado de origen extranjero, principalmente, del Magreb, Colombia, Ecuador y Rumania. Encontramos fuertes contrastes entre el alumnado proveniente de Sur América, que se caracteriza por un alto nivel de formación, y, los estudiantes que proceden de Rumania, con altos niveles de analfabetismo.⁴³
- Uno de los problemas más graves que podemos encontrar en el IES, es el absentismo del alumnado, sobre todo entre el proveniente de los centros de primaria de Juan XXIII⁴⁴ y Virgen del Rosario. Dos centros situados en barrios cercanos marginales.

Por lo que respecta a la composición de los alumnos participantes, en el caso del alumnado del turno diurno, son, en su mayoría, procedentes de los barrios de alrededor del instituto, algunos de ellos de baja extracción social. Todos los grupos destacan por ser castellanoparlantes en su mayoría y existen algunos alumnos de origen extranjero, sobre todo colombiano y ecuatoriano, sin embargo, dichos alumnos llevan viviendo en este entorno desde muy pequeños, por lo que su integración y adaptación es considerable dentro de las aulas de bachillerato⁴⁵. En el caso del alumnado de bachillerato nocturno, el grueso de este se sitúa entre los 18 y los 24 años, a excepción de un alumno de 32. Tres de los 11 alumnos participantes son de origen extranjero (Rumanía, Ecuador y Colombia.) En general, se caracteriza por un alumnado que ha retomado los estudios. En este grupo también hay algunos alumnos de extracción baja, muy baja.

⁴³ Nos ha parecido interesante destacar que la presencia de población inmigrante es superior en los centros públicos que en los centros concertados. A pesar de que en la actualidad todavía no se puede considerar un problema, podría llegar a convertirse en ghettos escolares en el caso de que se consoliden estas tendencias. En el propio IES de Tirant Lo Blanch, la convivencia de las distintas culturas no ha sido siempre fácil con una tendencia a la formación de ghettos. Sin embargo, dentro de las aulas analizadas se puede hablar de una integración y adaptación.

⁴⁴ Se trata de un centro CAES.

⁴⁵ La formación de ghettos dentro de las aulas es más presente en las aulas de secundaria que en las de bachillerato.

Metodología empleada

- Pase de un **cuestionario abierto** por parte del profesor de la materia de Historia universal en hora de clase. Las preguntas de este se han redactado en forma de interrogantes relacionados con estudios previos sobre la percepción que el alumnado tiene del pasado reciente (Valls, 2007; González Gallego y otros, 2010). Nuestro objetivo era averiguar la visión que el alumnado tiene sobre su pasado reciente y las relaciones que ese pasado guarda con su presente más cotidiano con ayuda de los libros de texto. En dicho cuestionario se incluyen preguntas que se encuentran en los libros de texto o cuestiones relacionadas con nuestro enfoque de una formación ciudadana democrática del alumnado. Los contenidos correspondientes a nuestra temática ya los habrían trabajado en el curso anterior⁴⁶.
- Realización de **un ejercicio de argumentación** con fuentes sobre el tema. En este ejercicio se les suministró una serie de fuentes que mostraban diferentes actitudes con respecto a cómo se hizo la transición y los procesos legales y políticos de reconciliación: Amnistía y Memoria Histórica. Se trata de uno de los aspectos más controvertidos, tanto para la sociedad como para la comunidad científica. Los manuales escolares avanzan en su tratamiento, sobre todo con respecto a la Represión, pero a pesar de ello, sigue recibiendo escasa atención⁴⁷. Dado que en el manual con el que trabajaron los alumnos sí se trata el tema, hemos utilizado algunas de las fuentes que aparecen en el libro relacionadas con dicho asunto. Asimismo, para la elaboración de algunas cuestiones, se han tomado como referencia las actividades planteadas para trabajar este tema en el manual. Los objetivos de este ejercicio son motivar al alumnado en primer lugar, para que discrimine entre argumentos válidos y no válidos; en segundo lugar, para que argumente de forma razonada usando las pruebas y en tercer lugar, para que emita un juicio de valor sobre el tema tratado.

⁴⁶ Es necesario tener en cuenta que en la asignatura de Educación para la Ciudadanía se habrían abordado contenidos correspondientes con la temática de nuestra investigación así como en los cursos finales de primaria por lo que estos contenidos deben resultarles familiares.

⁴⁷ Solo el manual escolar de la editorial Santillana Voramar (2012) hace una referencia más o menos visible sobre la cuestión.

- Simultáneamente, se ha llevado a cabo la anotación de observaciones relevantes en el **cuaderno de la investigadora**. Estas anotaciones se realizaron solo durante la realización del ejercicio de argumentación con fuentes.
- Análisis de las respuestas y la tarea realizada por los alumnos. Para este análisis de la competencia argumentativa de los alumnos, hemos utilizado dos instrumentos basados, entre otras, en las aportaciones de Toulmin, Welrich y Haidt⁴⁸ para el análisis del discurso, y en la Taxonomía de Solo para el análisis de las respuestas en función de su organización estructural con el fin de valorar en qué medida han entendido el tema tratado y la información facilitada del problema planteado: reflexión sobre la pluralidad, la convivencia y el conflicto en el pasado desde valores democráticos.

A continuación, presentamos los cuadros (5, 6, 7 y 8) donde se recogen los instrumentos con los indicadores utilizados para el análisis de la capacidad argumentativa de los alumnos.

Cuadro 5. Esquema de Toulmin adaptado para el análisis de los argumentos de los alumnos	
PRUEBA	LAS FUENTES QUE UTILIZA EL ALUMNO EN SUS ARGUMENTOS
RESERVA O REFUTACIÓN	LOS PUNTOS DÉBILES QUE TIENEN LOS ARGUMENTOS
JUSTIFICACIÓN	EXPLICACIONES (RAZONES) QUE EL ALUMNO EXPONE PARA CONECTAR LOS DATOS CON LAS CONCLUSIONES
FUNDAMENTACIÓN	EJEMPLOS Y DATOS ASÍ COMO SU USO
CONCLUSIÓN	PUNTO DE VISTA QUE EL ALUMNO DEFIENDE. DISTINGUIMOS TIPOS DE CONCLUSIONES: FACTUALES, VALORATIVAS, POLÍTICAS (COMO TOMA DE POSICIÓN) CAUSALES, DEFINITORIAS, PREJUICIOS

Fuente: Elaboración propia a partir del esquema de Toulmin

⁴⁸ Estas aportaciones han quedado explicadas en el apartado del Marco Teórico. Ver Anexo XI, XII, XIII, XIV.

Cuadro 6. Otros indicadores de racionalidad para observar en los argumentos de los alumnos		
RACIONALIDAD	CRITERIOS	OBERVACIONES
	CONCRECIÓN	EL ALUMNADO AÑADE NUEVA INFORMACIÓN Y NO REPITE LA INFORMACIÓN QUE YA APARECE EN EL TEXTO
	PERTINENCIA	OFRECE PRUEBAS QUE DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS CIENCIAS SOCIALES RESISTE LA CRÍTICA Y DISCRIMINA ENTRE ARGUMENTOS VÁLIDOS Y NO VÁLIDOS.
	CLARIDAD	UTILIZA ARGUMENTOS CONCISOS RELACIONADOS CON EL TEMA TRATADO
	APLICABILIDAD	REALIZA UNA TRANSFERENCIA DE LA INFORMACIÓN A LA RESOLUCIÓN DE SITUACIONES Y PROBLEMAS
	RELATIVIDAD	EL ALUMNO ES CAPAZ DE DUDAR DE SUS IDEAS Y TIENE EN CUENTA OTRAS IDEAS

Fuente: Elaboración propia a partir del esquema Toulmin

Cuadro 7. Indicadores de expresión del compromiso social para observar en los argumentos de los alumnos		
EXPRESIÓN DEL COMPROMISO SOCIAL	CRITERIOS	OBSERVACIONES
	CAPACIDAD DE FORMULAR JUICIOS DE VALOR	DESARROLLA EXPRESIONES VINCULADOS A VALORES COMO: RESPETO, RESPONSABILIDAD, SOLIDARIDAD, JUSTICIA. (VALORES DEMOCRÁTICOS, IMPLICACION PERSONAL)
	CONOCIMIENTO ALTERNATIVO.	PLANTEA PROPUESTAS Y SOLUCIONES NUEVAS Y DIVERSAS A UN PROBLEMA DETERMINADO ADUCIENDO A VALORES DEMOCRÁTICOS. (COMPENSIÓN DE LAS DIMENSIONES A LAS QUE AFECTA EL PROBLEMA/ PROPUESTA DE SOLUCIONES)
	IMPLICACIÓN PERSONAL	SE IMPLICA EN EL RECONOCIMIENTO DE DERECHOS Y VALORES UNIVERSALES A TRAVÉS DE SUS EXPRESIONES

Fuente: Elaboración propia a partir de los indicadores de Canals y las aportaciones de Haidt

Cuadro 8. Taxonomía de Solo aplicada a la competencia argumentativa de los alumnos sobre el pasado reciente
1º Nivel. Pre-estructural. Respuestas centradas en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con contestaciones evasivas o tautológicas del enunciado.
2º Nivel Uniestructural. Respuestas que contienen datos informativos obvios, los cuáles han sido extraídos directamente del enunciado: Reproduce los comentarios del texto y piensa que la respuesta está en el mismo texto de alguna fuente. Conocimientos de algunos personajes, estereotipos de la historia. Tipo de explicaciones motivacionales/ intencionales de protagonistas.
3º Nivel Multiestructural. Respuestas que requieren la utilización de dos o más informaciones del enunciado, los cuáles siendo obtenidas directamente de éste son analizadas separadamente, no de forma interrelacionada: los hechos son explicados recurriendo a relaciones simples en las que los hechos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes. Cada hecho se muestra como el efecto de una causa precisa e irrefutable.
4º Nivel Relacional. Respuestas extraídas tras el análisis de los datos del problema integrando la información en un todo comprensivo. Los resultados se organizan formando una estructura: Es capaz de establecer relaciones entre diferentes fuentes históricas así como de interpretar causas y establece conexiones con el presente.
5º Nivel Abstracción expandida. Respuestas que manifiestan la utilización de un principio general y abstracto que puede ser inferido a partir del análisis sustantivo de los datos del problema y que es generalizable a otros contextos: Se toman en consideración condiciones, coyunturas, circunstancias, pluralidad de factores y sujetos. Jerarquización de relaciones que son resultado de una operación interpretativa desde el establecimiento de una hipótesis. Existe una reflexión sobre el pasado desde valores democráticos. Extrae generalizaciones.

Fuente: Taxonomía de Solo adaptado de Biggs y Collins (1982)

La observación en el aula

La observación en el aula solo tuvo lugar en el grupo C, Humanidades, durante la realización del ejercicio de argumentación. El objetivo de dicha observación era recoger la actitud y motivación que el alumnado tenía frente al problema sobre el que se le interrogaba. Por otro lado, el ejercicio de argumentación fue planteado como una actividad de aula, por lo que resultaba indispensable prestar atención a cómo se planteaba y se desarrollaba dicha actividad y las dificultades que tenían los alumnos para su realización.

Como puntualización, vamos a especificar los aspectos que se tuvieron en cuenta durante la observación:

- Se informó a los estudiantes que lo importante eran los propios argumentos y razonamientos presentados sobre las cuestiones solicitadas y no tanto la información académica que recordaban.
- Como se trataba de un ejercicio trabajoso, se decidió orientarlo como una tarea de aula para conseguir que los alumnos se implicaran.
- El profesor asumió el rol de guía-facilitador y orientó el ejercicio de forma que les fuese familiar a los alumnos.
- En un primer momento, estaba previsto que el ejercicio se realizase durante una única sesión. Sin embargo, dadas las dificultades de los alumnos y alumnas, se optó por llevarlo a cabo en dos sesiones con el fin de obtener unos ejercicios mejor realizados.
- Dadas las dificultades que encontraron los alumnos y alumnas para realizar las cuestiones 1, 2 y 3 de forma individual, se optó por la lectura de los textos de forma conjunta y por la puesta en común de las ideas de que iban apareciendo en los textos.
- En la 1ª pregunta se les explicó cuál era la diferencia entre crítica y alabanza. Se les ayudó con los primeros ejemplos y posteriormente, se les interrogó sobre lo que ellos consideraban una crítica y una alabanza a través de los textos.
- Las observaciones fueron anotadas en el cuaderno de la investigadora en tres puntos: primero, la actitud de los alumnos ante el problema; segundo, el desarrollo de la actividad y finalmente, las dificultades que les surgían en la realización del ejercicio⁴⁹.
- En la presente investigación, si bien se han revelado los nombres de algunos profesores que han colaborado, se ha optado por mantener en el anonimato a los alumnos, en primer lugar, por ética, ya que se trata de menores de edad en muchos casos y, en segundo lugar, para evitar que las respuestas de los alumnos estuvieran condicionadas y no pudieran argumentar con total libertad.

⁴⁹ Ver Anexo XIV

4. Categorías de análisis y presentación de resultados

Dado el grosor de datos recogidos en las observaciones, cuestionarios y análisis de los recursos didácticos, se ha hecho imprescindible elaborar un proceso de organización de los mismos con la finalidad de transformar la información en hechos que nos permitan verificar o refutar la hipótesis enunciada. Por esta razón, hemos recurrido a la clasificación de los datos en dos categorías de análisis divididas en cuatro sub-categorías para responder a los objetivos que perseguimos en esta investigación, los cuales fueron expuestos anteriormente.

Desde un enfoque cualitativo, hemos catalogado los datos observados en función de unas categorías básicas para estructurar el contenido y analizar los resultados. Por ello, hemos realizado una categorización lo más sencilla y concisa posible ciñéndonos al marco teórico y los temas surgidos en el análisis de los manuales escolares. Todas las percepciones y respuestas de los alumnos se pueden englobar en esas cuatro sub-categorías.

Como ya hemos comentado previamente en el marco teórico, en temas potencialmente conflictivos podemos encontrar los dos tipos de argumentación, la argumentación como razonamientos y la argumentación social. Explorar cómo realizan los alumnos sus argumentos en ambos sentidos se hace indispensable, de ahí que se hayan establecido estas dos categorías, pues son relevantes en relación a los objetivos de la investigación y a la vez, adecuadas al propio contenido analizado. Asimismo, las categorías han sido divididas en cuatro sub-categorías.

A continuación, exponemos los cuadros donde podemos observar las dos categorías y sus correspondientes sub-categorías con una breve explicación de cada una, que será ampliada cuando abordemos con detalle los datos extraídos.

Cuadro 9. Categorías y sub-categorías de análisis de datos.

Cuadro 9. Relación entre las categorías y sub-categorías		
CATEGORIA	SUBCATEGORÍA	EXPLICACIÓN
A. ARGUMENTACIÓN COMO RAZONAMIENTO	SUBCATEGORÍA A.I. COMPRENSIÓN DE CONCEPTOS CLAVES DE ESE PASADO RECIENTE	Definición de conceptos y qué encaja en los mismos.
	SUBCATEGORÍA A.II. EXPLICACIONES SOBRE EL PASADO RECIENTE	Explicaciones que ofrecen para abordar el problema o proceso.
B. ARGUMENTACIÓN SOCIAL.	SUBCATEGORÍA B.I. REFLEXIÓN SOBRE PROBLEMAS SOCIALES ACTUALES RELACIONADOS CON ESE PASADO	¿Qué valores, estereotipos prejuicios se desarrollan con el tema? ¿Qué decisiones se toman? Los problemas en la convivencia actual de una sociedad.
	SUBCATEGORÍA B.II. VALORACIÓN DE LAS VINCULACIONES ENTRE EL PASADO RECIENTE Y LA VIDA COTIDINANA EN EL MARCO DE LIBERTADES ACTUAL	¿Qué conexión existe entre ese pasado y la vida cotidiana actual?

Fuente: Elaboración propia

Categoría A. Argumentación como razonamiento

Con esta categoría nos centramos en el carácter racional de la argumentación, es decir, en la capacidad de relacionar explicaciones y pruebas. Esta categoría se ha dividido en dos sub-categorías donde se analizan dos partes esenciales del carácter racional de la argumentación: por una parte, la comprensión de conceptos claves de ese pasado reciente y por otra parte, explicaciones sobre el pasado reciente.

Una parte importante de cualquier disciplina son los conceptos que se usan. El enunciado histórico no se compone solo de aquello que se refiere al pasado y que comporta fechas sino también de conceptos, que son instrumentos que sirven para dar valor a las explicaciones. Por ello es importante observar el tipo de conceptos históricos que se usan en la argumentación de un problema.

Asimismo, nos hemos fijado en las explicaciones porque son el resultado del conocimiento histórico que se tiene sobre dicho pasado. Cuanto más amplio y riguroso sea el conocimiento de un tema más fácil resultará construir un argumento eficaz capaz de resistir la crítica. Un conocimiento vulgar o superficial solo puede dar lugar a estereotipos, explicaciones triviales y basadas en motivaciones o intenciones de los protagonistas.

Sub-Categoría A.I. Comprensión de conceptos claves de ese pasado reciente

Esta sub-categoría pretende explorar cómo los manuales escolares presentan los conceptos claves de nuestro pasado desde un enfoque útil y cívico y cómo son percibidos por el alumnado.

Se trata de observar las imágenes de la historia que aparecen en esas interpretaciones (estáticas, perspectivas globales, etc.). A menudo los manuales escolares presentan los conceptos y las teorías que hacen referencia a los problemas que los historiadores analizan como conclusiones y aseveraciones cerradas y los mismos problemas estudiados se presentan como una mera secuencia de temas, por lo que el alumnado tiene una falsa imagen de la Historia como una foto-fija. Los estudiantes por tanto, interpretan y razonan de una forma determinada sobre dicho pasado.

Un problema de la enseñanza de las ciencias sociales es que frecuentemente se presentan los conceptos y los temas como conclusiones, de forma que es difícil identificar qué problema trataban los historiadores o qué problema se pretende analizar en el aula. En este sentido, nos ha parecido conveniente fijarnos en el significado que tienen conceptos claves como *franquismo*, *transición* o *democracia*.

Sub- Categoría A.II. Explicaciones sobre el pasado reciente

En esta sub-categoría se pretende observar el tipo de explicaciones que se le demandan al alumnado y que se recogen en los libros de texto y las que ofrece el alumnado cuando trata con informaciones relacionadas con ese pasado reciente y su relación con el presente. Dentro de esta categoría le damos especial relevancia al análisis de las explicaciones causales, por ser uno de los contextos más importantes donde se trabaja la argumentación (Jiménez Aleixandre, 2010, p.113) ya que es aquí donde mejor podemos observar cómo se relacionan las explicaciones con las pruebas.

En el caso de los manuales escolares, pretendemos analizar los esquemas explicativos que demandan al alumnado, así como a qué se refieren esas explicaciones. Esto nos advierte sobre cómo el alumnado puede realizar sus argumentos e interpretar ese pasado reciente. Asimismo, puede indicarnos algunos de los motivos por los que los alumnos tienen dificultades para ofrecer explicaciones multicausales en las que utilicen pruebas. Así se trata de analizar hasta qué punto se favorece que el alumnado razone desde un enfoque útil y cívico sobre su pasado y no como una mera sucesión de etapas.

El análisis de las explicaciones del alumnado permite observar la naturaleza de esas explicaciones y contrastarlas con la información obtenida del análisis de los libros de texto. Nuestro interés reside en observar si el alumnado es capaz de comprender e interpretar su pasado reciente dentro del proceso de democratización del siglo XX.

Categoría B. Argumentación social

Tal y como ya hemos mencionado anteriormente, la argumentación social es aquella que tiene como objetivo modificar la opinión. Remite al pensamiento y a la emisión de juicios de valor sobre algún tema. El pasado reciente es un campo donde confluyen ámbitos diferentes: ciencia histórica, política, derecho, sociedad. Si nos referimos a la argumentación social, tenemos que tener en cuenta, por un lado, los

valores, estereotipos y prejuicios relacionados con ese pasado y la reflexión que se hace sobre el mismo y, por otro lado, observar la capacidad de apreciar las evidencias en las relaciones entre el pasado y el presente. De ahí que hayamos dividido dicha categoría en dos sub-categorías: *Reflexión sobre problemas sociales actuales relacionados con ese pasado reciente* y *valoración de las vinculaciones entre el pasado reciente y la vida cotidiana en el marco de libertades actual*.

Sub-categoría B.I. Reflexión sobre problemas sociales actuales relacionados con ese pasado reciente

Como es un tema potencialmente conflictivo, encontramos que afecta a esferas diferentes: científicas, éticas, sociales, políticas, etc., y la interpretación se hace a veces desde el punto de vista de determinados intereses. Desde un enfoque cívico, en esta categoría pretendemos explorar aquellos aspectos problemáticos que tiene relación con el presente: la libertad, la justicia social y los procesos legales y con el rol que el propio alumno considera que tiene en su sociedad.

Nuestro interés reside en analizar valores, estereotipos y prejuicios que asume el alumnado y que están presentes en los manuales escolares cuando tratan problemas vinculados con ese pasado reciente. Así tratamos de observar si los alumnos son “capaces de dudar de sus propias convicciones utilizando datos y hechos contrastables (...) utilizando argumentos racionales, analizando y desmontando prejuicios” (López Facal, R; Santidrián, V.M. 2011, p.12) y también pretendemos ver si los libros de texto favorecen una reflexión sobre dichos problemas entendiendo que una sociedad democrática no se caracteriza por la ausencia de conflictos, sino por tratar de resolverlos.

Sub-categoría B.II. Valoración de las vinculaciones entre el pasado reciente y la vida cotidiana en el marco de libertades actual

El fundamentar opiniones en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos, y no en ocurrencias o prejuicios, es una de las finalidades educativas que debemos perseguir en la enseñanza de las ciencias sociales y que forma parte del pensamiento crítico. Desde este punto de vista, se trata de observar si el alumnado es capaz de conectar la relación que existe entre ese proceso de democratización y su vida cotidiana en el marco de libertades, utilizando argumentos racionales y también se pretende ver si los manuales escolares ofrecen la posibilidad de que realicen esa conexión, es decir, las consecuencias que supuso el proceso de democratización para su vida cotidiana. “Argumentar contribuye en este caso, a analizar y valorar las evidencias en las relaciones entre el pasado y el presente” (Pagès y Santisteban, 2011, p.77).

Relación entre ítems y las categorías de análisis

Para conocer los razonamientos que el alumnado utiliza para explicar su pasado reciente con ayuda de los libros de texto, nuestra investigación ha completado el análisis de los libros de texto con la visión⁵⁰ que el alumnado que ya ha finalizado la enseñanza secundaria obligatoria tiene de tal pasado. Para ello, hemos recurrido al uso de un cuestionario redactado en forma de interrogantes y un ejercicio de argumentación con fuentes, tal y como ya hemos señalado en apartados anteriores.

El cuestionario está compuesto por una serie de ítems de contestación abierta relacionados con la capacidad argumentativa del alumnado y las valoraciones que ofrece con respecto a la temática tratada. Estos ítems de carácter cualitativo nos permiten indagar las interpretaciones que realiza el alumnado de su pasado y recoger la

⁵⁰ A la hora de analizar la visión que el alumnado tiene sobre su pasado reciente, nos hemos querido fijar en sus valoraciones respecto al mismo desde un enfoque cívico así como los conocimientos adquiridos desde una perspectiva útil y práctica. Nuestro interés no se sitúa tanto en saber si el alumno conoce las etapas y fechas del franquismo sino si es capaz de diferenciar dictadura de democracia o comprender que el proceso de democratización en España no llega como algo natural desde la dictadura.

información que pretendemos analizar en nuestras sub-categorías. Es ahí donde reside su importancia, puesto que los ítems nos permiten explorar de forma concreta y específica nuestro problema.

Como nuestro interés reside en observar cómo argumentan los alumnos con ayuda de los libros de texto, la mayor parte de los interrogantes elegidos los encontramos en los propios manuales escolares analizados. Todos los interrogantes se han planteado con plena coherencia con nuestras finalidades: El estudio del pasado reciente, franquismo y transición debería permitir al alumnado comprenderlo e interpretarlo dentro del proceso histórico de democratización de la sociedad española del siglo XX, con sus avances y retrocesos. Por ello, las preguntas están orientadas hacia la comprensión e interpretación de ese proceso desde un enfoque cívico y crítico. Asimismo, hemos huido de una concepción estrechamente erudita basada fundamentalmente en la memorización.

El cuestionario se pasó en horas lectivas de la asignatura de Historia contemporánea y durante horas lectivas de otras asignaturas entre mediados de febrero y finales de marzo.

En el caso del segundo instrumento utilizado para obtener información, este fue, como ya hemos mencionado, un ejercicio de argumentación con documentos (Anexo IX). Se pasó a 8 alumnos del grupo de Bachillerato humanístico diurno y la información recabada se completó con la observación en el aula. Se les proporcionó una serie de documentos que mostraban diferentes actitudes respecto al problema de la memoria histórica y los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su difícil pasado reciente. En dos de ellos se defendía claramente el éxito de la transición, sin embargo, en otro documento se reivindicaba un trato más justo tanto para los “olvidados”, es decir, los represaliados por el franquismo aun vivos, como para sus antepasados, víctimas de la Guerra Civil. Las cuestiones (Anexo IX) pretendían motivar al alumnado para que argumentase y pudiera asumir o no una identificación con el problema planteado desde unos valores cívicos y críticos.

En el siguiente cuadro se muestran algunos de los ítems utilizados para indagar la percepción que el alumnado tiene sobre su pasado reciente⁵¹. En él podemos observar la relación que se establece entre los ítems y las sub-categorías.

Cuadro 10: Relación entre ítems y las sub-categorías.

Cuadro 10. Preguntas para indagar la percepción que el alumnado tiene sobre algunos de los procesos de ese pasado reciente	
Preguntas	Sub-categorías a las que hace referencia
¿Por qué crees que el franquismo duró casi cuarenta años? ¿Cómo definirías el franquismo?	Explicaciones sobre el pasado reciente. Comprensión de conceptos claves de ese pasado reciente.
¿Qué piensas que significó la transición democrática? ¿Crees que fue fácil? ¿Por qué?	Explicaciones sobre el pasado reciente. Comprensión de los conceptos claves de ese pasado. Valoración de las vinculaciones entre ese pasado reciente y la vida cotidiana en el marco de libertad actual.

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados obtenidos tanto del análisis de los manuales escolares como de la observación del alumnado.

***Análisis de resultados de la observación de los manuales escolares:
El peso de la mera exposición y de preguntas sugestivas que limitan la capacidad de pensar por uno mismo y de argumentar***

El tratamiento de nuestro pasado reciente por los manuales escolares ha mejorado ofreciendo datos contrastados y afirmaciones más acordes con las aportaciones de la historiografía más reciente. En el caso del franquismo, se incluye su

⁵¹ De los Anexos X al XIV se recogen la categorización de las respuestas de los alumnos y alumnas.

definición, fases y principales características. Asimismo, se introducen de forma más abierta consecuencias del franquismo como el nuevo rol de la mujer, la represión y el exilio. En el caso de la transición, comienza a ampliarse su tratamiento, abordando diferentes aspectos del proceso, sin embargo, siguen siendo escasas las referencias a los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su difícil pasado reciente (Amnistía y Memoria Histórica).

Las actividades que se proponen para el alumnado suelen abordar los diferentes aspectos tratados en cada uno de los apartados en que se estructura todo este periodo. Por otra parte, la introducción legal de las competencias básicas ha favorecido el trabajo con fuentes y el aumento de actividades orientadas a la llamada historia cotidiana y de orientación didáctica más participativa, que busca una mayor implicación personal o familiar del alumnado a partir de la realización de pequeñas investigaciones relacionadas con el método histórico y el trabajo del historiador, como podemos encontrar en los ejemplos del cuadro 11. Pese a ello, es necesario decir que la mayoría de actividades, sin embargo, están orientadas a que el alumno localice, describa, resuma, identifique y sintetice la información más importante que aparece en el texto académico, tal y como lo recogemos en las tablas del Anexo III.

Cuadro 11. Actividades donde se plantean pequeñas investigaciones

- 1."Investiga y reflexiona. La transición es un periodo histórico todavía muy reciente en el tiempo, y muchas de las personas que os rodean han vivido ese tiempo. Os proponemos, por tanto, la realización de un pequeño trabajo de investigación sobre la Transición basado en la historia oral, para el cual habéis de seguir los pasos siguientes: 1) Planteamiento del proyecto: se ha de decidir entre toda la clase, y con la ayuda del profesorado, qué tema trabajar (los partidos políticos, los movimientos ciudadanos, los cambios culturales o sociales, etc.) y las hipótesis de trabajo. 2) Preparación del trabajo: recopilación de la máxima información sobre el período histórico estudiado y sobre el tema concreto a trabajar. 3) preparación del cuestionario: a partir de ahora, trabajaremos en pequeños grupos y elaboraremos un cuestionario sobre el tema. 4) Recogida de la información oral: búsqueda de informantes adecuados y realización y transcripción de las entrevistas. 5) Análisis de los resultados en el grupo y la elaboración de conclusiones. 6) Puesta en común final de toda la clase". (4ºESO. ECIR, 2012, p. 325).
- 2."Escribe una valoración personal del período 1975-1978. Antes, habla con tus padres sobre sus recuerdos de la época." (4ºESO. Anaya, 2012, p. 298).
- 3."Expresa tu opinión sobre la retirada de las esculturas y símbolos franquistas de las ciudades. Si lo

crees necesario, infórmate antes de contestar.” (4ºESO. Anaya, 2012, p. 243).

4.”Haced grupos de trabajo y entrevistad a una persona que haya vivido la posguerra. Anotad sus recuerdos de dicha época y exponedlos en clase.” (4ºESO. Anaya, 2012, p. 235).

5.”Analizar los símbolos del franquismo. ¿Crees que los actuales líderes políticos reciben alabanzas semejantes a las del documento 3 (Poema de Ernesto Giménez Caballero, donde se da culto a Franco) ¿Reciben insultos similares a los de este documento los adversarios políticos? ¿Cuál es la actitud que te parece más deseable, la del franquismo o la de la actualidad? La basílica del Valle de los Caídos es un símbolo del franquismo (Sobre imagen de la construcción de la basílica del Valle de los Caídos con una referencia al pie de la misma donde se explica que en su construcción intervinieron presos políticos de la Guerra Civil) ¿Qué edificios crees que simbolizan nuestra democracia? Hay muchos símbolos del franquismo como el Valle de los Caídos. ¿Qué crees que habría que hacer, destruirlos, conservarlos,...? Justifica tu opinión.” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 273).

Cuadro 12. Actividades orientadas a que el alumno describa, resume, identifique y sintetice la información más importante

1.” ¿Cuándo aparece el franquismo? ¿Por qué? ¿Cuándo termina? ¿Cómo?” Sobre texto académico: “La victoria de Franco en la Guerra Civil (1936-1939) permitió a éste consolidarse en el poder hasta su muerte, casi cuarenta años después, en 1975” (4ºESO. ECIR. 2012, p.237).

2.” ¿A qué nos referimos cuando hablamos de transición española? ¿Qué hechos marcan el inicio y el fin?” Sobre texto académico. “La transición fue el proceso de cambio de régimen político de la dictadura franquista a la democracia. Este proceso de inicio después de la muerte de Franco, en 1975, y terminó en 1982, con la primera alternancia pacífica en el gobierno” (4ºESO. Santillana-Vorammar. 2012, p.316).

3. “Sintetiza las diferentes etapas de las relaciones exteriores del franquismo” Sobre texto académico donde consta: “Las relaciones exteriores” (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p.255).

4. “¿Qué opciones políticas se presentaban tras la muerte de Franco? ¿Cuál fue la opción elegida?” Sobre texto académico donde se informa por párrafos de esas opciones: “La sucesión en la Jefatura del Estado” (4ºESO. SM. 2008, p.240).

5.”Con ayuda del texto y del eje cronológico del epígrafe 1, indica los acontecimientos políticos que sucedieron en estas fechas: 1938, 1941, 1942, 1945, 1947, 1950, 1953, 1956, 1958” Sobre texto académico donde aparecen los distintos acontecimientos y sobre eje cronológico. (4ºESO. Anaya, 2012, p.229).

Comencemos analizando la primera sub-categoría, **la comprensión de los conceptos claves de ese pasado reciente**, cuyos resultados recogemos en el Anexo III, IV y VIII

Como avanzábamos anteriormente, en esta categoría se pretende definir tanto los conceptos claves como determinar los límites y la amplitud de los mismos. Para ello, explorar los conceptos con los que el alumnado trabaja se hace imprescindible. La definición de franquismo y transición atienden a una determinada concepción de la Historia y a un modo de entender la enseñanza de la misma. Como ya hemos expuesto anteriormente, los manuales escolares tienden a presentar el conocimiento histórico como un discurso elaborado y definitivo, ignorando las características esenciales de la disciplina histórica que es su constante construcción, su reelaboración permanente y su renovación por la aportación de interpretaciones desde nuevos puntos de vista. Desde este enfoque, esto afecta a la conceptualización histórica y al desarrollo de la capacidad de razonamiento del alumnado.

En el caso de nuestro pasado reciente, nos hemos centrado en primer lugar, en la definición del *franquismo*. Como ya hemos visto anteriormente, la conceptualización del franquismo no está exenta de dificultades por parte de la historiografía: la larga duración de la dictadura y el encadenamiento de sucesivos discursos de autodefinición y legitimación constituyen el mayor problema. Nuestro interés reside en observar si los manuales escolares permiten al alumnado reconocer el franquismo como una de las tres vías posibles a la crisis del sistema liberal de la Restauración dentro de ese proceso de democratización de la sociedad española del siglo XX. Se trataría de la vía de ruptura.

Hemos de reseñar, en primer lugar, que a la hora de definir el *franquismo* hay una tendencia a identificarlo con Franco, de forma más o menos explícita. Por lo que el alumno a la hora de trabajar con ese concepto tendería a asociar el fin del franquismo con la muerte del dictador. A continuación, exponemos algunos ejemplos:

Cuadro 13. Definiciones del franquismo donde se asocia el franquismo a la figura de Franco

1. “En 1939, tras su victoria la Guerra Civil, Franco impuso en España un sistema político dictatorial similar a los totalitarismos italiano y alemán. (...) se mantuvo hasta la muerte de Franco en 1975” (4ºESO, Anaya, 2012, p. 226).
2. “La victoria de Franco en la Guerra Civil (1936-1939) permitió a éste consolidarse en el poder hasta su muerte, casi cuarenta años después, en 1975.” (4ºESO, ECIR, 2012, p. 237).
3. “La figura del general Francisco Franco presidió el periodo de una manera omnipresente.” (4ºESO,

Vicens Vives, 2012, p. 252).

4. “La muerte de Franco en 1975 abrió un período de cambio” (4ºESO. Anaya, 2012. p.298).

5. “La muerte de Franco, en 1975, significó el fin de la dictadura en España y el inicio de un proceso de cambio político” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 315).

6. “Tras la Guerra Civil, Franco instauró una dictadura que permanecería casi cuarenta años. A pesar de la dura posguerra, a finales de los años cincuenta el Régimen estaba firmemente asentado, gracias al reconocimiento internacional y a la estabilidad económica.” (4ºESO. SM, 2008, p.219).

En otras ocasiones, a la hora de definir el franquismo se valoran las bases ideológicas y los grupos sociales que lo apoyaban, así como los elementos negativos de este: su antiliberalismo, antiparlamentarismo y anticomunismo.

En el caso del concepto de *transición*, la mayoría de las definiciones con las que trabaja el alumno la conciben como el cambio de un sistema de gobierno dictatorial a otro democrático o como un proceso de conexión entre ambos regímenes de gobierno: “La muerte de Franco en 1975 abrió un periodo de cambio desde la dictadura a la democracia, conocido como transición democrática que culminó con la aprobación de la Constitución de 1978.” (4ºESO. Anaya, 2012, p. 298) o “La muerte de Franco, en 1975, significó el fin de la dictadura en España y el inicio de un proceso de cambio político hacia la democracia llamado transición” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 315). En la conceptualización de la transición hay una tendencia a establecer una relación dicotómica y antagónica entre ambas formas de gobierno, sin tener en cuenta el proceso de búsqueda de acuerdos, pactos y renuncias que se llevaron a cabo para lograr una fórmula de gobierno plural y democrática.

Dentro del concepto de transición, se suele incluir la identificación de algunos hechos históricos como la aprobación de la Constitución y la construcción del Estado de las Autonomías. Asimismo, se valoran aspectos vinculados con la democracia como la libertad, el derecho al voto y el ejercicio de la ciudadanía: “Para los españoles de la época, sin embargo, nada fue más emocionante que poder votar, de nuevo, en libertad. (...) En 1977 habían pasado nada menos que cuarenta y un años desde las últimas elecciones generales, celebradas durante la Segunda República.” (4ºESO. Anaya, 2012, p.224).

Por otro lado, como podemos observar en el mismo ejemplo expuesto anteriormente, resaltan la idea de “volver a la democracia”, por lo que el alumnado tendería a concebir la dictadura como un hecho que interrumpe el desarrollo histórico, es decir, como un paréntesis en ese proceso de democratización que sería entendido como un proceso lineal, continuo. De ello se deduce que en el alumno se proyectaría una imagen del pasado reciente y de la misma Historia como un conocimiento acabado.

Así pues, podemos afirmar que en el caso de los conceptos claves del pasado reciente sobre el que se articulan las argumentaciones realizadas, es cierto que estos son definidos acordes con el saber epistemológico de la Historia, atendiendo a la renovación historiográfica. Sin embargo, los manuales escolares no tienen en cuenta que se trata de conceptos extraños para el alumnado y no dejan espacio para que este trabaje sobre ellos, clarificándolos y valorando su relación con estos. Tal y como podemos apreciar en las preguntas que trabajan estos conceptos claves, su interés reside en una identificación del significado estándar sin profundizar en su complejidad, por lo que el alumno tendría dificultad para identificar las contradicciones y divergencias que se producen a la hora de conceptualizar el problema y conectar esos conceptos con su realidad social más cotidiana. Desde este punto de vista, la falta de un planteamiento interrogativo que dé paso a la conceptualización del problema hace que el alumno obtenga unas conclusiones cerradas sin comprensión histórica. El conocimiento no se presenta desde varias perspectivas, por lo que se manifestaría una falsa apariencia de objetividad. De ese modo, la actividad argumentativa no puede desarrollarse plenamente y por tanto, los conceptos de *franquismo* y *transición* acabarían reduciéndose a su mínima expresión. Se trata de un aspecto que contrasta con la finalidad educativa de “Identificar preguntas o problemas y obtener conclusiones basadas en pruebas con la finalidad de comprender” (Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico. Decreto 112/2007, de 20 de julio).

El segundo bloque de análisis se refiere a **las explicaciones sobre el pasado reciente** que demandan los manuales escolares de las editoriales de mayor difusión.

La argumentación, entendida como la capacidad de relacionar explicaciones con pruebas, tiene plena coherencia con el currículum. Se trata de un planteamiento que está

presente en las competencias básicas y en los objetivos tanto generales como específicos de las ciencias sociales:

“Aplicar razonamientos de distinto tipo, (...) buscar explicaciones multicausales y predecir efectos de los fenómenos sociales...” (Competencia de aprender a aprender) “Recurrir al análisis multicausal y sistémico para enjuiciar los hechos y problemas históricos y actuales y para reflexionar sobre ellos de forma crítica y global” (Competencia social y ciudadana) y “Comprender la pluralidad de causas explicativas...” (Objetivos específicos de las Ciencias Sociales). (Decreto 112/2007, de 20 de Julio).

Sin embargo, cuando estos objetivos y competencias se especifican en los contenidos y criterios de evaluación, esta capacidad se asocia simplemente a la identificación de causas:

“Identificación de los factores que intervienen en los procesos de cambio histórico, diferenciación de causas y consecuencias...” (Contenidos comunes de las ciencias sociales) “Identificar las causas y consecuencias de hechos y procesos históricos significativos, establecer conexiones entre ellas y reconocer la causalidad múltiple que comportan los hechos sociales.” (Criterios de evaluación en Ciencias Sociales para 4º ESO). (Decreto 112/2007, de 20 de Julio).

Pero aun llama más la atención cuando esta legislación se concreta en forma de libros de texto, ya que podemos observar que los enunciados que expresan los contenidos en el currículum han servido de guion en la elaboración de los libros de texto. Esta forma de concretar y entender el currículum determina el planteamiento didáctico y los esquemas explicativos de los manuales escolares.

En el caso del pasado reciente, las explicaciones que se demanda al alumnado se centran en características políticas, sociales y económicas del periodo, el papel realizado por las élites y la oposición, y las diferentes etapas del franquismo que comprende nuestro pasado reciente. Las características que encontraríamos en estos manuales serían:

1. Uso de la ordenación cronológica como autoexplicación del pasado y secuenciación de los contenidos a trabajar. Las razones hay que buscarlas en la idea de

que la ordenación cronológica facilita la comprensión de los hechos, por lo que sería condición suficiente para el aprendizaje del pasado reciente. Aunque es cierto que la ordenación cronológica es clarificadora, con su uso como autoexplicación se corre el riesgo de relativizar la importancia de los elementos de continuidad a lo largo de todo el régimen como el hecho de la existencia misma de una dictadura en la que los elementos tradicionales y modernos se conjugaron de principio a fin por oposición a la democracia liberal. Las actividades donde se trabajan las fases del franquismo deberían servir para comprender las dinámicas de cambio y continuidad dentro de nuestro pasado reciente, teniendo en cuenta que la dinámica del cambio se explicaría por las crisis y recomposiciones que se dan. Sin embargo, el alumno tendería a observar ese pasado como una sucesión de etapas que tienen una serie de características y que están poco conectadas entre sí. En el caso de la transición, se vería como el epílogo del periodo dictatorial y se asociaría que la caída de un régimen no-democrático conllevaría el advenimiento de otro democrático sin tener en cuenta el proceso de pactos políticos.

2. Continúa predominando el texto académico como recurso principal con el que trabaja el alumnado (Anexo III, IV y V). Las actividades vinculadas a este recurso tienen como finalidad reproducir, recordar el conocimiento factual y realizar síntesis de contenidos históricos, de modo que los alumnos no necesitan elaborar sus propias explicaciones con el material disponible, basta con copiar o resumir la información que ofrece dicho texto académico. En otras palabras, no se le demanda al alumnado que añada nueva información, tan solo que repita la que ya aparece en el texto (Anexo VII y VIII). A ello hay que sumarle el hecho de que en la información que se ofrece en los manuales escolares ni se evidencien las pruebas en las que se sustentan las ideas enunciadas ni se establezcan formulaciones divergentes o contrapuestas que cedan espacio al alumnado para desarrollar su capacidad de crítica. Como resultado, el alumnado trabajaría con un conocimiento acabado, objetivo y concluido.

3. Se sustituyen las explicaciones multicausales y el razonamiento que estas conllevan por la identificación de causas. En el planteamiento de las actividades es donde encontramos ejemplos más claros. En ellas, solo se les demanda la identificación de causas sin incluir las tareas propias de la argumentación como la construcción, evaluación y revisión del conocimiento; es decir, sin incluir las actividades consistentes en ofrecer diferentes pruebas que permitan que el alumno discrimine entre argumentos

válidos y no válidos ni estimular al alumno para que añada nueva información. A continuación, presentamos algunos ejemplos:

Cuadro 14. Actividades en las que se demanda explicaciones causales.

1."Ideas claves. Las causas. ¿Por qué se pudo prolongar la dictadura de Franco durante treinta y seis años?" Sobre texto académico: "La Iglesia católica, el ejército y la oligarquía dieron soporte a la dictadura, hecho que explica que durara tanto tiempo (1939-1975)" (4ºESO. Santillana, 2012, p. 271-272).

2."Describe la evolución de las inversiones extranjeras y explica las causas." Sobre gráfica en la que se expone las inversiones extranjeras privadas en España y sobre texto académico: "Con la entrada de los tecnócratas en el gobierno, se puso en marcha el plan de estabilización (1959), el objetivo era sustituir una economía cerrada y con un control estatal fuerte, por una economía vinculada a los circuitos internacionales y con un peso más grande de la iniciativa privada. Para conseguirlo se actuó en tres grandes direcciones: Estabilización de la economía (...), Liberalización interior (...), liberalización exterior (...)" (Vicens Vives, 2012, p.260).

3." ¿Por qué la economía valenciana fue especialmente perjudicada por la autarquía?" Sobre texto académico: "La autarquía fue un paso atrás respecto a los beneficios conseguidos... (Autonomía, reforma agraria...) (...) En la industria, el estado había creado el INI (Instituto Nacional de Industria) que controlaba toda una serie de empresas de sectores estratégicos. El intervencionismo del Estado también se reflejó en los intercambios económicos con el exterior: las exportaciones valencianas se tuvieron que someter al sistema de licencias previas, que hacía bastante difícil y poco ágil al comercio..." (4ºESO. SM. 2008, p.231).

4. "¿Era democrático el Fuero de los españoles? ¿Por qué? ¿Qué te indica la "lealtad al jefe de Estado" "no atentar a los principios fundamentales" y "atentar a la unidad nacional de España"?" Vinculado a texto histórico: "Fuero de los españoles (1945)" (4ºESO. ECIR. 2012, p. 239).

5." ¿Por qué definimos al franquismo como un régimen dictatorial y personalista?" Sobre texto académico que consta: "las bases del régimen de Franco" (4ºESO. ECIR. 2012, p. 239).

4. Tendencia a considerar tan solo un factor como principal motor de los procesos históricos, por lo que el alumno tiende al determinismo en sus explicaciones. Así, por ejemplo, encontramos enunciados como el siguiente: "La nueva situación internacional forzó a Franco a realizar cambios en la forma de gobierno. Los falangistas perdieron influencia y la mayoría de los ministerios y cargos fueron ocupados por católicos y monárquicos." (4ºESO. Santillana, 2012, p. 276).

5. Los hechos políticos son entendidos como resultado de las acciones de quienes dirigen el Estado: Franco, Suárez, Juan Carlos I. Por lo que en el caso del franquismo, habría cierta tendencia a identificarlo con Franco, hasta el punto de asociar la muerte del dictador con el fin del régimen o vincular el proceso de transición a la figura de Suárez como en el ejemplo siguiente: “Adolfo Suárez llevó a cabo una serie de reformas que abrieron el camino hacia un sistema democrático. El primer paso fue la aprobación de la Ley para la reforma política (1976)...” (4ºESO. Santillana, 2012, p.316).

6. Predominio de explicaciones funcionalistas que subordinan lo político a los cambios económicos, basadas en la teoría de la modernización. Característica que encuentra su caso más claro cuando se tratan los cambios socioeconómicos de los años 60 y la transición, por lo que el alumnado tendería a observar el franquismo como un régimen que tuvo sus aspectos positivos y negativos. El éxito de la transición española a la democracia se explicaría como resultado de los cambios modernizadores que sufrió la sociedad durante la dictadura. Los índices económicos evidenciarían que España se habría convertido en un país socialmente moderno. Los aparatos del Estado se habrían modernizado y racionalizado y los ciudadanos habrían alcanzado comportamientos caracterizados por: búsqueda de prosperidad, libertad, racionalidad, tolerancia. En el fondo existiría la consideración de que el franquismo habría acabado propiciando el camino hacia la democracia liberal. Así pues, cuando al alumno se le interroga sobre la relación entre franquismo, modernización y democracia, este tendría dificultades para ofrecer una explicación donde se tuviese en cuenta el propio alcance de la modernización, atendiendo a las dinámicas procedentes de la sociedad española, la evolución de la económica mundial en la posguerra y los límites de las transformaciones experimentadas a lo largo de los cuarenta años de duración de la dictadura. Dicho de otra manera, tendería a establecer una correspondencia directa entre el desarrollo económico y el político. Así en el manual de Santillana (2012) se plantea el siguiente interrogante:

“Compara cómo era la España franquista con la situación de los países de la Europa Occidental de nuestro entorno, que estudiaste en el tema 13. ¿Consideras que el franquismo fue un freno para el desarrollo de España o que facilitó este desarrollo? Expresa tu parecer” (4ºESO. Santillana-Voramara, 2012, p. 285).

Se trata de una actividad ubicada al final de la unidad didáctica. El alumno, para elaborar su explicación contaría con el texto académico que lleva por título “Los cambios de los años sesenta” (Santillana, 2012, p. 278). El texto comienza: “Durante los años sesenta, España experimentó un notable crecimiento económico y la sociedad se modernizó. No obstante eso, persistieron las desigualdades y la falta de democracia, por eso España no llegó al nivel de los países desarrollados (...) la expansión económica mejoró el nivel de vida, por eso (...) comenzó a surgir una sociedad de consumo. (...) Los cambios económicos y la llegada de turistas con modas más libres dieron lugar a una nueva realidad y nuevos valores donde se demandaba más libertad (...)” (Santillana, 2012, p. 278-279).

Ahora bien, de acuerdo con el planteamiento didáctico de esta actividad: ¿hasta qué punto el alumnado sería capaz de razonar que en el caso de que hubiera algún legado modernizador en la era franquista, este no consistiera sino en una recuperación parcial de una serie de procesos que el propio régimen habría interrumpido? ¿Hasta qué punto el alumnado sería también capaz de comprender que la dictadura siempre subordinó los problemas económicos y de desarrollo social a su propia supervivencia política a costa de ralentizar el crecimiento en la fase de mayor éxito? ¿Hasta qué punto es capaz el alumnado de diferenciar democracia y modernización económica en sus explicaciones? o ¿de comprender que el franquismo, incluso en su fase autárquica, siempre tuvo una intencionalidad “modernizadora-industrializadora”?

El análisis sobre el planteamiento didáctico de dicha actividad revela sus limitaciones didácticas en relación con el desarrollo de la capacidad argumentativa de los alumnos, ya que en primer lugar, no se estimula al alumno para que añada nueva información, pues puede encontrarla toda fácilmente en el texto. En segundo lugar, no ofrece diferentes pruebas que permitan al alumno discriminar entre argumentos válidos y no válidos. En tercer lugar, no se demandan argumentos concisos sobre lo que se está tratando ni permite al alumno que dude y cambie sus ideas. El estudiante, por tanto, tendería a resumir la información ofrecida por el libro de texto y a la hora de argumentar, tendería a transmitir un conjunto de estereotipos y esquemas explicativos simplificados.⁵²

⁵² Observar más ejemplos en el Anexo VII y VIII

En suma, podemos advertir que el libro de texto se sitúa lejos de dejar espacio al alumnado para que elabore sus explicaciones a partir de un análisis de datos y una valoración de los mismos a través de un contraste de informaciones. En la mayoría de los casos, se le demanda tareas de resumir y describir lo que se explica en el único texto de autoridad con el que se cuenta sin estimular al alumnado a que añada una nueva información. El libro de texto rehúye la confrontación de diversas explicaciones que, siguiendo a Madalena Calvo y Pedro Llopis (1995), serviría para que el alumno tuviese en cuenta que el conocimiento histórico se va construyendo a través de una serie de mecanismos como la interpretación de las fuentes y las dificultades a las que se enfrenta el historiador en dicha interpretación o los problemas de la conceptualización histórica. El alumno no necesita transformar los datos que obtiene en ideas expresadas con explicaciones razonadas, solo necesita resumir la información, y en muchas ocasiones, el alumnado acabaría reproduciendo las propias ideas espontáneas sin sustituirlas.

La tercera sub-categoría a analizar es la **reflexión sobre problemas sociales actuales relacionados con ese pasado reciente**. Se trata de una sub-categoría de especial importancia por el carácter reflexivo que se puede desprender de ella. Los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia en las sociedades democráticas sin que deriven, en la mayoría de los casos, en la ruptura de dicha convivencia.

Se puede constatar que este planteamiento tiene plena coherencia con el desarrollo de las competencias básicas, entre ellas, la competencia social y ciudadana, que “hace posible comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora”. Asimismo, el trabajo de dicha competencia supone “saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con una actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía empleando, tanto los conocimientos sobre la sociedad como una escala de valores construida mediante la reflexión crítica y el diálogo.” (Decreto 112/2007).

En el caso de los manuales de texto, un análisis detallado de los datos nos permite comprobar que en un gran número de actividades se favorece el desarrollo de expresiones vinculadas a valores como respeto, responsabilidad, solidaridad, justicia y

se intenta que el alumno se implique en el reconocimiento de derechos y valores universales a través de sus expresiones.

También podemos confirmar la progresiva introducción de cuestiones difíciles relacionadas con dicho pasado, como es el tema de reconciliación legal y política. Por tanto, hay un progresivo aumento de actividades donde, a través de la argumentación, se trabaja sobre estos valores:

Cuadro 15. Actividades donde se trabajan valores democráticos a través de la argumentación

- 1." ¿Piensas que los cambios legislativos, económicos y sociales de la década de 1960 alteraron la esencia dictatorial del régimen franquista?" (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 271).
- 2 "Expresa tu opinión sobre la retirada de las esculturas y símbolos franquistas de las ciudades. Si lo crees necesario, infórmate antes de contestar." (4º ESO. Anaya, 2012, p. 243).
- 3."Hay muchos símbolos del *franquismo* como el Valle de los Caídos. ¿Qué se tendría que hacer, destruirlos, conservarlos? Justifica tu opinión" (4º ESO. Santillana, 2012, p. 273).
4. "Explica que aspectos de los que se enumeran a continuación reprimen cada uno de estos documentos. Las costumbres, las opiniones políticas, la creación cultural. Argumenta si en la actualidad se coartan estas u otras parcelas de la vida. Debatir qué es más positivo para una sociedad, las libertades o la regulación de las libertades por parte de los gobiernos." (4ºESO. Santillana, 2012, p. 275).
- 5." ¿Por qué aparecen grupos terroristas? ¿Qué opinión te merecen?" (4ºESO. Santillana, 2012, p. 247).
- 6." ¿Crees que se deberían prohibirse los partidos defensores del *franquismo*? ¿Por qué? ¿Se debería prohibir algún partido o ideología?"(4ºESO. Santillana, 2012, p. 285).

Sin embargo, pese a que en estas actividades se potencia la formación de una opinión democrática, podemos comprobar en primer lugar, que en muchas actividades estos valores se plantean de forma abstracta y superficial. En las actividades en las que se demanda la expresión de la opinión del alumno, se habla de libertad o regulación de la vida, de justicia, de participación democrática y convivencia pero, no se plantea un análisis argumentativo sobre qué significan esos valores para el alumno, es decir, cuáles son sus juicios y en qué se sustentan. Las actividades parecen enfocadas a la elaboración de una opinión satisfactoria para el docente, lo que el alumno entendería como "lo que hay que decir", sin realmente aportar razonamientos y argumentaciones reflexionadas a partir de un análisis de acuerdo con unos valores éticos democráticos. Dicho de otro

modo, en la mayoría de actividades se plantean preguntas sugestivas y de decisión que en sí limitan un elemento decisivo del aprendizaje: la autonomía, la capacidad de pensar por uno mismo y de argumentar. Igualmente, y aparentemente en contradicción con lo expuesto anteriormente, se reproducirían las ideas espontáneas del alumnado en este tipo de actividades, ya que no hay un análisis de datos que permita, posteriormente, la emisión de una valoración y un juicio reflexionado y fundamentado.

En relación con lo anterior, en segundo lugar, habría que decir que se mantiene una concepción positivista del saber que considera que los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de las ideologías y que la educación debe ser neutral con el fin de evitar influir en el alumnado. Como resultado, aspectos relacionados con la justicia y la ley y su impacto en la vida cotidiana quedan ausentes en las actividades o se trabajan desde una perspectiva sesgada y de neutralidad excluyente. Tomemos como ejemplo el tratamiento que recibe la represión franquista en los manuales escolares. En la mayoría de estos, se explica a quién afectó, dónde hubo mayor represión y qué instrumentos se utilizaron para llevar a cabo la represión. Sin embargo, en la gran parte de los manuales escolares, la represión se asocia al primer franquismo y solo en uno de ellos se habla abiertamente de “política” (SM, 2008, p.230) para referirse a la represión franquista. Por tanto, podemos afirmar que, en general, se impide comprender su naturaleza específica y sus características fundamentales como la misma voluntad de destrucción total de enemigo político, su carácter revanchista y castigador, carente de una voluntad de reintegración de los derrotados o el hecho de que la represión, incluida la práctica sistemática de la tortura y el recurso ocasional a la pena de muerte, se mantuvo durante toda la dictadura. Aunque es cierto que la represión fue cada vez más selectiva. Observemos a continuación ejemplos extraídos de diferentes manuales escolares, tanto del texto de autor con el que cuenta el alumnado para elaborar sus explicaciones como el tipo de actividades que se demandan al alumnado:

Cuadro 16. Tratamiento de la represión franquista en el texto de autor

1.” La represión también favoreció la larga duración de la dictadura, ya que impidió que se manifestara el descontento. Esta represión afectó a los republicanos, muchos de los cuales fueron condenados a trabajos forzados o ejecutados (Doc. 5. Fotografía sobre la construcción de la basílica del Valle de los Caídos.). Se prohibió publicar en lenguas diferentes del castellano y las jerarquías de la dictadura y de la

Iglesia censuraron publicaciones, películas, etc.” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 272).

2.” La represión y la depuración de todos aquellos que se habían opuesto al golpe de estado o que habían destacado por su militancia izquierdista durante la Segunda República e, incluso, de los que fueron considerados, sin más ni menos, contrarios a los principios conservadores que secundaban el régimen. Las cifras de fusilados, detenido y encarcelados (doc. 30 Sobre la represión en los primeros años del franquismo de A. Furió.) resultaron voluminosas. Muchos tuvieron que exiliarse.” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 282).

3.”Aspectos políticos. Al acabar la Guerra Civil, se impusieron una fuerte represión y la depuración de gran cantidad de funcionarios y profesores. Muchos valencianos fueron condenados a muerte. Otros se vieron obligados a marchar al exilio, y otros muchos fueron recluidos en cárceles improvisadas.” (4º ESO. Anaya, 2012, p. 240).

4.” Los primeros tiempos del franquismo estuvieron marcados por la represión. La ley de responsabilidades políticas de 1939 fue el instrumento para ejercer una dura persecución contra los que durante la República, o una vez acabada la guerra se oponían al régimen. Además de los exiliados, cuando terminó el enfrentamiento, en el interior, decenas de miles de personas fueron depuradas (pérdida del trabajo o de la cárcel), encarcelados o ejecutados por motivaciones políticas. Asimismo, todos los partidos y sindicatos pasaron a la clandestinidad. Además de las prisiones (que estaban saturadas), se habilitaron campos de concentración para los detenidos. (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 264).

5. “La represión franquista fue muy dura y selectiva, sobre todo los primeros años. Las continuas batidas policiales impidieron la reconstrucción de organizaciones como el PCE que no pudieron consolidarse hasta la década de 1960...” (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 269).

6. “la Región Valenciana había sido el último bastión de la República. Por esta razón, la posguerra se caracterizó en esta zona por una fuerte represión contra los vencidos. Algunas muestras de esta política fueron: Los **fusilamientos**. Se aplicaron tras un juicio o consejo de guerra, o directamente sin él. Todavía en 2006 se descubrieron fosas comunes en el cementerio de Valencia, con restos de cuerpos de aquel periodo. Las cárceles. Recibieron igualmente un elevado número de habitantes de la Región. Además de las ya existentes, se habilitaron como prisiones edificios como las Torres de Quart, las plazas de toros de Valencia y Alicante, algunos cines, o construcciones religiosas, como el monasterio de San Miguel de los Reyes o Santa María del Puig. Los campos de concentración. Tuvieron también importancia. Son ejemplos Portaceli, el de Los Almendros o el de Albaterra. La pérdida del trabajo o la discriminación por parte de la nueva sociedad del Régimen fueron otro ejemplo de represión...” (4ºESO. SM, 2008, p. 230).

7.” La represión de la posguerra fue tan violenta que aplastó cualquier forma de oposición. El término rojos, que los vencedores habían acuñado durante la Guerra Civil, servía para perseguir a simples sospechosos de no simpatizar con el nuevo régimen. Bastaba una declaración, que muchas veces no tenía ningún fundamento político, sino que obedecía a rencillas personales, para ser encarcelado o incluso ejecutado. Por otra parte, la mayoría de los que podían haber sido auténticos opositores se encontraban en el exilio.” (4ºESO. SM, 2008, p. 226).

Cuadro 17. Actividades donde se trabaja la represión franquista sin argumentación.

1. “Explica cómo fue la represión franquista de la posguerra en la entonces región Valenciana.” Sobre texto académico que está expuesto en el cuadro 15” (4ºESO. SM, 2012, p. 231)
- 2.” ¿Por qué el texto habla de “una España de vencedores y vencidos”? ¿Qué consecuencias tuvo esta situación? Sobre texto académico que consta de:”La sociedad española en la época autárquica” (4ºESO. ECIR. 2012, p.240)

Cuadro 18. Actividades donde se trabaja la represión franquista donde persiguen que el alumnado argumente.

- 1.” Mira en www.tiching.com/66084 y www.tiching.com/66085 los vídeos sobre el papel de las mujeres en la lucha antifranquista. Después, responde a las preguntas siguientes: a) ¿Qué mujeres explican sus recuerdos? ¿Por qué motivos fueron detenidas? Explica la extrema dureza de la vida de estas mujeres en la prisión. B) ¿Cómo recuerdan las protagonistas sus relaciones con las otras encarceladas y su actividad en la prisión? C) ¿Quiénes eran las “Trece Rosas Rojas”? ¿Qué les pasó? D) ¿Por qué piensas que este documental lleva este título?” Sobre documental de las “Trece Rosas Rojas” y testimonios de encarceladas. (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p. 273).
- 2.”Analizar qué significa la falta de libertades: censura y represión. Resume los documentos 7 (Sobre las normas de representación teatral) 10 (Sobre las normas de baño) y 11 (Sobre la represión de la masonería y el comunismo) Describe el documento 8 (gráfica sobre los presos políticos en España entre 1939-1950). Observa el documento 9 (Portada de la revista Codorniz. Crítica de los fusilamientos franquistas). Explica que aspecto de los que se enumeran a continuación reprimen cada uno de estos documentos: las costumbres, las opiniones políticas, la creación cultural. Argumenta si en la actualidad se coartan estas u otras parcelas de la vida. Debatir que es más positivo para una sociedad, las libertades o la regulación de las libertades por parte de los gobiernos.” (4ºESO. Santillana, 2012, p.275).
- 3.”Lee el documento 29 (texto sobre la agrupación Guerrillera de Levante y Aragón.) a) ¿Qué acciones llevaron a cabo los guerrilleros? b) ¿En qué zona actuaron? Lee el documento 30 (Texto sobre la represión en los primeros años del franquismo). a) ¿Cómo fue la represión de los primeros años del franquismo? b) ¿Cuáles fueron las víctimas principales? c) ¿Dónde se llevaron a cabo?” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 282).

Así, en los ejemplos expuestos podemos advertir que en la mayoría de los libros de texto se busca una mayor comprensión sobre las consecuencias de la represión franquista. Igualmente se trabaja sobre quiénes fueron los que la sufrieron. En los ejemplos expuestos en el cuadro 18 podemos observar que hay un análisis más profundo de la naturaleza de la represión, sobre todo en la actividad 1 que trata acerca de las “Trece rosas rojas” y estimula al alumno no solo a que añada nueva información sino

también a que desarrolle expresiones vinculadas a valores como el respeto, la solidaridad, la tolerancia así como ponerse en la piel del represaliado. Con ello se favorecería, hasta cierto punto, el desarrollo de la empatía histórica.

Sin embargo, las actividades se plantean desde la distancia, sin conectar con el presente, es decir, con la cuestión de la reconciliación que permita comprender mejor las complejas relaciones que se producen en una sociedad que ha sufrido una fractura. Por lo que el alumno difícilmente se implicará en el reconocimiento de valores vinculados a la responsabilidad y justicia. El resultado es que se limitaría la capacidad de emitir juicios históricos razonados sobre los procesos de reconciliación legal y política y su implicación personal en la resolución de un problema desde valores democráticos.

En tercer lugar, teniendo en cuenta que los manuales escolares son productos sociales, la actitud de “echar al olvido el pasado” o “zanjar el tema” por parte de cierta historiografía, medios de comunicación y clase política ha influido en el planteamiento de las actividades sobre todo en lo que respecta a las cuestiones más difíciles.

Por otro lado, el concepto del franquismo se asocia a valores antidemocráticos como la coerción de parcelas de la vida o la falta de libertades. Por el contrario, transición y democracia se asocian a libertad de expresión, recuperación de la soberanía nacional y recuperación de derechos. En las actividades expuestas en el cuadro 17 se puede observar que lo único que se le demanda al alumnado es que asocie algunos aspectos o que resuma la información obtenida del texto de autor. El alumno, a través de estas actividades, puede realizar una definición del franquismo asociándolo a características como antiliberalismo, antidemocracia, etc., sin embargo, dichas actividades no permiten un trabajo real del significado de estos valores. El alumno tendería a emitir juicios maniqueos de “bueno-malo” sobre diferentes aspectos del pasado reciente sin una comprensión real de las características antidemocráticas y antiliberales del franquismo. Las causas vuelven a encontrarse en el planteamiento abstracto, superficial y conservador que se hace de estos valores democráticos. Bajo esa apariencia de “imparcialidad estricta” no se trabajan realmente estos valores. Los juicios de los alumnos no estarían sujetos a argumentos concisos basados en la comprensión y reflexión de esos valores sino que emergerían como expresiones meramente subjetivas.

En cuarto lugar, la falta de una organización de las actividades vinculadas a problemas significativos y aplicables a situaciones reales donde se demande la toma de decisiones restringe el cuestionamiento o abandono de prejuicios y estereotipos arraigados sobre dicho pasado reciente y la argumentación crítica y razonada. Los juicios de valor del alumnado aparecerán independientes de los hechos históricos como un asunto meramente subjetivo del modo que ya avanzábamos anteriormente. El resultado sería la falta de empatía histórica, es decir, no ponerse en la piel del represaliado.

Finalmente, las actividades en las que se plantean tareas más creativas con un enfoque más reflexivo y problematizador, necesitarían más tiempo en su realización y una mayor formación didáctica del profesorado. Dejando al margen la cuestión de la formación del docente, los contenidos de 4º de la ESO son inmensos y el profesorado, con frecuencia tiene muchas dificultades para terminar el programa, por lo que en la mayor parte de las ocasiones este tipo de actividades son desestimadas por la presión de finalizar dicho programa ya que se necesita tiempo para realizar las diferentes tareas que se le demandan al alumnado: describir, resumir, identificar argumentos en contra y a favor sobre alguna cuestión que permita posteriormente justificar su postura, verificar puntos de vista e interpretaciones ofrecidas, etc., para conseguir que el alumno desarrolle la capacidad de juzgar y argumentar.

El resultado es que se limita la capacidad de emitir juicios históricos del estudiante. Esto se da como consecuencia de la existencia de un planteamiento abstracto y superficial de cuestiones como la justicia social, la libertad o la responsabilidad cívica que limitaría el desarrollo de una conciencia crítica ciudadana. Una finalidad planteada desde la didáctica de la historia y que hasta cierto punto es recogida por el marco legal, a través de las competencias básicas.

El último bloque a analizar a partir de la información obtenida es la **valoración de las vinculaciones entre el pasado reciente y la vida cotidiana en el marco de libertades actuales**. En esta sub-categoría tratamos de averiguar si los manuales escolares favorecen que el alumnado sea capaz de argumentar sobre la vinculación que

existe entre su realidad cotidiana con su pasado reciente.⁵³ A grandes rasgos, se puede hablar de una progresiva transformación del enfoque didáctico sobre este aspecto. Podemos constatar un aumento del número de actividades en las que se interroga al alumnado sobre los temas más polémicos y relacionados con la actualidad.

En el caso del franquismo, la mayoría de los manuales escolares asocian la dictadura con la pérdida de derechos políticos y sociales. En una muestra significativa de actividades planteadas se demanda al alumnado que hagan una valoración sobre temas como la prohibición de partidos o ideologías no democráticas (4ºESO. Santillana, 2012). Además, en el caso de la editorial de Santillana, se cuestiona al alumnado sobre la hipotética situación en la que un partido franquista llegara al poder, acerca de si cambiaría el sistema político, así como sobre qué se debería hacer con los partidos franquistas o sobre si se debería prohibir algún otro partido o ideología. (4ºESO. Santillana, 2012, p.285).

Uno de los aspectos que más se destaca relacionado con el presente es la situación de la mujer: El papel social que implantó el franquismo, y la discriminación laboral y educativa que sufrió.

En el caso de la transición, las explicaciones y actividades van encaminadas a valorar la importancia que este proceso tuvo en la consecución de derechos políticos y sociales como el derecho al voto o la libertad de expresión y asociación, así como el significado de la participación en política.

Más concretamente, en la mayoría de los manuales, podemos ver que las actividades planteadas inciden en dos ámbitos: La libertad de expresión, legalización de partidos políticos y poder realizar elecciones, y en los cambios que han supuesto para la situación de la mujer tanto en la vida pública como privada. En algunos manuales, como el de Anaya, se amplía la enumeración de libertades como consecuencia de la transición a la democracia y se diferencia entre derechos civiles y sociales como por ejemplo: la igualdad ante la ley, el derecho a la vida, la libertad religiosa, la seguridad ciudadana, el trabajo, etc., (4ºESO. Anaya, 2012, p.300). En otros manuales, como el de Santillana, se

⁵³ En esta categoría se han tenido presentes los resultados de los estudios previos sobre la proyección que la temática de la transición tiene en la formación democrática de los estudiantes y las vinculaciones detectadas por ellos entre el proceso y su vida cotidiana en el marco de libertades actual. (SÁNCHEZ AGUSTÍ y VÁSQUEZ LEYTON, 2011; GONZÁLEZ GALLEGU, 2010)

habla sobre la soberanía nacional, la separación de poderes o la forma política del Estado, la monarquía parlamentaria o los cambios de mentalidad.

Igualmente, en todos los manuales escolares se pone de relieve el papel de la Constitución o el cambio de la estructura del Estado así como la fortaleza de la democracia frente a situaciones que pretendían desestabilizar la democracia: atentados e intentos de golpe de estado. Respecto a la fortaleza de la democracia, es interesante destacar que solo en el caso del manual de la editorial de Santillana, se interroga sobre la rehabilitación moral de las víctimas del franquismo y la rehabilitación política de la legalidad republicana así como por el mantenimiento o no de la monarquía como condición necesaria para la existencia de la democracia:

“Utiliza el pasado para comprender el presente. Lee los documentos 41 (texto de Julián Santamaría Ossorio sobre la necesidad de o no de un nuevo consenso) y 43 (texto de José María Jover Zamora sobre el balance de la transición) a) ¿En qué compromiso se basó la transición? b) ¿Qué tenía que aceptar la monarquía? ¿Qué tenía que aceptar la democracia? c) Haz una lista con los factores que explican el éxito de la transición española. d) Explica en qué consistió el “consenso”. e) ¿Qué éxitos provocó este consenso? ¿Qué problemas generó y qué dejó pendiente? Analiza el presente: a) ¿Crees que para que en España continúe habiendo una democracia es necesario que se mantenga la monarquía? ¿Por qué? b) ¿Se tiene que mantener un “consenso” entre los partidos políticos o es normal que cada partido defienda posiciones diferentes?” (4ºESO. Santillana, 2012, p. 335).

En el planteamiento didáctico de esta actividad se estimula al alumno para que añada nueva información desde la lectura y comprensión de los textos. Se demandan argumentos y valoraciones concisas relacionadas con lo que se está tratando. Asimismo, se favorece el desarrollo de expresiones vinculadas a valores y derechos universales como respeto, tolerancia, solidaridad. Hay que incidir, sin embargo, en que las cuestiones de responsabilidad, justicia y convicciones ético-políticas de los alumnos son elementos que apenas son tratados en la actividad a pesar de que en los textos con los que los alumnos cuentan para realizarla sí lo mencionan. Pese a que hay un enfoque que busca fortalecer los valores y las convicciones democráticas, también es cierto que no se

atreven a enfrentar abiertamente los procesos de reconciliación, tal y como ya hemos avanzado anteriormente.

En resumen, los manuales escolares españoles de Historia para 4ºESO han cambiado muy positivamente la formación de juicios históricos basados en valores democráticos, aunque las actividades destinadas a desarrollar estos juicios siguen siendo menores que las que trabajan aspectos como la periodización, conceptos y nombres de los principales líderes políticos o enumeración de características. A ello, hay que añadir que en aquellas actividades donde se demanda la emisión de un juicio o valoración, el alumno solo cuenta con el texto académico para realizarla por lo que tendería a reproducir el discurso del texto académico y sus valores sin elaborar un razonamiento. En el siguiente cuadro recogemos algunos ejemplos:

Cuadro 19. Actividades donde se demanda la emisión de una valoración

- 1.” ¿Qué ha supuesto para la ciudadanía española el tránsito de un sistema político dictatorial (franquismo) a una democracia parlamentaria?” Sobre texto académico que consta: “La transición democrática” (4ºESO. Vicens Vives, 2012, p.292).
- 2.” ¿Cómo piensas que afectó a los españoles la motorización masiva iniciada en los años sesenta del siglo XX?” Sobre texto académico: “Durante el franquismo se produjeron importantes cambios económicos y sociales: España pasó de ser un país agrícola a un país industrial y de servicios. Este proceso tuvo su reflejo en el éxodo rural y un paralelo crecimiento urbano, en la aparición de una nueva clase media y en el aumento de la renta nacional. La mejora del nivel de vida del país permitió la entrada en la sociedad de consumo de masas y un cambio en la mentalidad de los españoles, lo que sin duda facilitó el proceso de transición política a la democracia tras la muerte de Franco” (4ºESO. ECIR, 2012, p.237).
3. “Identifica algunas de las ideas sobre la ideología y la política franquista que podemos ver en los diferentes artículos de esta ley. ¿Podemos hablar de un sistema democrático en las cortes franquistas? Razona tu respuesta” Sobre fuente primaria: Ley de Principios Fundamentales del Movimiento (1958) y texto académico: “(...) el franquismo se caracteriza, por lo que hace referencia a la política interior, por su continuismo autoritario: liderado el gobierno por los tecnócratas desde 1957, un año después se promulga la Ley de Principios del Movimiento Nacional que, en lugar de iniciar una normalización democrática, continuaba con la ideología surgida tras la Guerra Civil.” (4ºESO. ECIR, 2012, p. 242).
4. “¿Por qué aparecen grupos terroristas? ¿Qué opinión te merecen?” Sobre texto académico que consta: “la oposición al régimen franquista y crisis del régimen franquista” (4ºESO. ECIR, 2012, p. 247).
5. “Escribe una valoración personal del período 1975-1978. Antes, habla con tus padres sobre sus recuerdos de la época.” Sobre fuentes orales y texto académico que consta la transición: “(...) el proceso,

realizado de forma pacífica y en un ambiente de tolerancia y de consenso entre las distintas fuerzas políticas, suscitó la admiración en el exterior y se convirtió en modelo para otros países” (4ºESO. Anaya, 2012, p.298).

6. “Valora la importancia de la aprobación de la Constitución de 1978” Sobre texto académico: “En la Constitución se recogen los derechos y los deberes de la ciudadanía, se regula el funcionamiento del Estado y de sus instituciones, y se establece el Estado de las autonomías” (4ºESO. Anaya, 2012, p.300).

De acuerdo con los ejemplos vistos, la forma concreta en que los manuales escolares actuales abordan la formación de un juicio histórico responde a un esfuerzo por mantener la apariencia de una imparcialidad estricta. Los procesos de su interpretación metodológica aparecen como un asunto meramente subjetivo de los alumnos y las alumnas. El problema reside en que no se tematizan los juicios históricos y los contenidos abordados con nuevos criterios. Como consecuencia, los juicios de valor aparecen independientes de los hechos históricos.

Del mismo modo, los juicios históricos no son posibles sin referencias al presente en la exposición y la interpretación del pasado. Es indudable que los manuales escolares actuales han mejorado las referencias al presente en relación con el pasado reciente, aunque los aspectos más problemáticos, los vinculados, por una parte, con la represión del franquismo, y por otra, con el proceso de reconciliación legal, son atendidos desde un objetivismo que no tiene en cuenta que pasado, presente y futuro comparten una relación temporal (Koselleck, 1993). El pasado histórico es tratado desde una visión estructurada y alejada que poco tiene que ver con el presente. El estudio del pasado reciente como tema potencialmente conflictivo requiere estudiarlo desde el pasado para entender el presente y pensar y trabajar para el futuro. En el desarrollo de una conciencia ciudadana se tiene que tener en cuenta que el alumnado encierra un futuro, cuya configuración depende del desarrollo de una conciencia histórica que ayude a afrontar su experiencia vital. Esto se relaciona con la capacidad de valorar cambios y continuidades en el tiempo.

La conclusión a la que podemos llegar del análisis de los manuales escolares es la coexistencia de cambios y continuidades en el planteamiento didáctico con respecto a la potencialidad de la argumentación. La forma de trabajar el periodo ha cambiado muy positivamente en primer lugar, en el uso de recursos más variados en las actividades que

sirven como pruebas para discriminar entre argumentos válidos y no válidos; en segundo lugar, en estimular al alumnado para que añada nueva información; y, en tercer lugar, en favorecer la implicación personal. Sin embargo, los manuales escolares siguen teniendo pendiente las tareas de reflexión sobre problemas, desarrollo de explicaciones multicausales y opiniones fundamentadas en fuentes de información fiables, datos verificables y razonamientos lógicos.

Análisis de las respuestas de los alumnos y las alumnas. El peso de la subjetividad y de una visión del pasado concluido

Como adelantábamos, en nuestra investigación hemos complementado el análisis de los manuales escolares con la visión que el alumnado tiene sobre el pasado reciente, así como los argumentos y las valoraciones que ofrecen sobre dicho pasado. Un análisis de los datos resultantes de los cuestionarios y del ejercicio argumentativo permite responder a los interrogantes planteados al inicio de nuestra investigación y, confirmar y/o matizar nuestra hipótesis inicial.

Uno de los resultados más sorprendentes de las respuestas de los alumnos es el elevado porcentaje (34,1%) de los que han dejado alguna pregunta por contestar en el cuestionario, e incluso, algunos de ellos han manifestado no haber estudiado durante la Educación Secundaria los temas objeto de esta investigación. La causa principal de esta situación es, probablemente, el extenso programa del curso de 4º de ESO en el que se deben estudiar estos temas (Historia Contemporánea Universal y de España) y que impide llegar a los últimos temas, que son aquellos sobre los que se realiza la presente investigación.

La primera constatación que podemos establecer es que el período franquista es el mejor recordado por los alumnos y alumnas, ya que en su conjunto recibe puntuaciones más altas. Aspectos relacionados, por una parte, con la represión y violencia y, por otra, con el hambre y la miseria de gran parte de la población durante los años cuarenta y cincuenta, obtienen los resultados más elevados en el cuestionario (tanto en la pregunta sobre los aspectos que más recuerdan como en la que trata sobre la

definición del *franquismo*). Otro tanto ocurre con los cambios sociales y de costumbres durante el franquismo. Estos resultados se sitúan en la línea de investigaciones anteriores (Valls, 2007). Sin embargo, aspectos como los cambios sociales y económicos de los años sesenta y los movimientos de oposición al franquismo no están tan presentes entre los conocimientos recordados por el alumnado.

Con respecto al proceso español de transición democrática, llama la atención, por una parte, que una de las mayores puntuaciones sobre los aspectos que más recuerdan las obtengan los cambios políticos y democratización (21,2%), pero a la vez, y de forma contradictoria, las dificultades de tal proceso y los intentos de paralizarlo o impedirlo obtienen uno de los porcentajes más bajos (8,2%). Este aspecto sorprende aun más si tenemos en cuenta que una de las cuestiones que menos han respondido los alumnos y alumnas es la que se refiere precisamente, tanto a la pregunta sobre el concepto de transición como a la de la visión que tienen del paso de la dictadura a la democracia. Estos resultados vendrían a respaldar los de investigaciones anteriores (Valls, 2007; González Gallego, 2010). Del mismo modo, siguiendo a Valls (2007), podríamos interpretar estos resultados como fruto de una imagen poco crítica, e incluso autocomplaciente, transmitida por los manuales en relación al conjunto del proceso de la transición española. Las causas principales estarían por un lado, en que los manuales escolares se redactan desde una perspectiva conservadora y acorde con unos medios de comunicación y clase política que considera que cualquier revisionismo del proceso es un cuestionamiento de la propia democracia. Y, por otro lado, en la concepción positivista del saber que considera que los conocimientos científicos deben transmitirse al margen de ideologías y que la educación debe ser neutral. El conocimiento histórico es concebido como un discurso elaborado y definitivo, ignorando su característica esencial que es su constante construcción. Siguiendo a Valls (2005; 2007) y a Rüsen (1997), esto afectaría directamente al desarrollo de la conciencia histórica en los alumnos, pues se sustituye razonar por memorizar. A nuestro juicio, el desarrollo de la conciencia histórica favorece no solo entender su vida cotidiana en el presente desde la comprensión de la experiencia del pasado histórico, sino también razonar y emitir juicios bien argumentados desde valores democráticos.

Tras esta breve explicación general sobre los resultados, a continuación, examinaremos los obtenidos en cada una de las sub-categorías.

Comenzaremos analizando el primer apartado acerca de **la comprensión que los estudiantes poseen sobre los conceptos claves de ese pasado reciente**. Para conocer cómo el alumnado define y argumenta sobre el franquismo y la transición, le planteamos preguntas de respuesta libre donde deben ofrecer explicaciones sobre lo que entienden por estos conceptos.

En el caso del franquismo, nos interesaba conocer si lo reconocían como una dictadura que guarda una relación estrecha con el fascismo y con sus características, sobre todo durante la primera etapa. Asimismo desde un enfoque cívico, nos importaba saber si eran capaces de observar el franquismo dentro del proceso histórico de democratización de la sociedad española a lo largo del siglo XX, con sus avances y retrocesos.

En los siguientes cuadros se recogen parte de los resultados que se completan con los cuadros del anexo XI:

Tipos	Núm. respuestas	Porcentajes
1. Dictadura/ régimen	34	40%
2. Etapa/época/periodo	13	15,3%
3. Otras: Ideología, idea, movimiento, modelo político	10	11,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos

Tipos	Núm. respuestas	Porcentajes
1. Identifican la dictadura con Franco	24	28,2%
2. Vinculan el franquismo con el fascismo	3	3,5%
3. Vinculan el franquismo con el nazismo	2	2,3%
4. Identifican con autoritarismo/militarismo	5	5,9%
5. Extrema derecha/ Nacionalismo extremo	3	3,5%
6. Ideas vinculadas al regeneracionismo	5	5,9%
7. Otras respuestas. Destacan aquellas que se valora el franquismo en contraposición a valores democráticos.	16	18,8%
8. No ha contestado a la pregunta o a esa parte de la pregunta.	16	18,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos

Cuadro 22. Ejemplos de algunas definiciones
1. "El franquismo fue una etapa en España, fue una dictadura en el siglo XX al de Francisco Franco" (Alumna de bachiller humanístico. Grupo C. Diurno).
2. "El franquismo es un periodo histórico de España en el que se vivió una dictadura" (Alumna de bachiller científico. Grupo C. Diurno).
3. "El franquismo es la dictadura de Franco" (Alumna de bachiller científico. Grupo C. Diurno).
4. "Como un movimiento de derechas y nacionalista extremista" (Alumno de bachiller humanístico. Grupo C. Diurno).
5. "Como régimen fascista donde la gente lo pasaba mal" (Alumno de bachiller científico. Grupo C. Diurno).
6. "Lo definiría como el capítulo más negro de la historia de España" (Alumno de bachiller artístico. Grupo B. Diurno).
7. "El franquismo es un régimen autoritario que se originó en España siguiendo los ideales del nazismo ⁵⁴ y del fascismo" (Alumno de bachiller artístico. Grupo B. Diurno).
8. "Mala época de España, muerte, represión, miedo, hambre, dictador, sin derechos hacía la mujer y hombre, pero más en las mujeres (Alumna de bachiller artístico. Grupo B. Diurno).

Fuente: Cuestionarios realizados por los alumnos y alumnas

Hemos de reseñar, en primer lugar, que una parte del alumnado no respondió a este apartado de la pregunta (23,5%). Entre los que sí lo hicieron, se detecta que, de forma mayoritaria, definen el franquismo como dictadura o régimen dictatorial (40%). Por otro lado, una parte del alumnado, a la hora de definir el franquismo, tiende a hablar de etapa o periodo, probablemente derivado de la propia concepción de la historia como una sucesión de etapas cronológicas con principios y finales. Esta concepción es comprensible dado que en la mayoría de los manuales escolares encontramos una constante y es que la estructura de la unidad adopta el criterio de la ordenación cronológica de los hechos (Anexo II). Finalmente, hay un grupo de alumnos y alumnas que tiene dificultades a la hora de definir el franquismo. A nuestro juicio, las causas podríamos encontrarlas en los problemas que tienen los alumnos y alumnas para diferenciar conceptos como *dictadura*, *movimiento* e *ideología*.

⁵⁴ Con el fin de ser fieles a la realidad, se han reproducido las expresiones coloquiales y los errores gramaticales realizados por los alumnos en los cuestionarios y los registros coloquiales no normativos.

Sin embargo, la mayor dificultad de los alumnos y alumnas ha venido a la hora de caracterizar el franquismo. Un análisis detallado de los datos nos ha permitido clasificar las respuestas de los alumnos y alumnas en cinco grupos.

En el primer grupo, los estudiantes tienden a identificar el franquismo con Franco. En conjunto, este colectivo de alumnos y alumnas engloba la totalidad de edades representadas. Abarca 22 alumnos y alumnas de los estudiantes de 16-y 18 años y 4 de los estudiantes mayores de 18 años, 3 de ellos cursan la modalidad del bachillerato nocturno.

Esa visión la recogen con dos expresiones que sobresalen: “El franquismo es una forma de gobierno que (...) adoptó el nombre de su líder” (Alumna, 16 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno) y “la dictadura de Franco” (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno). En todas las respuestas dentro de este grupo destaca la característica “dictatorial” del régimen de Franco y establecen una dependencia entre la existencia del régimen y la “voluntad de una sola persona”. En las definiciones, los alumnos y alumnas describen la actuación consistente en la represión de las disidencias políticas, la regulación del sistema de derechos y libertades, la integración forzada de las clases populares o la reafirmación de las relaciones entre Iglesia y Estado. Del mismo modo, esa asociación es tan estrecha en sus explicaciones que se tiende a identificar la muerte física del dictador con el fin del franquismo como régimen. Esta visión se recoge perfectamente en el siguiente enunciado: “El franquismo lo definiría como la dictadura que hizo Franco y estuvo gobernando hasta que murió” (Alumno, 16 años. Bachiller artístico. Grupo A. Diurno). Esta asociación entre la muerte del dictador y el fin del régimen es casi una constante en todas las respuestas de los alumnos y alumnas, por lo que a nuestro juicio podemos aventurar que si bien en las definiciones sobre el franquismo no aparece explícitamente esta asociación, sí está omnipresente en los discursos y las mentalidades de los alumnos y alumnas. Se trataría de una concepción del franquismo latente en la mayor parte de la ciudadanía española, difundida en múltiples ámbitos de la vida cotidiana y que los manuales escolares, directa o indirectamente, reafirman. Una prueba de ello la encontramos en que dos de los libros de texto analizados asocian en sus títulos la dictadura con Franco (Santillana-Voramar, 2012 y Anaya, 2012): “La dictadura de Franco” (Santillana-Voramar, 2012); “España: la dictadura de Franco.” (Anaya, 2012).

Un segundo grupo hace referencia a características del fascismo o reconoce la relación que existe entre el fascismo y el franquismo (n=7). Dentro de este grupo, por una parte, encontramos explicaciones que manejan el concepto de fascismo de forma simplista y centrada en estereotipos o que simplemente mencionan el término. Por otra parte, hallamos definiciones que hacen alusiones a una serie de rasgos políticos y sociales vinculados con el fascismo, como la represión, la exaltación del patriotismo, nacionalismo de extrema derecha o la existencia de un sistema de partido único. Asimismo hacen referencia a uno de los integrantes del franquismo, el Ejército, y a uno de los objetivos de la dictadura, la desmovilización e integración forzada de la sociedad. Sus manifestaciones dejan entrever que reconocen algunas características del franquismo, sin embargo, muestran dificultades para relacionarlas de forma adecuada con este. Los alumnos tienen problemas para utilizar argumentos concisos vinculados con el tema y las explicaciones no se relacionan.

Un tercer grupo (n=20) estaría compuesto por aquellos que definen el franquismo usando valores antidemocráticos como la falta de libertad de expresión o la prohibición del voto. En muchas respuestas destacan aspectos negativos como la represión/ la opresión, la violencia, el racismo y la xenofobia:

“Defino el franquismo como un modo de represión social en la que la población no tenía unas libertades, ni físicas ni de pensamiento” (Alumno 17 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno)

“Es una ideología muy dictatorial y dura. Toma represión hacía los más desfavorecidos, prohibiendo todo y negando los derechos del ser humano” (Alumna 17 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno)

Dentro de este grupo, encontramos un colectivo que tan solo alude a la rigidez del sistema en materia de libertades, sin profundizar en un análisis del mismo:

”La definiría como una dictadura muy estricta la cual no todas las clases sociales podían seguir” (Alumna, 17 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno)

Un segundo colectivo dentro de este grupo, analiza el franquismo centrándose en una de las características de las dictaduras en general y del franquismo en concreto, como es la supresión de derechos y libertades tanto individuales como sociales, el uso

de la violencia etc. Entre ellos, hay que destacar una alumna que hace referencia a la prohibición del uso de otras lenguas existentes en el territorio español (euskera, gallego y catalán)

”Defino el franquismo como “prohibición de lo nuestro”. Tengo entendido que no se permitía dar clase y hablar en los idiomas de nuestras comunidades: gallego, euskera, catalán, valenciano...” (Alumna, 24 años. Bachiller Humanístico. Nocturno).

Igualmente, queremos también destacar dos alumnos que hacen referencia al carácter antirrepublicano del franquismo.

“El franquismo es una dictadura antirrepublicana, machista y intolerante” (Alumno, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

En la mayor parte de las respuestas de los alumnos de este grupo encontramos dos características que los unen, la primera, una tendencia a dar definiciones del franquismo desde el presente democrático, cayendo en el anacronismo. Esto se aprecia a la hora de hacer referencia a ciertos valores antidemocráticos (racismo y xenofobia). Tratan aspectos más relacionados con la extrema derecha actual que con el fascismo histórico: El factor referente al control de la inmigración como tema fundamental en el discurso de la extrema derecha es más propio de la de los últimos decenios que de la vinculada al franquismo de los años 40 y 50. Eso no significa que no estuviera presente en el discurso franquista, sin embargo, no tiene un papel central. Tenemos que recordar que la exaltación de la “raza” sí está presente en el discurso franquista, ahora bien, la naturaleza de la represión franquista no entrañaba la destrucción de cualquier tipo de minoría definida por otros criterios que no fueran los políticos.

La segunda característica es que en todas las respuestas encontramos una tendencia a dar definiciones maniqueas y el uso de adjetivos calificativos negativos como *malo* que expresa más bien una percepción emocional negativa.

Por otra parte, queremos destacar un cuarto grupo (n=8) que explicaría la existencia misma de la dictadura y la historia desde la perspectiva de dolor, anomalía, e incluso como un paréntesis en el proceso de democratización y modernización, concibiendo la dictadura como un hecho que interrumpe el desarrollo histórico. En primer lugar, encontramos un colectivo que para elaborar sus definiciones apela a

emociones o impresiones personales hacia aquello que considera que fue la dictadura. A nuestro juicio, esto implicaría que los alumnos y alumnas participan de una cierta memoria colectiva que mira la experiencia política española como la historia de un país fracasado con una historia singular que alejaba y aislaba a España de Europa.

Es interesante observar que el paradigma del fracaso todavía estaría muy presente en las representaciones que los alumnos y alumnas tienen del pasado. Estas no solo las encontramos en las definiciones que ofrecen sobre los conceptos claves del pasado reciente sino también, como veremos más adelante, para explicar la larga duración del franquismo.

En segundo lugar, existe un segundo colectivo que identifica el franquismo con los aspectos sociales de la posguerra como el hambre, la miseria y la dureza de la vida, sin hacer ninguna referencia a la naturaleza político-social del régimen. El hambre, la miseria y el razonamiento son aspectos muy presentes en los diferentes manuales escolares, bien como introducción a la unidad (Anaya, 2012) o como actividad para investigar (Vicens Vives, 2012). La mayoría del alumnado participante en la investigación, que había cursado el año anterior la asignatura de Historia, había utilizado el libro de texto de la editorial Santillana (2012). En este se trabajan estos aspectos vinculados a la política autárquica y a las consecuencias de la Guerra Civil, por lo que el alumnado debería ser capaz de diferenciar las consecuencias de la guerra, la política económica y la naturaleza del franquismo. Ahora bien, es interesante resaltar que este apartado de la unidad incluye el siguiente enunciado: “Los años de la posguerra (1939-1945). Fascismo y miseria. Los primeros años del franquismo fueron una etapa muy dura. Franco intentó implantar un régimen fascista, similar a Italia. Además la pobreza caracterizó la vida de la población, porque el país había quedado devastado.” (Santillana, 2012, p.274). Como consecuencia, es posible que el alumnado no llegara a diferenciar ambos aspectos.

En relación con esta cuestión, podemos advertir que las informaciones extraescolares (familia, medios de comunicación, etc.) recibidas por los alumnos sobre esta temática tienen un papel importante en las representaciones que estos tienen sobre la misma (Barton, 2009, p.102). Los libros de texto no serían la única fuente desde donde los estudiantes aprenderían sobre el pasado reciente. Sin embargo, es necesario

tener en cuenta que el conocimiento histórico de los ciudadanos en las aulas se forma en buena medida a través de los libros de texto. El hecho de que en la elaboración del manual escolar se siga ignorando la característica fundamental de la Historia, que es su constante reelaboración y renovación, tiene como consecuencias que el saber se confunda con memorizar contenidos y que los alumnos tiendan a dar respuestas reproductivas del libro de texto mezcladas con las informaciones extraescolares, sin elaborar explicaciones bien argumentadas.

Finalmente, cabe reseñar la existencia de un último grupo de alumnos, cuyas definiciones no se adecúan a ninguno de los grupos anteriores (n=5). Dentro del mismo podemos distinguir dos colectivos. El primero alude a características políticas, su naturaleza dictatorial, aunque cada alumno lo hace de forma diferente. Uno solo lo define como dictadura, un segundo estudiante lo caracterizaría como régimen absolutista. Esta definición la podríamos interpretar como una confusión entre características de las monarquías del Antiguo Régimen con las dictaduras del siglo XX. La última definición dentro de este colectivo sería la que caracteriza el franquismo como régimen comunista. Este alumno pertenece a la modalidad de bachillerato nocturno y es de origen extranjero. Quizás podría especularse que este hecho se debe a que tiene un menor recuerdo o referentes de los contenidos sociales e históricos básicos para la comprensión de la naturaleza de la dictadura, tanto por el hecho de que habría abandonado la escolarización incorporándose al mundo laboral como por el hecho de que al ser de origen extranjero, el tema le resulta lejano. El segundo colectivo alude a juicios de valor e impresiones de afectividad o rechazo de lo que considera que es el franquismo. Para ello utiliza adjetivos calificativos como *bueno* y *malo*, pero sin ofrecer explicaciones argumentadas.

Con respecto al concepto de transición a la democracia, nos interesaba saber si los estudiantes eran capaces de reconocerlo como un proceso de búsqueda de acuerdos, pactos y renuncias, encaminado a proporcionar fórmulas de gobierno plurales y democráticas.

El primer aspecto que queremos resaltar es que un número importante de los y las estudiantes no respondieron a las preguntas relacionadas con la transición (44,7%). Dentro de este grupo, encontramos que la mayoría eran alumnos entre 16-18 años, de

bachillerato diurno, excepto un alumno de bachillerato nocturno. Con respecto a esto, llama la atención que el proceso de democratización obtenga una de las mayores puntuaciones y, sin embargo, una parte importante de los alumnos no hayan contestado a la pregunta.

A nuestro juicio, podría especularse que el motivo de que los estudiantes no hayan respondido a la pregunta sería que la temática de la transición no alcanza a ser estudiada en el aula, tal y como algunos de los estudiantes nos han confesado. De acuerdo con los resultados de las recientes investigaciones del proyecto TRADDEC sobre el tratamiento didáctico de la transición en el aula (Sánchez Agustí, M y Vásquez Leyton, G., 2011; González Gallego et al.; 2010), las causas podrían residir en la falta de espacio temporal.

Entre los que sí respondieron (55,3%), es difícil encontrar definiciones claras que establezcan la transición como un proceso de acuerdos sociales y pactos políticos de todos, como la expresada en el ejemplo siguiente:

“Creo que se utiliza el concepto de transición democrática porque no se pasó de dictadura a democracia en un día, sino que fueron necesarios muchos tratados y tiempo hasta llegar a la completa democracia.”(Alumna, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).

En la siguiente tabla se recogen los resultados sobre la naturaleza de la visión que el alumnado tiene sobre el concepto de transición democrática.

Tabla 1. Naturaleza de la visión que el alumnado tiene sobre el concepto de transición democrática		
Tipo 1. Proceso o etapa de conexión	21	24,7%
Tipo 2. Relaciona con un cambio de un sistema a otro	10	11,8%
Tipo 3. Aluden a algún tipo de pacto	8	9,4%
Tipo 4. Respuestas no muy relacionadas con la temática	8	9,4%

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los cuestionarios

Un análisis detallado de estos datos nos permite explicar mejor la visión que el alumnado tiene sobre el concepto de transición democrática y confirmar resultados de investigaciones anteriores (Valls, 2007; Sánchez Agustí, M y Vázquez Leyton, G., 2011; González Gallego et al.; 2010).

Los estudiantes manifiestan una mayoritaria visión de la transición como un proceso o etapa de conexión entre ambos regímenes de gobierno, sin llegar a explicitar los elementos que le dan sustento. Así un gran número de los alumnos hablan de la transición como el “paso” de la dictadura a la democracia y establecen algún tipo de relación con el franquismo. En algunas de las respuestas se valoran los elementos positivos de la democracia como el valor de la libertad, el derecho a voto y el ejercicio de la ciudadanía; y en otras, se destacan aspectos negativos de la dictadura como la represión. En muchas de estas respuestas se hace un uso del concepto de democracia para comparar la dictadura con el sistema democrático en el que se pueden desarrollar las libertades. Este aspecto ya lo vimos cuando los alumnos debían dar una definición del franquismo.

Cuadro 23. Definiciones de la transición como “paso”

1. “No sé lo que es pero me imagino que es del paso de la dictadura a la democracia...” (Alumna, **17 años**. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).
2. “Para referirse a el proceso de pasar de la dictadura a la “democracia”” (Alumna, **17 años**. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).
3. “Porque fue el paso hacia la democracia” (Alumno, **17 años**. Bachillerato Científico. Grupo C. Diurno).
4. “Pienso que se utilizaría para denominar el transcurso de la dictadura a una democracia” (Alumna, **17 años**. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Fuente: Respuestas que los alumnos dan en los cuestionarios

Cuadro 24. Definiciones de la transición como proceso o etapa de conexión donde se contrapone dictadura y democracia

1. "Porque ese concepto describe el paso de una dictadura muy dura y sufrida por muchos españoles, a una democracia que nos permitía decidir cualquier tipo de cosa, gracias a los derechos que fuimos obteniendo" (Alumna, **16 años**. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
2. "Porque pasamos de una dictadura donde la población estaba reprimida, a una democracia donde en teoría <<tienen todo el poder>>" (Alumna, **17 años**. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).
3. "Porque es el periodo de tiempo transición en el que se había acabado el franquismo y se estaba arreglando las cosas para que pasáramos de una dictadura a una democracia en la que tendríamos más derechos" (Alumna, **18 años**. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).
4. "Porque de pasar de una dictadura a que la población tuviera voto..." (Alumna, **18 años**. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Fuente: Respuestas que los alumnos dan en los cuestionarios

En otras ocasiones, las respuestas incluyen la identificación de algunos hechos históricos característicos como la aprobación de la Constitución, el golpe de estado y el nombramiento de Juan Carlos I como rey de España, como podemos ver en el ejemplo siguiente:

"Se utiliza ese concepto porque fue el paso de la dictadura a la democracia, cuando se aprueba la constitución y acabó el golpe de estado y fue nombrado Juan Carlos, Rey de España." (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

En conjunto, este mayoritario colectivo de alumnos y alumnas (24,7%) que concibe la transición como un proceso o etapa de conexión no engloba la totalidad de edades representadas. Todos los estudiantes tienen entre 16-18 años. Las causas de esta visión podrían estar relacionadas con el escaso tratamiento que se hace de la transición democrática y la no familiaridad que el alumnado tiene con este concepto.

Un segundo grupo (11,8%) entiende por transición el cambio de un sistema de gobierno dictatorial a otro democrático, pero este paso se concibe como una relación dicotómica y antagónica entre ambas fórmulas de gobierno. Dentro de este grupo, no encontraríamos diferencias significativas por la edad (5 alumnos, mayores de 18 y 4 alumnos entre 16-18).

Debemos destacar primero que en el conjunto de estas respuestas se alude al pasado franquista y a aspectos negativos de la dictadura, principalmente la falta de libertades y la opresión que se recoge en expresiones como el siguiente ejemplo:

“Porque se pasó de un Estado de gobierno autoritario donde la participación, opinión del pueblo no contaba en absoluto. No fue nada fácil cambiar esta forma política, hubieron muchas revoluciones, malestar hasta conseguir la democracia” (Alumna, 24 años. Bachillerato Humanístico. Nocturno).

Asimismo, se valoran las consecuencias positivas que ha supuesto la democracia para la sociedad. Dentro de estos valores, destacan la libertad de expresión y el bienestar social. Finalmente, en la mayoría de las contestaciones de este colectivo no se tiene en cuenta ni el período de renuncias ni la búsqueda de acuerdos, sin embargo, si hacen referencia a “cambios políticos” a la hora de hablar de la transición y, en una gran parte de las contestaciones, apuntan a las dificultades que el proceso de democratización tuvo.

Un tercer colectivo (9,4% de los estudiantes) aludiría a algún tipo de pacto, acuerdos o renuncias. Este colectivo está encarnado por el total de edades representadas, si bien encontramos un porcentaje ligeramente superior entre los estudiantes que cursan 1º de bachillerato en su edad ordinaria (16-18). En su conjunto, es difícil encontrar explicaciones que definan de forma clara la transición como un proceso de acuerdos sociales y políticos entre todos, pero en la totalidad de las respuestas encontramos alguna referencia a la idea de pacto. Siguiendo a González et al. (2010; 2011) esto podría ser consecuencia de considerar que el término “pactado” ya lo incluye. Pese a ello, hemos de reseñar que en algunas de las respuestas se alude al consenso al que fue necesario llegar entre las familias franquistas y la oposición antifranquista, haciendo hincapié en la consecución de la democracia y la pluralidad de opciones políticas; en otras simplemente se menciona la relación que existe entre el franquismo y la transición. Igualmente, hay respuestas en las que se indica las renuncias que tuvo que hacer la oposición franquista para la consecución de un gobierno democrático. Finalmente, en muchas de las respuestas, implícitamente, se asocia el éxito de la transición a un logro de la ciudadanía y de la oposición y comprenden que el proceso no se hizo de un día para otro. A continuación presentamos algunos ejemplos:

Cuadro 25. Definiciones de la transición donde alude a un proceso de acuerdos, renunciaciones, pactos

- 1."Se utiliza este concepto porque fue un periodo de tiempo en el que se pasó de la dictadura a la democracia pero no fue fácil porque habían diferentes formas de pensar entre las personas y costó conseguir un acuerdo" (Alumno, **17 años**. Bachiller Artístico escénico y danza. Grupo B. Diurno).
- 2." Porque las personas que luchaban contra el franquismo se sacrificaron mucho para hacer desaparecer la dictadura y crear un ambiente democrático donde los derechos de los dos sexos sean igualados. Un país libre, donde todas las clases tuvieran derecho a decidir por sus vidas. (Alumna, **16 años**. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).
- 3."... la gente estaba harta de tanta opresión y falta de derechos y pedía un cambio. (...) Para nada fue fácil porque ponerse todos de acuerdo en hacer una constitución, ya que había pro-franquistas y los que estaban totalmente en contra. (Alumno, **32 años**. Bachiller Humanístico. **Nocturno**).
- 4."Pienso que no fue fácil y que existió un periodo de transición porque la mayoría de los líderes seguían siendo franquistas" (Alumno, **17 años**. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Fuente: Las respuestas de los alumnos en los cuestionarios

Finalmente, cabe reseñar respecto a la definición del concepto de transición, la existencia de un grupo de estudiantes (8, el 9,4% de la muestra) que no acaban de ajustarse a ningún grupo anterior o que han dado respuestas no relacionadas con la temática por la que se les interroga. Se trata de respuestas centradas en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con contestaciones evasivas o tautológicas del enunciado. En muchas ocasiones, contienen datos informativos obvios, extraídos directamente del enunciado.

Dentro de este grupo, habría que diferenciar tres colectivos. El primero (n=3) ha confundido "transición democrática" con "transición demográfica", las causas pueden estar relacionadas con una lectura rápida y superficial de la pregunta, sin prestar atención a lo que se le estaba preguntando. Hay un caso que ha intentado relacionar el proceso de transición demográfica con el rol que el franquismo dio a la mujer y el baby boom de los años 60. El segundo colectivo alude a aspectos como la consecución de una mayor participación o derechos pero sin establecer una clara relación entre la dictadura y la democracia. En ellos no existe ninguna referencia al pasado franquista ni tampoco al proceso de transición. Y el tercero confunde diferentes aspectos del pasado reciente y da respuestas mecánicas y poco reflexionadas o interpreta la transición desde la

perspectiva de las condiciones sociales de la población y confunde, además, la situación durante el primer franquismo con lo que significa el concepto de transición.

En resumen, con respecto a la comprensión de los conceptos claves, hemos de destacar por un lado, que la mayor parte de las respuestas reconocen los conceptos claves del pasado. En sus definiciones valoran aspectos positivos de la democracia como el valor de la libertad, el derecho a voto y el ejercicio de la ciudadanía y, participan de una cierta memoria colectiva sobre el funcionamiento y las dificultades que se experimentaron para la consecución de la democracia.

Por otro lado, hemos de subrayar que los estudiantes poseen dificultades a la hora de caracterizar el franquismo y la transición. Primero, los alumnos y alumnas tienden a dar definiciones basadas en recuerdos aislados de personajes y estereotipos históricos. Segundo, encontramos una tendencia a dar definiciones maniqueas basadas en adjetivos de evaluación (*bueno-malo*) a la hora de la hablar sobre el pasado reciente. A menudo sus respuestas están centradas en aspectos poco relevantes de la propuesta de trabajo y contienen información obvia que ha sido extraída directamente del enunciado.

Tercero, en la caracterización de los conceptos, el peso de las informaciones extraescolares sobre el pasado reciente es importante sobre todo en el caso de la transición democrática, temática menos abordada por el alumnado en la Enseñanza Secundaria.

Y, por último, los y las estudiantes tienden a dar definiciones descriptivas y superficiales sin tener en cuenta los cambios, las rupturas y las continuidades que hay en los procesos históricos. Como hemos podido comprobar en sus definiciones, sobre todo a la hora de manejar el concepto de transición, los alumnos tienen una visión del proceso histórico como una sucesión de etapas que se acumulan una detrás de otra.

Se trata de aspectos que se abordarán con mayor profundidad a lo largo del análisis.

Por lo que se refiere al siguiente bloque de análisis, **las explicaciones que el alumnado ofrece sobre el paso reciente**, se puede constatar que en general los estudiantes manejan unos esquemas explicativos simplificados. Las características de las explicaciones que contienen las respuestas de los alumnos son:

En primer lugar, los alumnos priorizan un factor principal como motor de los procesos históricos que tratan. Son explicaciones deterministas en las que solo se refiere a un único antecedente. Los hechos son explicados recurriendo a relaciones simples en las que los acontecimientos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes. En muchos casos no se tiene en cuenta las interrelaciones entre los diferentes factores.

En segundo lugar, se recurren a explicaciones motivacionales e intencionales de los protagonistas, y, por consiguiente, los hechos políticos son entendidos como resultado de acciones de quienes dirigen el Estado o por un grupo social en concreto.

En tercer lugar, los alumnos ofrecen explicaciones triviales vinculadas a aspectos irrelevantes e ideas espontáneas.

Finalmente, cuando estas explicaciones están vinculadas al uso de fuentes, con frecuencia tienden a reproducir el vocabulario o los comentarios del texto. En ocasiones, los alumnos esperan que la respuesta esté en el mismo texto de alguna de las fuentes con las que trabajan.

Con respecto al contenido verbal, este se caracteriza por un lado, por el uso de un léxico poco preciso de acuerdo con el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y en ocasiones denota falta de claridad en la exposición, es decir, no tienen en cuenta el contexto donde se produce la comunicación. Por otro lado, notamos la falta de uso de organizadores y conectores para introducir una causa o una consecuencia. Nos podríamos aventurar a decir que las razones estarían en la cultura escolar en la que se demandan descripciones de “corta y pega” y actividades de resumir la información del texto de autoridad donde se reproduce la respuesta sin saber lo que se dice⁵⁵ y en la cultura de las redes sociales como facebook, tuenti, twitter en las que predomina hablar sin pensar.

Por último, siguiendo la taxonomía de Solo aplicada a la competencia argumentativa, podríamos afirmar que en términos generales las explicaciones de los alumnos se encuentran entre un nivel pre-estructural y multi-estructural, pues las respuestas están centradas en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, o

⁵⁵ Debemos recordar que este aspecto ya lo vimos durante el análisis de los libros de texto. Del mismo modo podemos observarlo en el Anexo III, IV, V, VI, VII.

contienen datos informativos obvios extraídos directamente del enunciado. En caso de utilizar dos o más informaciones del enunciado, estas son analizadas separadamente y no de forma interrelacionada. Los hechos son explicados recurriendo a razonamientos simples en las que los hechos antecedentes determinan por sí solos los hechos consecuentes (ver Anexo XII).

Dentro de este bloque, a partir de la información del cuestionario, complementada con el examen del ejercicio de argumentación, hemos querido fijarnos en las explicaciones que los alumnos ofrecen sobre las razones de la larga duración de la dictadura franquista, en las explicaciones que dan sobre el paso de la dictadura a la democracia, en las que tratan las pervivencias que encuentran en la actualidad de ese pasado franquista y aquellas que hacen referencia a la recuperación de la memoria histórica.

En el caso de las explicaciones sobre las causas de la larga duración del franquismo, queríamos observar si el alumnado era capaz de ofrecer explicaciones multicausales, es decir, si tienen en cuenta que la consolidación de una dictadura y su pervivencia se dan por varios factores.

Se puede constatar que más de la mitad de los alumnos han contestado a este apartado de la pregunta (72,9%). Las respuestas de los estudiantes reflejan en cierta forma el grado de comprensión de los procesos de cambio político-social y la naturaleza de los contenidos históricos trabajados en la enseñanza de la Historia Universal del siglo XX. Somos conscientes que el tema de nuestra investigación se da de forma general, por lo que principalmente nos queremos fijar en si son capaces de identificar la existencia de diferentes causas en la consolidación de una dictadura y qué razonamientos emplean en sus explicaciones.

Un grupo de alumnos/as (n=37) hace hincapié en las intenciones de los protagonistas como factores que explican la duración de la dictadura franquista. Se trata de explicaciones motivacionales en las que la historia se explicaría por los comportamientos de personajes que son valorados según su “capacidad.”

Dentro de este grupo, un colectivo se centra en resaltar el papel de la figura del dictador en la duración del régimen, otorgándole un protagonismo casi absoluto. Como

ya habíamos observado en las definiciones que los alumnos y las alumnas habían dado sobre el franquismo, hay una tendencia a asociar la existencia del régimen con la voluntad de una persona: la “capacidad”, “poder” y “fuerza” del dictador, de modo que la muerte del dictador supondría el final del franquismo. No hay ninguna mención a los grupos sociales que respaldaban la dictadura, ni tan siquiera tienen en cuenta que estos y las familias políticas son necesarios para sustentar una dictadura. Aunque, queremos recalcar que dentro de este colectivo, sí hay algunos alumnos que reconocen el papel del Ejército como fuerza coercitiva que ayudaba a Franco o el papel de la Iglesia, aunque no establecen claramente cuál es su papel y relación con el régimen. En el siguiente cuadro se recogen algunas de las explicaciones donde podemos ver esta asociación:

Cuadro 26. Explicaciones motivacionales sobre la duración del franquismo. Vinculadas a la “capacidad, fuerza y poder” de Franco.

1. “Porque estuvo dirigida y gobernada por el mismo hombre, por Franco, el cual impuso dictaduras en los cuales el pueblo no tenía derechos ni libertad de expresión” (Alumna, 19 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).
2. “Porque su poder fue muy fuerte en la sociedad” (Alumna, 22 años, Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).
3. “Porque Franco tenía mucho poder, era una época donde cambiar la forma de gobierno era difícil” (Alumna, 24 años. Bachiller Humanístico. Nocturno).
4. “Duró casi cuarenta años porque era un gobierno militar que imponía la fuerza y hasta que no murió el líder que era Franco no acabó” (Alumno, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).
5. “Porque el dictador Franco mantuvo su régimen hasta su muerte” (Alumno, 17 años. Bachiller Humanístico. Grupo B. Diurno).

Fuente: Respuestas de los alumnos en los cuestionarios

Este tipo de explicaciones tendrían concordancia con la visión predominante que se tiene de la transición como etapa de conexión entre las dos formas de gobierno, ya mencionada anteriormente y recogida en el Anexo XII.

Un segundo colectivo dentro de este grupo pone el acento en las actitudes sociales de la población. En muchas de las explicaciones se recalca la aceptación pasiva de los ciudadanos, la resignación, la lucha por la supervivencia individual y el refugio en la vida privada de la población, sobre todo de los vencidos por causa del temor a la represión. La mención a la represión en ninguna de las explicaciones aparece de forma

explícita sino que aluden al temor de la población a las consecuencias de cualquier tipo de movilización política. Cabe destacar que una alumna cuando hace referencia a la aceptación pasiva de los ciudadanos tiene en cuenta el discurso legitimador usado por el franquismo. Por otro lado, algunos alumnos hacen referencia al apoyo que este tenía en la sociedad. En el cuadro siguiente se recogen algunas de las explicaciones que ofrecen los alumnos sobre las actitudes de la población.

Cuadro 27. Explicaciones motivacionales sobre la duración del franquismo. Vinculadas al consenso pasivo y activo

1. "Los primeros años por la crisis, el propio dictador alenta al pueblo con palabras esperanzadoras de mejoras en el país, evidentemente falsas, necesidad de un líder y con el tiempo la gente lo empieza a pasar mal, pero no había otros bandos políticos, no se podía elegir, se impuso la dictadura y era tarde para resolverlo" (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).
2. "Porque ante una dictadura es muy difícil cambiar el modo de presidir el país, para acabar con el franquismo había que dar un golpe de estado bastante <<potente>> para acabar con Franco y su ejército." (Alumna, 19 años. Bachiller Humanístico. Nocturno).
3. 17. "Por el miedo que había en la población" (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno)
18. "Porque la gente se asustó en vez de juntarse y revelarse" (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Diurno).
4. "Había tanto miedo que no se atrevían a salir a las calles, las personas como iban a hacer una revolución o un golpe de estado o parecido" (Alumno, 17. Bachillerato Artístico. Grupo A. Diurno).
5. "Porque mucha gente aunque no opinara lo mismo no tenía la oportunidad de expresar la opinión y por tanto pasaba el tiempo sin que nadie lo pudiera cambiar." (Alumna, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).
6. "Porque no había mucha gente en contra" (Alumno, 17 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
7. "Porque la gente en esas épocas no conocía las diferentes oportunidades y se acostumbraron" (Alumna, 16 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

Fuente: Respuestas de los alumnos en los cuestionarios

Con respecto a la oposición al franquismo y el consenso pasivo de la población, hemos de indicar que estos alumnos confunden el primer franquismo con las fases siguientes. Es cierto que en el campo de los derrotados, el instinto de auto-conservación, el temor físico, el miedo a perder el trabajo, el deseo de proteger a la familia o la falta

de altruismo operaron como factores disuasorios para proseguir y emprender la lucha contra el régimen, pero es necesario recordar por un lado, que a partir de los años 60, el crecimiento económico y la relativa liberalización política generaron dinámicas sociales y culturales conflictivas que el régimen fue incapaz de integrar. En los últimos años de la dictadura la mayoría de la población se inclinó paulatinamente por una alternativa democrática. Por otro lado, la naturaleza de la represión franquista, sobre todo en su primera fase, afectó de forma contundente a la reorganización de la oposición al franquismo.

Por otra parte, en relación al consenso activo de la población, es interesante comprobar que el alumnado lo menciona, sin embargo no ofrece aclaraciones sobre qué grupos sociales eran los apoyos de la dictadura. Establecen explicaciones simples sobre los grupos impulsores del franquismo.

En general, en este grupo encontramos que la historia del periodo se explica por la acción de los actores, otorgando un mayor protagonismo a Franco. En sus explicaciones conciben la Historia en una única dirección, sin tener en cuenta los cambios y continuidades dentro del periodo franquista.

Un segundo grupo (n=9) destaca como factor principal de la duración del régimen aspectos relacionados con la política. Dentro de este grupo, habría un colectivo de 6 alumnos que tiende a resaltar la política represiva franquista como causa de la duración del franquismo. El hecho de que los alumnos destaquen esta causa en sus explicaciones es un aspecto positivo porque significa que la represión, la violencia y el exilio han logrado ya estar presentes entre los conocimientos recordados por el alumnado y se tiene en cuenta el papel que tuvo en la duración del franquismo como forma de eliminar el enemigo político. Sin embargo, los alumnos no establecen relaciones con otros aspectos de la dictadura.

Otro colectivo dentro de este grupo (n=3) destacan las relaciones exteriores como factor determinante de los cambios internos. Las acciones internacionales a favor del régimen explican la permanencia del franquismo. Llama la atención que uno de ellos confunde la primera etapa del franquismo más vinculado con los regímenes fascista y nazi con las fases siguientes. Otro estudiante menciona el contexto internacional sin explicar qué relación guarda con él.

Un tercer grupo (n=16) hace referencia a más de un factor. Tienen en cuenta la pluralidad de factores y sujetos, sin embargo, en la construcción de sus ideas no establecen una relación clara entre ellos. Sus dificultades se encuentran por un lado, en establecer interrelaciones entre las diferentes causas y una jerarquización clara, por otro lado, en ir más allá de la identificación de causas. En muchas ocasiones se sustituye la explicación por la identificación de causas.

Dentro de este grupo, algunos alumnos hacen referencia tanto a factores internos como factores externos, otros alumnos, en cambio, solo hacen referencia a un conjunto de factores internos. En general, en la mayor parte de las respuestas, los alumnos aluden a la “capacidad” de Franco junto con otros factores. Podemos confirmar que en la mayor parte de las respuestas de los alumnos, en las explicaciones causales se hace referencia a las intenciones de los protagonistas. Otros factores internos que mencionan como causas de la larga duración del franquismo, serían: la represión, el consenso pasivo y activo de la sociedad y la falta de una oposición antifranquista bien organizada. Queremos destacar la mención que hace una alumna a la Guerra Civil y sus consecuencias como una de las causas de la larga duración del régimen. La alumna en cuestión se refiere a cómo el régimen se legitimó por la “victoria” del bando franquista en la Guerra Civil y cómo ello contribuyó a cimentar el consenso y apoyo de quienes se identificaban con los vencedores y sirvió de freno para los vencidos:

“Pienso que duró tanto el franquismo porque después de tantas guerras y las consecuencias que pasaron los ciudadanos, vino un período de “supuesta victoria” cuando Franco ganó la Guerra Civil, pero que tantas personas como otras, no estaban de acuerdo que se aceptara la dictadura de Franco. Tal vez por miedo, por el control que tenía toda España. Y que se produjera daños si se desobedecía” (Alumna, 24 años. Bachiller Humanístico. Nocturno)

Entre los factores externos, los alumnos hacen referencia al contexto internacional de crisis de las democracias liberales, auge del fascismo y regímenes dictatoriales, así como al estallido de la Segunda Guerra Mundial y la no participación de España en ella.

También queremos destacar la existencia de un alumno que menciona las fuentes que utiliza para dar su explicación sobre la larga duración del franquismo. Llama la

atención que utilice como fuente, el blog de un colectivo en internet para justificar sus respuestas. Nos sirve para comprobar las procedencias de las informaciones extraescolares recibidas por los alumnos sobre esta temática. Igualmente, nos sirve para comprobar cómo los alumnos manejan la información leída en Internet, es curioso que los alumnos tomen la información que leen en Internet como fuente de autoridad. Podríamos aventurar a decir que el alumno considera que la información que obtiene de Internet la recibe como argumentos válidos. No discrimina entre argumentos válidos y no válidos, solo sustituye una fuente de autoridad por lo que él considera otra, sin justificar su respuesta.

Sobre los resultados obtenidos acerca de la forma en cómo se produjo la transición de la dictadura a la democracia en primer lugar, destacar que un 43% de los alumnos ha contestado la pregunta. Tanto entre los alumnos que si han respondido como entre los que no, reconocen no haber visto la transición en las clases de historia. Sin embargo, llama la atención que respecto del proceso de democratización, la mayor puntuación la obtenga los cambios políticos y el proceso de democratización con un 21,2% (Tabla 6, Anexo X).

En segundo lugar, algunos de los estudiantes afirman que sus recuerdos sobre la temática vienen de fuentes de información extraescolares, podemos destacar que la familia es un elemento fundamental a la hora de formar sus opiniones y pensamientos sobre el tema histórico en cuestión, si bien, algunos alumnos hacen referencia a otros canales de información, destaca Internet.

En tercer lugar, los resultados revelan que la totalidad de alumnos que han respondido a la pregunta, reconocen este momento histórico como “difícil”, muy en concordancia con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores (González Gallego, 2010). Sin embargo, en general, pese a calificar el proceso como difícil, los estudiantes tienen problemas para identificar las dificultades de tal proceso y los intentos de paralizarlo o de impedirlo.

Finalmente, la mayoría de las explicaciones sustituyen la multicausalidad por explicaciones unicasales o motivacionales de los protagonistas.

Las respuestas de los alumnos las podemos dividir las en cuatro grupos. Un primer (n=14) identifican el rol asignado a la oposición franquista a la democracia. En general, este grupo de alumnos y alumnas argumentan que las dificultades del proceso estuvieron en relación con los intentos por parte de la oposición franquista de paralizar el proceso o incluso de impedirlo. Estos alumnos identifican el papel ejercido por miembros del régimen de paralizar el proceso y el consenso activo con el que contaban. Por otro lado, llama la atención que este grupo de alumnos reconozcan que pese a la muerte de Franco, el sistema franquista seguía estando presente y reconoce la existencia de una elite gobernante del postfranquismo. Es interesante porque como ya hemos visto anteriormente, en la mayoría de las respuestas de los alumnos sobre la duración del franquismo y el concepto de franquismo, los alumnos en su gran mayoría tendían asociar el fin del franquismo con la muerte de Franco. Estos resultados, podrían interpretarse como fruto de una imagen de la historia compartimentada de la historia transmitida por los manuales de texto que no permite ver los avances, retrocesos, rupturas y continuidades del proceso de democratización de la sociedad española a lo largo del siglo XX. Los alumnos interpretarían los contenidos de los manuales escolares como contenidos cerrados y desconectados:

“Pienso que no fue fácil y que existió un periodo de transición porque la mayoría de los líderes seguían siendo franquistas” (Alumno, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

“No fue fácil porque aun cuando murió Franco había y hay gente que mantiene sus ideales.” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

En sus explicaciones este grupo de alumnos no tiene en cuenta que este proceso fue negociado fruto de un pacto y compromiso entre el Gobierno surgido de la legalidad franquista y las fuerzas de oposición enfrentada a la misma. La transición española cobró la forma de un desmantelamiento interno del sistema franquista realizado por elementos reformistas del propio sistema. Del mismo modo, tampoco asume que la práctica totalidad de la población española daba el apoyo expreso al cambio político y la consecución de la democracia.

Un segundo grupo de alumnos (n=8) identifica el rol asignado a la ciudadanía. Por una parte, hay un colectivo que hace referencia a las bases sociales que reforzaron la

oposición antifranquista y hasta cierto punto a las fuerzas políticas antifranquistas. Otro colectivo dentro de este grupo al consenso pasivo y las actitudes sociales.

En general, este grupo como el anterior no tiene en cuenta la presión ejercida “desde abajo” por parte de la población para la consecución de demandas populares de participación democrática. De igual modo, no tiene en cuenta otros factores, como el papel ejercido por la oposición antifranquista.

Hay que destacar que algunos alumnos han expresado que el miedo condicionó el proceso. Se trata de una afirmación correcta, pues si bien en los últimos años de la dictadura la mayoría de la población se inclinó paulatinamente por una alternativa democrática en un clima de movilizaciones sociales, este fue con una desigual capacidad de movilización política. La voluntad de evitar un nuevo enfrentamiento civil, unido al efecto todavía paralizante del miedo acumulado a lo largo de varias décadas, actuó como límite de dicho proceso de movilización política ampliando a su vez el margen de maniobra de los sectores reformistas del franquismo. Encuestas realizadas durante ese momento demostraban esa voluntad mayoritaria de cambio controlado donde se trataba de conciliar la aspiración a la libertad con la preservación de la estabilidad.

“Porque pasar de una dictadura a que la población tuviera voto fue difícil ya que **mucha gente tenía miedo a expresarse y obtener repercusiones**. No fue fácil” (Alumna, 18 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Creemos que estas respuestas donde se destaca el “miedo” estarían en relación con las fuentes de información extraescolares, probablemente la familia como elemento fundamental a la hora de formar sus pensamientos.

Un tercer grupo de alumnos (n=7) percibe el proceso como pactado o fruto de acuerdos sociales y políticos. Podríamos aventurar que hasta cierto punto este grupo de alumnos reconoce la importancia del consenso dentro de la transición. Su principal dificultad está en explicar cómo fue el proceso de negociación, quiénes participaron, ya que algunos hablan de ponerse de acuerdo entre “unos y otros, muchos partidarios de unos y otros”. Asimismo, otros alumnos hacen referencia a que “depende de los ideales

de la población porque ahora opina”, sin tener en cuenta que el proceso se hizo desde arriba.

Estas respuestas ¿podrían interpretarse que piensan que la caída de un régimen no-democrático conlleva la llegada de otro democrático, sin percatarse de que, de no mediar otros factores, el fin de un régimen dictatorial puede conducir a otro sistema autoritario no-democrático similar o de signo opuesto?

Cabe destacar dentro de este grupo un alumno que hace referencia a más de un factor en su explicación. Hace referencia al trasfondo de moderación generalizada de la ciudadanía que priorizaba la estabilidad y la paz frente la justicia, o incluso, la democracia. También reconoce el papel de la elite gobernante favorable a la negociación y el papel de la oposición democrática. Por otra parte, menciona la reconversión industrial llevada a cabo desde los años setenta que requería la reorganización completa del proceso de trabajo y de la estructura de la empresa.

“No fue fácil llevar a cabo esto, tanto por la dificultad de cambiar de costumbres y con ello de cultura; como que sería largo y costoso de realizar tanto para el pueblo como para el gobierno. Además de los cambios económicos que conllevó salir de dicha dictadura” (Alumna, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).

Los principales problemas de esta respuesta vendrían de la falta de una clara estructura organizativa de la explicación. Falta claridad y coherencia en la exposición de la explicación y una jerarquización de las ideas. La causa podría estar en que los alumnos no están acostumbrados a realizar un esquema previo sobre lo que quieren decir y están acostumbrados a actividades donde se les demanda que resuman la información o que “copien y peguen” la información que hay en el texto.

Por último hacer referencia a un último grupo compuesto por 8 alumnos. Sus respuestas solo se limitan a calificar el proceso como difícil pero no dan argumentos que justifiquen su respuesta o hacen referencia a aspectos triviales como poco sentido. Creemos que las causas estarían en que es un tema poco tratado en el aula y que tampoco recibiría mucha información de fuentes extraescolares.

Para concluir este bloque hemos querido observar las explicaciones que dan los alumnos y alumnas trabajando con textos. Para ello, nos hemos fijado en las

explicaciones que dan primero, sobre la pervivencia del franquismo en la actualidad, y segundo sobre el problema de la amnistía y la memoria histórica.

Con respecto a la pervivencia del franquismo en la actualidad, los alumnos contaban con un fragmento de un discurso de Franco realizado en 1939, que refleja algunas de las características del franquismo como su profundo carácter antiliberal y antiparlamentario, y el tipo de sistema político que proponía⁵⁶. Nuestro interés era observar si eran capaces de extraer las características del franquismo del texto y argumentar sobre su continuidad en la actualidad.

El primer aspecto a destacar del análisis de los resultados obtenidos es que el 70,6% de los alumnos y alumnas han contestado a la pregunta. Dentro de estos, sin embargo, el 28,3% (n=17) que no han comprendido el texto y sus respuestas se centran en aspectos irrelevantes. A continuación mostramos algunos ejemplos:

Cuadro 28: Explicaciones sobre la pervivencia del franquismo en la actualidad. Sobre texto: “Queremos...una España sin bandos políticos en constante guerra, sin preponderancias parlamentarias ni asambleas irresponsables. Queremos una España grande, fuerte y unida, con autoridad, con dirección y orden.” Los alumnos y alumnas no comprenden el texto

- 1.”Si, porque los políticos españoles no buscan **expandir España.**” (Alumno, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).
- 2.”Creo que no ha desaparecido la idea de una **España fuerte y unida**, pero dudo que el pueblo quiera lograrlo mediante una dictadura.” (Alumna, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).
- 3.”... no ha cambiado, sigue todo igual de mal.” (Alumno, 17 años. Bachiller Artístico-Musical. Grupo B. Diurno).
- 4.”Si, porque actualmente hay mucha oposición política con contantes disturbios en aumento. Porque los actuales políticos solo intentan llenar sus bolsillos, y los que quedan honrados, **solo tratan de mantenerla a flote, no expandirla.**” (Alumno, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).
- 5.”No porque al cambiar tantas leyes siempre hay bandos que están a favor y en contra del franquismo y ahora **mucho orden no hay** por esta situación política y económica.” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).
- 6.”... sí que seguimos queriendo **bandos políticos** sin constante guerra y sin asambleas irresponsables.” (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

⁵⁶ Se trata de parte de un texto que lo podemos encontrar en el manual escolar de Anaya, 2012, p.246.

7.”...no ha desaparecido ya que **volvemos a los problemas de crisis, y nosotros queremos tranquilidad y orden, sin guerras ni cargos políticos** (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

8.”...no ha desaparecido porque España **sigue queriendo tener bandos políticos y que no haya más guerras.**” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Fuente: Respuestas de los alumnos en los cuestionarios

En sus respuestas, constatamos que los alumnos y alumnas han reproducido comentarios extraídos del propio texto sin comprenderlos (bandos políticos). Llama la atención, la interpretación que hacen los estudiantes sobre ideas que aparecen en el texto como “orden”, “Una España, grande, fuerte y unida” del discurso de Franco. Sus interpretaciones están vinculadas a un *nacionalismo banal español* omnipresente en la cultura popular y los medios de comunicación (Sáiz y López Facal, 2012) y sus argumentaciones parecen girar en torno al papel de España en el escenario internacional y en torno a la desconfianza que hay hacia las instituciones democráticas y fundamentalmente hacia la clase política. Se trataría de argumentos que hasta cierto punto cuestionarían la salud de la democracia actual. Estos razonamientos utilizados por los alumnos nos hace preguntarnos: ¿Es posible que este discurso de 1939 haya hecho que los alumnos perciban las crisis políticas como una debilidad en vez de cómo una riqueza democrática? En sus contestaciones parecen estar recogiendo esas ideas populistas que permanecen constantes en nuestra sociedad y que cuestionan la fortaleza de la democracia.

Un segundo grupo de alumnos (n=20) reconocen la pervivencia de estas ideas en sus explicaciones. Las causas a las que estos estudiantes hacen referencia son las fuentes de información extraescolares recibidas por la población, en concreto, la familia; y la relativa proximidad que hay todavía con el pasado franquista. El hecho de que una parte de la sociedad había sido educada bajo el franquismo, condicionaría la visión que esta parte de la sociedad tiene sobre el pasado reciente. Asimismo, este grupo de alumnos reconoce que en la sociedad todavía existen grietas con respecto a la visión que la sociedad tiene de su pasado reciente. Llama la atención que en muchos de estos alumnos censuren la existencia de partidarios del franquismo en la sociedad. Para estos alumnos, la democracia es la única fórmula legítima de gobernabilidad política, sin

embargo, muestran dificultades para dar razonamientos históricos en sus juicios de valor. En la mayoría de los casos aluden a razonamientos subjetivos de “bueno y malo”. Pasemos a observar algunos ejemplos:

“No (han desaparecido) porque actualmente siguen muchas personas creyendo que Franco era un gran líder y que su política era la mejor, pero por supuesto se equivocan porque era una mala política y lo será siempre.” (Alumno, 16 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

“A ver, hay gente que esos ideales aun los conserva, pero son casos de abuelos o gente a la que le han comido un poco el coco. Actualmente, creo que ese patriotismo ha desaparecido bastante, aunque quedan casos que te sorprenden.” (Alumno, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

“No del todo, porque aun hoy en día se puede decir que permanece en la sociedad, gente con esa ideología porque han crecido en el seno de una familia que estaría a favor de esa ideología.” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

“No, no han desaparecido, ya que muchos de los Españoles que vivieron ese periodo, inculcan esos valores, y aun son partidarios de ellos.”(Alumno, 19 años. Bachiller Humanístico. Nocturno).

“Desgraciadamente no ha desaparecido y es para abrirles la cabeza porque aun hay gente ignorante y estúpida que no les llega la mente para más.” (Alumno, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Dentro de este grupo, habría un colectivo de 4 alumnos que para justificar su respuesta hacen referencia a la cuestión de las aspiraciones de autodeterminación de Cataluña. Estos alumnos se han centrado dentro del texto en la idea de una “España, grande, fuerte y unida”, desde una perspectiva diferente al grupo anterior. Para estos alumnos, la muestra de que todavía pervive el franquismo en la sociedad está en que la gente utilizaría esos argumentos para defender sus ideas:

“La segona no, perquè es mal una Espanya unida, un exemple seria la no aprovació de la independència de Catalunya.” (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico Musical. Grupo B. Diurno).

“Lo de España, grande, fuerte y unida es visible cuando hay gente en contra de la independencia catalana.” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico-plástico. Grupo A. Diurno).

“Hoy en día están al pie del cañón, con el problema que hay en Cataluña y España. Los que no quieren que se separe Cataluña, los argumentos que utilizan son los del (...) lema (idea)” (Alumno, 32 años. Bachiller Humanístico. Nocturno).

Un tercer grupo de alumnos (n=15) considera que las ideas presentes en el discurso del Franco no perviven en la sociedad española actual. Dentro de este grupo existirían 3 subgrupos. El primero, considera que con la consolidación de la democracia desapareció no solo el régimen franquista sino también las ideas del franquismo. En ellos se puede apreciar esa concepción de la Historia como una sucesión de etapas compartimentadas y desconectadas entre sí:

“Sí ha desaparecido, porque ahora estamos bajo una democracia, en la que todos podemos formar parte.” (Alumna, 16 años. Bachiller Científico-salud. Grupo C. Diurno).

“Sí, porque ya no hay franquismo tampoco hay esas ideas que lo defendían.” (Alumna, 17 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).

“Si, porque ahora es una España democrática.” (Alumna, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).

El segundo subgrupo, alega que las razones de por qué ya no están presentes estas ideas se encuentran en los cambios que ha sufrido la mentalidad de la sociedad. Estos alumnos y alumnas encuentran que la inmensa mayoría de los ciudadanos verían el régimen democrático como la forma legítima de gobernar. Apelan al sentido democrático de la población. Algunos incluyen, la pérdida de importancia del patriotismo y la existencia de una sociedad más igualitaria.

“Si, porque la sociedad ha cambiado.” (Alumno, 16 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

“Creo que si porque no somos tan patrióticos y tenemos unas ideas más igualitarias.” (Alumna, 16 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

“Yo creo que sí ha desaparecido porque la gente del pueblo quiere representantes políticos.” (Alumna, 16 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

Un tercer subgrupo, en sus explicaciones hace referencia no solo a los cambios en la sociedad sino también la existencia de partidos políticos, parlamento, la división de poderes o el sufragio universal. Entre las respuestas, hay una alumna que usa el texto para justificar sus ideas desde una posición más crítica. Se trata en general, de explicaciones que tratan de ir un paso más allá y que han comprendido la naturaleza del texto:

“Si, porque han repartido el poder al parlamento, al presidente, rey, etc.” (Alumno, 19 años. Bachillerato Humanístico. Nocturno).

“Sí, hay partidos políticos como el PSOE y el PP...” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico-Escénico. Grupo B. Diurno).

“...porque hoy en día hay muchos partidos políticos y tenemos derecho a votar.” (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico-Musical. Grupo B. Diurno).

“Los bandos políticos, las asambleas, parlamentos son necesarios porque lo que queremos es discutir las deferentes opiniones y no un solo bando político limitado, en lo que si se está aun de acuerdo es en la irresponsabilidad de llevar esos cargos. La autoridad no tiene la misma importancia que en esos tiempos.” (Alumna, 18 años. Bachiller Humanístico. Nocturno).

Por último, habría un cuarto grupo (n=8), que reconocerían la pervivencia del franquismo no solo en la sociedad sino también en la existencia de organizaciones y partidos políticos de extrema derecha que mantiene algunas de las tesis franquistas en sus discursos. Algunos alumnos hacen referencia a las repercusiones que tendría para la población la llegada al poder de este tipo de organizaciones. También hay quien tiene en cuenta la existencia de otro tipo de organizaciones de extrema derecha. Sobre esta

alumna tal vez podríamos decir que reconoce una diferencia entre grupos neonazis y grupos neo-franquistas. Este grupo, sin embargo, no hace referencia a los cambios políticos y sociales producidos en la sociedad como la separación de poderes, la existencia de un parlamento democrático, etc.

“No han desaparecido ya que partidos políticos y organizaciones demagógicas (España 2000, Democracia Nacional y Alianza Nacional) siguen promulgando las ideas falangistas, conservadoras, nacional-católicas y reaccionarias.” (Alumno, 17 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

“No, hay mucha gente que sigue teniendo esa mentalidad, un simple ejemplo de esto es el partido político España 2000. El porqué no ha desaparecido es simplemente porque la gente que estaba a favor del franquismo y de sus ideas que han ido transmitiéndolas a sus hijos y porque en mi opinión no se han puesto a pensar en el significado de esto, en el sufrimiento de la gente, la falta de libertad, la injusticia...” (Alumna, 18 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

“No sigue gente que piensa igual que entonces, grupos como España 2000... al igual que siguen existiendo grupos nazis, hay grupos franquistas.” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Asimismo, hay estudiante que también reconoce la pervivencia del franquismo tanto en las organizaciones políticas como en la sociedad, pero su explicación lo hace desde la alabanza.

“No, aun mucha gente del país tiene las mismas ideas e opiniones y aun desean que vuelva el franquismo, hoy en día, la política que hay no tiene ni tendrá futuro, poco a poco resurgirá hasta que vuelva a haber otro golpe de estado, viva Franco y viva España.” (Alumno, 17 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

Dentro de este cuarto grupo, también existe un alumno para quien las prácticas políticas de los últimos años le recuerdan a algunas de las ideas del franquismo.

“No, porque aun hay gente que piensa igual y que los que nos gobiernan estos últimos años están haciendo cosas parecidas, no digo igual pero sí cosas que se

encaminan a un régimen franquista” (Alumno, 17 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).

Para concluir este apartado sobre las explicaciones que los alumnos y alumnas dan sobre el pasado reciente, queremos detenernos en las respuestas que estos han dado sobre la recuperación de la memoria histórica. Esta pregunta forma parte del ejercicio de argumentación que se pasó a 8 alumnos. De ellos, solo cuatro contestaron esta pregunta. La pregunta está compuesta por varios interrogantes, el que nos interesa en concreto, es saber cuál era su posicionamiento después de la lectura de uno de los textos.

El autor del texto argumenta la necesidad de hacer un reconocimiento moral de las víctimas de la Guerra Civil y la dictadura franquista, pero considera que el ámbito político debe mantenerse al margen de esa recuperación de la memoria histórica. Para el autor, en todo caso, habría que hablar de “memorias históricas” pues hay diferentes visiones de ver un proceso⁵⁷. Nuestro objetivo era saber cuál era la postura del alumnado después de la lectura y qué argumentos ofrecía sobre su postura. Cabe recordar que la lectura del texto se hizo conjuntamente para que les resultase más fácil realizar la actividad. A continuación recogemos las respuestas de los alumnos:

Cuadro 29: Explicaciones sobre la recuperación de la memoria histórica. ¿Crees que sería razonable una recuperación de las memorias históricas?⁵⁸

1. “Porque llegado a la democracia en la dictadura se vivieron sucesos terribles. Si porque se tiene que mostrar lo que ocurrió en el pasado para concienciar a la gente” (Alumno 17 años. Nº 4. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
2. “Porque todo lo que tenemos ahora es por la lucha en un pasado. Si para saber porque estamos aquí y concienciar a la gente.” (Alumno, 16 años. Nº1. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
3. “Si se deben recuperar. A mí me gusta mucho la historia y le suelo preguntar a mis abuelos como vivían como pasaron la guerra, que la pasaron mal... Es algo muy interesante y se descubrirían muchas salvajadas que hicieron los franquistas” (Alumna, 16 años. Nº2. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
4. “Porque es la opinión del historiador Santos Juliá sobre si de verdad importa o no mantener una memoria histórica, por tanto este es el tema principal. Creo sería razonable recuperar todas las memorias

⁵⁷ El fragmento corresponde a un artículo JULIÁ: “Memorias en lugar de memoria.” Publicado en El País, 2 de Julio de 2006.

⁵⁸ En la realización del ejercicio de argumentación se ha asignado a cada alumno un número porque todos los alumnos y alumnas pertenecen al mismo grupo y es una manera más fácil de codificar las respuestas.

históricas (aunque sean traumáticas) para que sepamos cómo ha surgido el presente y porque lo sepan las generaciones futuras.” (Alumno, 16 años. Nº 3. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

Fuente: Respuestas de los alumnos en el ejercicio de argumentación

En todas las respuestas, se valora la necesidad de una recuperación de la “Memoria Histórica” o “Memorias Históricas.” La necesidad de sensibilizar, reivindicar un trato justo para los represaliados por el franquismo desde una profunda exigencia de justicia, o saber cómo ha surgido el presente o adquirir conciencia crítica, serían los argumentos que los alumnos han dado. Los alumnos ponen el acento en la necesidad de concienciar (históricamente) sobre ese pasado, asimismo, en sus respuestas se establece una la relación entre el presente y el pasado, y valoran que recordar es importante no solo para hacer justicia y cuidar el presente sino también para asegurar un porvenir mejor.

La principal dificultad que han tenido los alumnos a la hora de realizar esta pregunta ha sido comprender el texto y los argumentos que esgrimía el autor. Las respuestas se caracterizan por dar una o dos razones, y en sus explicaciones mezclan razonamientos subjetivos con otros propios del conocimiento estudiado. El conocimiento no acaba de estar resuelto. Las respuestas no acaban de estar acompañadas de una buena argumentación donde se expliciten las causas y las consecuencias de la opción elegida, si además tenemos en cuenta que esta pregunta es la número cinco del ejercicio de argumentación. En las preguntas primeras los alumnos ya habrían tenido la oportunidad de dividir en argumentos a favor y en contra sobre si la transición fue un éxito o dejó temas pendientes, como es el de la rehabilitación moral de las víctimas. Sin embargo no han usado la información recogida en estas cuestiones primeras. Probablemente las razones habría que buscarlas primero, en la tendencia a trabajar de forma compartimentada en las actividades diarias en el aula y no encontrar un hilo conductor en las mismas; segundo, al hecho de estar acostumbrados a actividades de “corta y pega”, por lo que esperan que las respuestas estén en el propio texto y les cuesta elaborar actividades de razonamiento; y tercero, la falta de reflexión y jerarquización de ideas antes de exponer su explicación. Cabe destacar, sin embargo, que el alumno número 4 si ha tratado de dar una respuesta más completa haciendo

referencia al texto del autor. Su respuesta supone los niveles más complejos de comprensión del problema aunque no ha utilizado la información de sus respuestas en las tareas anteriores.

A pesar de estas afirmaciones, hay que valorar como algo esperanzador estas respuestas de los alumnos y alumnas porque al igual que hemos visto que este tema comenzaba a estar presente en los manuales escolares y, en concreto, en el manual escolar que los alumnos participantes en la investigación utilizaron el año pasado, también este tema comienza a estar presente en las respuestas de los alumnos, lo que supone una mejora de la actual situación de la enseñanza de la historia respecto de los temas difíciles abordados en esta investigación.

El tercer bloque a analizar a partir de la información del cuestionario, complementándola con el examen del ejercicio de argumentación, es **la capacidad del alumno para reflexionar sobre problemas sociales actuales relacionados con ese pasado reciente**. Para ello nos hemos querido centrar por un lado, en la pervivencia en la actualidad de ideas que defendía el franquismo y que en la actualidad generan conflicto en la sociedad. Y, por otro lado, en uno de los temas más controvertidos en relación con ese pasado reciente: los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su difícil pasado reciente⁵⁹.

El primer interrogante a plantearse es si el alumnado identifica un cambio en el rol y la situación de la mujer en la sociedad y qué aspectos quedan pendientes por resolver⁶⁰. Para ello, se eligió un eslogan que aparecía en la revista de la Sección Femenina (12 de julio de 1942) y que forma parte de una actividad del libro de texto de Anaya (2012, p.246): “la verdadera misión de la mujer es dar hijos a la Patria. Y esta es, por tanto, su suprema aspiración.”

⁵⁹ El análisis del ejercicio de argumentación ha sido difícil porque solo se contaba con ocho ejercicios hechos debido a que los días que realizaron la actividad no estaban todos presentes. De esos ocho alumnos cuatro han contestado todas las preguntas. El resto ha respondido solo algunas de las cuestiones por lo que se cree que la muestra participante no es muy representativa, sin embargo, algunos de los argumentos que ofrecen los alumnos son interesantes y pueden servirnos de aproximación a sus ideas sobre el tema, de ahí su inclusión porque no tendría tanta importancia la cantidad de estudiantes en sí como la naturaleza del discurso que emplean. Asimismo, queremos completar la información del ejercicio de argumentación con las notas que la investigadora tomó durante su realización. La totalidad de los alumnos participaron de forma activa, por lo que habría que tenerlo en cuenta.

⁶⁰ Cuando se pasó este cuestionario a los alumnos y alumnas, en el Congreso de los Diputados se debatía sobre la reforma de la ley del Aborto y en las calles la población se manifestaba en contra de dicha reforma. Así que fue interesante observar si algún alumno o alumna hacía alguna mención al respecto.

Primero de todo hay que decir que esta parte de la pregunta ha sido contestada por un 64,6% de los alumnos. Segundo, en todas las respuestas de los alumnos y alumnas encontramos que estos reconocen que la transición a la democracia ha supuesto un cambio en el rol de la mujer y ampliación de derechos. Tercero, en todas las respuestas se desarrollan expresiones vinculadas a valores como respeto, tolerancia e igualdad. La emancipación de la mujer se ve como un logro positivo de la democracia. Todos los alumnos y las alumnas, en mayor o menor medida, evidencian los cambios políticos en la adquisición de derechos políticos y libertades. Hay que destacar que no se han encontrado diferencias significativas en la emisión de juicios por sexo, a nuestro juicio, habría que valorarlo como algo positivo, pues supondría un cambio importante en una educación no sexista.

Dentro de sus respuestas podemos dividirlos en tres grupos. El primer grupo (n=21) considera que la igualdad legal entre hombres y mujeres ha supuesto la plena igualdad en la vida cotidiana. Para estos estudiantes el fin del franquismo y la aprobación de la nueva Constitución habría determinado el cambio de la situación de la mujer en la sociedad. En algunos casos, se menciona que terminada la dictadura todo se habría modificado, por lo que vuelve aparecer la concepción de la historia como una sucesión de etapas compartimentadas.

Cabe destacar que un alumno hace referencia al movimiento feminista de los años 70, pero por lo general ignoran que en el cambio social tuvieron importancia estos movimientos feministas. Asimismo, ignoran aspectos donde todavía las mujeres sufren discriminación. Hay que decir que en sus respuestas, los alumnos añaden datos informativos obvios los cuáles han sido extraídos directamente del enunciado y no profundizan más allá en sus juicios de valor.

Un segundo grupo (n=25) manifiestan que pese al cambio legal, en la mentalidad de parte de la población todavía pervive esta concepción de las mujeres. Muchos de los estudiantes argumentan que las causas estarían en el hecho de que todavía hay generaciones nacidos y educados bajo la dictadura, e incluso algunos llegan aludir al largo período franquista como una de las causas de su perduración. En sus juicios de valor no acaban de hacer referencia al proceso de emancipación de la mujer y las desigualdades que las mujeres todavía tienen en el espacio público.

”No, no han desaparecido, ya que muchos de los españoles que vivieron en ese periodo inculcan esos valores, y aun son partidarios de ellos. (Alumno, 19 años. Bachiller Humanístico. Nocturno)

”No, porque aun vivimos en una sociedad donde aun está presente la esclavitud, la inferioridad a la mujer, el racismo... No todos tienen ese pensamiento, pero en mi opinión creo que aun queda gente que no ha evolucionado su mentalidad y sigue viviendo en un tiempo pasado. Por ejemplo, cuando los ancianos dicen: <<Esto con Franco no pasaba>>.” (Alumna, 18 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

”Por desgracia, hay gente estúpida que piensa que una mujer solo sirve para muy poco.” (Alumna, 18 años. Bachillerato Artístico. Grupo A. Diurno).

Finalmente, el último grupo de alumnos es precisamente representativo de quienes reconocen la existencia de cambios y continuidades con respecto al rol de la mujer (n=7), es decir, manifiestan y comprenden que con la transición a la democracia se consiguió una igualdad legal pero también son conscientes de que todavía quedan pendientes aspectos sobre la igualdad real. En la emisión de sus juicios de valor, identifican el cambio histórico que supuso el fin de la dictadura y como el proceso de democratización tuvo un papel importante en la recuperación de la visibilidad de la mujer. Este colectivo de alumnos y alumnas toman conciencia de lo que supone la adquisición de derechos políticos para las mujeres, pero a la vez reconocen que las mujeres no tienen el mismo trato en el ámbito laboral. Sobre todo hacen referencia a las dificultades para promocionarse, ocupar cargos de dirección o sueldos equiparables al de los hombres:

“No, todavía hay gente en nuestra sociedad con estos pensamientos, gente antigua y machista. Pero por mayoría nuestra sociedad ha mejorado un poco. La desigualdad entre hombres y mujeres todavía la podemos encontrar en muchos lugares, culturas (como la gitana) o en los salarios.” (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

” (...) ahora la mujer tiene derechos, ahora puede trabajar donde trabaja un hombre, pero no le dan el mismo sueldo, por eso no ha desaparecido del todo. (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

Es necesario destacar que una de los y las alumnas de este grupo, hace referencia a la nueva ley del aborto para justificar su respuesta como un aspecto que evidenciaría que todavía están presentes estas ideas en contra de la transformación social y la emancipación femenina.

” En mi opinión, (...) se ha visto ahora con la nueva ley del aborto donde el gobierno no deja elegir a las mujeres de España sobre su maternidad.” (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

Como hemos indicado anteriormente, el segundo aspecto es el problema de la memoria histórica y la amnistía⁶¹. Con el pase de un ejercicio de argumentación con diversos documentos, se trataba de observar cuáles son los juicios de valor que emiten los alumnos y alumnas al respecto. El análisis del mismo nos permite efectuar una aproximación al uso que hacen de la información que obtienen de los textos para elaborar sus argumentos.

Respecto al ejercicio de argumentación, hay que decir que algunos de los participantes se dejaron parte del ejercicio sin responder. A través de la observación directa de las sesiones del pase del ejercicio creemos que las causas estarían:

- Las dificultades que tiene el alumno para manejar fuentes documentales diversas y elaborar una interpretación propia a partir de las fuentes, donde tienen que hacer explícitos los motivos o las razones de su interpretación: Ya habíamos comprobado en la sub-categoría que analizaba las explicaciones que ofrecían los alumnos sobre el pasado, los alumnos tendían a dar respuestas caracterizadas por la falta de un esquema previo y la falta de una reflexión. Este aspecto se hace más visible cuando tienen que trabajar con fuentes.
- La expectativa de que la respuesta esté presente en el mismo texto de alguna fuente. Como ya habíamos advertido anteriormente, la cultura escolar de respuestas sobre “fichas” condiciona que las respuestas “corta y pega” de los

⁶¹ Para la categorización de las respuestas de los alumnos y alumnas participantes en el ejercicio de argumentación se optó por asignarles un número a cada alumno y alumna debido a que todos pertenecían al mismo grupo y en algunos casos se requería compara respuestas que ellos mismos habían dado en las diferentes preguntas.

alumnos en las que se reproduce la información sin saber lo que se dice. El resultado es que les cuesta elaborar una respuesta propia.

- Las tareas de resumir, sintetizar ideas o explicar la temática, en general no tienen dificultades para realizarlas. Sin embargo, tienen dificultades utilizar las fuentes para justificar sus respuestas.
- Escasa familiaridad con el vocabulario: críticas y alabanzas, memoria histórica, consenso, Partido Comunista, rehabilitación moral.

Se trataba de un ejercicio trabajoso por lo que como ya habíamos avanzado anteriormente, se orientó como una tarea de aula. La lectura de los textos se hizo de forma conjunta y todos participaban en la hora de decidir qué argumentos eran a favor y en contra. La profesora les hizo una breve introducción al tema y les puso casos que ellos conocían.

La finalidad última del ejercicio es que los alumnos y las alumnas tomaran una posición sobre el tratamiento de la memoria histórica.

En el análisis hemos querido centrarnos en cuatro preguntas del ejercicio. La primera, en la que se trataba de observar si eran capaces de diferenciar argumentos a favor y en contra de cómo se hizo la transición democrática (contaban con los cinco documentos) La segunda, en la que se demandaba que resumiera el documento 1 y 2 y que extrajera los problemas que dejó pendientes o generó. La cuarta pregunta, en la que se trataba que compararan las ideas expuestas en el texto con la opinión que conocían que tenían los ciudadanos sobre el tema. La quinta pregunta, en la que se demandaba que resumiera la posición del autor frente al tratamiento de la memoria histórica y que emitiera un juicio de valor. Para la realización de esta última parte, los estudiantes ya contarían con la información de los textos anteriores para poder emitir un juicio razonado.

Respecto a la primera pregunta, en la que se demandaba que los alumnos extrajeran argumentos en los que se alababa el proceso de la transición y se criticaba el proceso. Un aspecto a destacar es que si bien si identificaban donde estaban los argumentos, tendían a reproducirlos tal y como aparecían en el texto. Siete de los ocho alumnos contestaron esta parte de la pregunta. Los argumentos que los alumnos y las

alumnas destacan para alabar el proceso son, primero su naturaleza pactista que no se impuso a nadie. Se trata de uno de los argumentos que todos los alumnos destacan e incluso un alumno destaca el hecho de que fue un proceso pacífico. Segundo, la amnistía política de los presos, aspecto solo destacado por dos alumnos. Y tercero, las transformaciones sociales y económicas. Hay que decir también, que un alumno destaca el “no pedir responsabilidades” como un aspecto positivo o el hecho de posponer este debate.

Sobre los argumentos que los alumnos y las alumnas destacan para criticar el proceso los ocho alumnos destacan el problema de la memoria histórica y la recuperación moral de los afectados por el franquismo. Es interesante observar que el alumno nº1 considera al proceso de Amnistía como una alabanza y una crítica. La crítica vendría porque se liberaron los presos políticos de ETA.

En general podemos afirmar que los alumnos y alumnas a través de la lectura de los documentos han identificado las características formales de la transición democrática, un proceso pacífico, negociado, fruto de un pacto entre el Gobierno surgido de la legalidad franquista y las fuerzas de oposición enfrentada a la misma. El resultado final del mismo fue el desmantelamiento interno del sistema franquista y la instauración de un régimen democrático.

Asimismo, los y las estudiantes han reconocido el doble problema que el proceso dejó pendiente: el de la rehabilitación moral de las víctimas del franquismo y la rehabilitación política de la legalidad republicana.

Sin embargo, se comprueba que los alumnos y alumnas si bien si recogen las ideas principales, solo reproducen los comentarios sin elaborar un resumen. Este aspecto contrasta con los resultados obtenidos para la pregunta número 2 donde si hacen una elaboración propia e identifican el problema que generó y dejó pendiente la transición. A nuestro juicio, creemos que el problema de los alumnos no estaría tanto en comprender el texto sino en hacer un uso de las fuentes para evaluar la información que contienen e indicar cuál es el posicionamiento del autor ante el problema con sus propias palabras. En el cuadro siguiente se recogen las respuestas de los alumnos y alumnas.

Cuadro 30: Resumen de las ideas principales de los textos 1 y 2: ¿Qué se expresa en los documentos 1 y 2? ¿Qué problemas generó y dejó pendientes? Ambos tratan sobre el modo en que se hizo la transición.⁶²

1. "La transición de la dictadura a la democracia. Dejó pendiente la amnistía de los presos del franquismo." (Alumno, 16 años. Nº1. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
2. "En el doc. 1 se critica y el doc.2 se alaba. La rehabilitación moral de las víctimas del franquismo" (Alumna, 16 años. Nº2. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
3. "Texto 1: Expresa que la democracia salió a la luz por un acuerdo que contó con el apoyo de muchas clases políticas, o sea quiere decir que nadie se opuso a la democracia. Pero dice que hay algunos que piensan lo contrario y dice que la democracia ha llevado un lastre desde siempre y dejó algunas cuestiones sin resolver. Texto 2: Comenta que el paso de la dictadura a la democracia fue un éxito rotundo y después argumenta algunos factores que ayudaron a hacer esto posible como la transformación social y económica. Problemas que generó: Amnistía General. Desacuerdos políticos. Debates forzados. Carencia de origen. Problemas que dejó pendientes: Algunas cuestiones institucionales. Rehabilitación de las víctimas del franquismo. Rehabilitación de la legalidad republicana" (Alumno, 16 años. Nº 3. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
4. "Habla sobre la transición de la dictadura a la democracia" (Alumna, 16 años. Nº 5. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
5. "En el 1 se dice que la transición estaba pactada y se dejó temas pendientes que no se solucionaron para que no haya más problemas. En el 2 habla de que la transición fue un éxito político por diversos factores y porque en Portugal y Grecia se disolvió las dictaduras. Dejó pendiente la amnistía de los presos del franquismo" (Alumno, 17 años. Nº 8. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).
6. "Habla sobre la democracia." (Alumno, 16 años. Nº 4. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

Fuente: Respuestas de los alumnos en el ejercicio de argumentación

Pero mayor interés tiene examinar en qué medida los estudiantes justifican o cuestionan los resultados del proceso de la transición y cuál es su posición ante el tratamiento de la memoria histórica. El análisis de las respuestas completas efectuadas a esta cuestión resulta muy revelador al respecto. Recogemos en el cuadro siguiente el texto de sus respuestas completo⁶³:

⁶² Estos dos textos están extraídos del libro de texto que los alumnos y alumnas utilizaron el año pasado. Forman parte de una actividad situada al final de la unidad. Las tareas de resumir e identificar los puntos clave están presentes en la tarea original. Por otra parte, los alumnos están acostumbrados a realizar estas tareas.

⁶³ Ver el cuadro 29 sobre las respuestas que los alumnos dan al tratamiento de la memoria histórica.

Cuadro 31: Comparación de las ideas expuestas en los documentos con las que tiene la ciudadanía: ¿Crees que el documento 2 y 5 reflejan la opinión de la mayoría de la población o el de una minoría? ¿Por qué crees eso? ¿Qué argumentos consideras justificados y cuáles no? ¿Toda la sociedad española compartiría esos argumentos?

1. "No refleja la opinión de la **mayoría** de la población. Todos no compartimos esos argumentos porque **cada uno tiene una ideología**" (Alumno, 16 años. Nº1. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

2. "El de la **minoría** porque **describen la transición como un periodo tranquilo** y en realidad no fue así. **No todas las personas piensan lo mismo básicamente por su pensamiento político**" (Alumna, 16 años. Nº2. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

3. "El de la **minoría** ya que en el 2 **no todos piensan que la transición democrática fue un éxito** ya que **hay gente muy fan de la dictadura** de Franco y que no le gustó nada que acabara pero esos son unos incultos porque no saben el daño que hizo. En el 5 **tampoco pensaban todos que la amnistía era una reivindicación de izquierdas**. Son opiniones de José María Jover e Isidoro González y por tanto, no las compartía toda la población. No lo sé seguro pero yo juraría que **no hay ningún argumento sin justificar**. Como he dicho antes una población entera **no puede estar todos de acuerdo en tema de carácter político**." (Alumno, 16 años. Nº 3. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

4. "El de la **mayoría** porque no creo que alguien esté a favor del franquismo en el que no habían derechos. Considero **justificados** estos: **la transformación social y económica, la voluntad de compromiso y negociación día a día la sociedad superaba las dificultades. Sí, toda España**." (Alumno, 17 años. Nº 8. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

Fuente: Respuestas de los alumnos en el ejercicio de argumentación

En todos los argumentos reseñados (cuadro 29 y 30), los estudiantes toman una posición respecto a los problemas que dejó pendiente la transición. En primer lugar, cuestionan el éxito de la transición democrática y tienen en cuenta que dejó pendientes las responsabilidades del régimen franquista. En segundo lugar, cuestionan que la amnistía no hubiese supuesto un beneficio para los miembros del régimen franquista. Y, en tercer lugar, algunos alumnos reconocen el beneficio del pacto para evitar el riesgo de un nuevo enfrentamiento aunque la gran mayoría no justifica el olvido actual. Concienciar, saber cómo fue el proceso histórico de democratización de la sociedad y tener en cuenta las dificultades que existen en la consecución de una convivencia aceptable son los aspectos que destacan los y las alumnas. (Ver el cuadro 29).

"Si porque se tiene que mostrar lo que ocurrió en el pasado para concienciar a la gente" (Alumno 17 años. Nº 4. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

”Porque todo lo que tenemos ahora es por la lucha en un pasado. Si para saber porque estamos aquí y concienciar a la gente.” (Alumno, 16 años. N°1. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

Podemos confirmar que el alumno en sus argumentos, desarrolla expresiones vinculadas a valores como respeto, justicia y responsabilidad y se implica en el reconocimiento de derechos y valores universales a través de sus expresiones. En general, utiliza argumentos relacionados con el tema presente y se llega a comprometer con el problema. Sus dificultades, por el contrario, se encuentran en que su punto de vista no utiliza las fuentes para la reflexión y para justificar su postura, las descripciones no siempre se caracterizan por ser ordenadas y en ocasiones falta que las ideas estén conectadas entre sí. Por otro lado, la fundamentación de sus explicaciones se realiza con razones subjetivas principalmente, aunque en algunos casos si tienen en cuenta otras razones propias del conocimiento.

Finalmente, el último bloque para examinar es el de **las vinculaciones detectadas por los alumnos y alumnas entre el pasado reciente y la vida cotidiana en el marco de libertades actual**. En esta sub-categoría tratamos de averiguar si los alumnos son capaces de argumentar sobre la vinculación que existen entre su realidad cotidiana y su pasado reciente.

Casi la totalidad de los alumnos y alumnas participantes en la investigación, asumen y reconocen valores relacionados con la implantación de la democracia. Los principales valores que mencionan son el derecho de expresar sus ideas libremente, votar y libertad en general.

En muchas respuestas, tratan de ir más allá y se incluyen otros derechos como la participación de la ciudadanía en la vida pública, la igualdad entre sexos y razas, la libertad sexual o la libertad religiosa. En otras solo se relaciona con las ideas de vivir mejor y bienestar social: calidad de vida, el derecho a pensar, la capacidad de decisión y el cambio de mentalidades.

En general, tienden a asociar la democracia con la libertad de expresión. Una de las dificultades que tienen es distinguir entre derechos civiles y sociales. Igualmente, no

tienen en cuenta otros aspectos como la soberanía nacional, la forma política del Estado (monarquía parlamentaria) o la división de los poderes del Estado.

También es digno de mención el hecho de que son conscientes que los procesos de democratización no son fáciles y valoraran el proceso que permitió la convivencia democrática. Igualmente, son conscientes de que una sociedad democrática se caracteriza por tener conflictos y tratar de resolverlos.

Por otro lado, es destacable que en sus juicios de valor exista cierto desencantamiento con respecto al funcionamiento del sistema político español. Existe en algunos de ellos la desconfianza por un lado, en torno a la capacidad de los gobiernos para mejorar la marcha de los indicadores económicos y por otro lado, en torno a la clase política por la generalización de casos de corrupción, la ansia de seguridad ciudadana, la exigencia de una mayor inversión en la seguridad social, la sanidad y la educación. A continuación reproducimos algunas de las respuestas que los alumnos y alumnas dan sobre la pervivencia del franquismo en la actualidad. En esta cuestión, se refleja la visión que estos estudiantes tienen de la sociedad actual y los valores que creen que son necesarios:

Ideas como “queremos... una España sin bandos políticos en constante guerra, sin preponderancias parlamentarias ni asambleas irresponsables. Queremos una España grande, fuerte y unida, con autoridad, con dirección y orden” son ideas que defendía el franquismo. ¿Crees que han desaparecido de nuestra sociedad? ¿Por qué?

“Sí. Porque actualmente hay mucha oposición política, con constantes disturbios en aumento. Porque los actuales políticos solo intentan llenar sus bolsillos y los que quedan honrados, solo tratan de mantenerla a flote, no de expandirla” (Alumno, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).

“Es una dictadura dicha con palabras “bonitas” que para mi gusto, es lo que hay ahora, una dictadura escondida, como vienen la mayoría, por la crisis” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico- Escénicas. Grupo B. Diurno).

“Desde el fallecimiento de Franco, hasta ahora han cambiado muchas cosas. Con Franco era todo distinto, en esa época había guerras. Ahora no hay tantas guerras como años atrás, pero estamos en crisis, los políticos no hacen nada, y así va España. Yo creo

que se debería cambiar muchas cosas para que España siga adelante.” (Alumna, 22 años. Bachiller Humanístico. Nocturno).

“No, porque al cambiar tantas leyes siempre hay bandos que están a favor y en contra del franquismo y ahora mucho orden no hay por esta situación política y económica.” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

“En mi opinión, poco a poco en la actualidad se están viendo cosas muy parecidas al franquismo, la verdadera misión de las mujeres, el machismo, se ha visto ahora con la nueva ley del aborto donde el gobierno No deja elegir a las mujeres de España sobre su maternidad. También hay mucha irresponsabilidad con la organización del dinero para lo mejor de la población, se ingresa en la Iglesia u otros conceptos secundarios, en lugar de ingresarlo en educación o sanidad, y esto hace que España no sea ni fuerte ni unida.”

“Ahora hay bandos políticos que defiendan sus ideas e intentan alcanzar lo más alto no por el bien de todos si no por el de ellos.” (Alumna, 18 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Es significativo que algunos alumnos vean con buenos ojos “el orden o la mano dura”. A continuación vemos algunos ejemplos:

“No han desaparecido pero es difícil llevar a cabo estas ideas. Las leyes están mal hechas, no hay <<erradicación>> mano dura y existe corrupción, se saltan la sociedad las normas debido al liberalismo social.” (Alumna, 24 años. Bachillerato Nocturno).

El comentario de esta alumna sorprende porque a la vez considera que la transición democrática como “se pasó de un Estado de gobierno autoritario donde la participación, opinión del pueblo no contaba en absoluto.” Y el franquismo como “una época donde todo era muy recto. Las leyes, la vida, muy estricto. En la época de Franco, la población pasó mucha hambre por la escasez de productos provenientes del campo, la agricultura. El pueblo se reivindicó cansado de aguantar penurias y hambre y el estado no cedía.” (Alumna, 24 años. Bachillerato Nocturno).

“...no ha cambiado ya que volvemos a los problemas de crisis y **nosotros queremos tranquilidad y orden, sin guerras ni cargos políticos.**” (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

Esta misma alumna argumenta que “el franquismo es la política de antes, iba contra los rojos. Esta dictadura era mala” (Alumna, 16 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

“Creo que no ha desaparecido la idea de una España fuerte y unida, pero dudo que el pueblo quiera lograrlo mediante una dictadura” (Alumna, 16 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).

En estos últimos juicios de valor reseñados, los estudiantes anteponen valores como la estabilidad, el orden y la paz a valores como la libertad y la justicia aunque sí reconocen las consecuencias que una dictadura tiene para la población. Para estos estudiantes existe una justificación de la necesidad del orden. Podríamos decir que su visión de la democracia está basada en “el control y el orden.”

Con respecto a las vinculaciones que establecen los estudiantes entre su realidad cotidiana y el pasado franquista, podemos afirmar que en general, son conscientes de la pervivencia del franquismo en la sociedad actual. Por un lado aluden a sus partidarios y en la mentalidad de una parte de la sociedad y por otro lado, a los partidos políticos que se vinculan con el franquismo. Entre los valores que los alumnos reconocen como propios del franquismo serían en la actualidad serían: el nacionalismo autoritario, una concepción centralista y uniformadora de la nación, la desigualdad de los ciudadanos frente a la igualdad democrática, o su carácter antiliberal y populista.

“No han desaparecido aun porque hay mucho nacionalismo extremo como España 2000 y mucha gente machista que opina que las mujeres solo sirven para hacer hijos” (Alumno, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

“No han desaparecido totalmente porque aun hay organizaciones que defienden los ideales franquistas.” (Alumno, 17 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

“... sigue habiendo gente que piensa igual que entonces, grupos como España 2000... al igual que siguen existiendo grupos nazis, hay grupos franquistas.” (Alumna, 17 años. Bachiller Artístico. Diurno).

“... hay mucha gente que sigue teniendo esta mentalidad, un simple ejemplo de esto es el partido España 2000. El porqué no ha desaparecido es simplemente porque la gente que estaba a favor del franquismo y de sus ideales que han ido trasmitiéndolos a sus hijos y porque en mi opinión, no se han puesto a pensar en el significado de esto, en el sufrimiento de la gente, la falta de libertad, la injusticia” (Alumna, 18 años. Bachiller Artístico. Grupo B. Diurno).

“No, no han desaparecido ya que partidos políticos y organizaciones demagogas (España 2000, Democracia Nacional y Alianza Nacional) siguen promulgando sus ideas falangistas, conservadoras nacional-catolicismo y reaccionarias...” (Alumno, 17 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

“No, porque aun hay gente que piensa igual y que los que nos gobiernan estos últimos años están haciendo cosas parecidas, no digo igual pero si cosas que se encaminan a un régimen fascista.” (Alumno, 17 años. Bachiller Científico. Grupo C. Diurno).

Cabe destacar, por otro lado, un grupo muy reducido de alumnos que alaban al franquismo:

“...aun hay mucha gente del país que tiene los mismo ideales y opiniones, y aun desean que vuelva el franquismo, hoy en día, la política que hay no tiene futuro ni la tendrá, poco a poco resurgirá hasta que vuelva a haber un golpe de estado, viva Franco y Viva España.” (Alumno, 17 años. Bachiller Humanístico. Grupo C. Diurno).

“Definiría el franquismo como la mejor época de España. Duró tanto porque el pueblo español lo quería y respetaba.” “Ahora mismo creo que se está intentado meterlo otra vez, pero hace unos años se perdió, cuando gente española intentaba separarse de ella y ahora quieren pero no pueden.” (Alumno, 18 años. Bachiller Artístico. Grupo A. Diurno).

A través de las respuestas de los alumnos y alumnas podemos observar que el franquismo y la transición permanecen en los argumentos que los alumnos ofrecen sobre el presente.

3ª PARTE: CONCLUSIONES PARA PROSEGUIR

En el tercer apartado del presente trabajo vamos a recapitular los resultados obtenidos en nuestra investigación y a establecer *conclusiones para proseguir* con la investigación, tal y como se menciona en el propio título del apartado. Se trata de unas conclusiones previas que serán consolidadas en un apartado final de conclusiones definitivas. Dentro de esta tercera parte abordaremos un único capítulo que girará en torno *la discusión teórica de los resultados*. Dentro del mismo, un primer apartado girará en torno a *las conclusiones generales sobre el análisis de los libros de texto y de las respuestas de los alumnos y alumnas*, aludiendo nuevamente a las categorías cualitativas que hemos empleado para su clasificación con el objeto de estructurar las conclusiones. Posteriormente, siguiendo esta misma estructura, expondremos un segundo y último apartado de este capítulo, *las conclusiones en perspectiva de futuro*, también con un carácter más general.

5. Discusión teórica sobre los aprendizajes obtenidos

Conclusiones generales derivadas sobre el análisis de los libros de texto y de las respuestas de los alumnos y alumnas

El análisis de los libros de texto y de las respuestas de los alumnos en los cuestionarios y ejercicio de argumentación nos permite extraer unas primeras conclusiones a desarrollar más en futuras investigaciones sobre cómo los alumnos y alumnas argumentan sobre el pasado reciente.

En general, el tratamiento de nuestro pasado reciente ha mejorado mucho en los actuales manuales escolares. Las interpretaciones son más acordes con las aportaciones de la historiografía más reciente y los alumnos y alumnas han logrado un conocimiento

más profundo y razonado sobre el franquismo y la transición. Se introduce de forma más abierta las consecuencias que supuso la dictadura franquista para la población: el rol de la mujer, la represión y el exilio. Del mismo modo, se amplía el tratamiento de la transición abordando diferentes aspectos de la misma. Los procesos políticos y legales de reconciliación de la sociedad española con su pasado reciente, comienzan a ser introducidos en los manuales escolares, aunque son pocos los que superen la breve cita de tales procesos y aun menos que se planteen como actividad para trabajar en el aula.

Por otro lado, la introducción de las competencias básicas ha favorecido el aumento de actividades en las que el alumno trabaja con fuentes y de aquellas que están vinculadas con la llamada *Historia cotidiana* con una orientación más participativa y práctica. Al mismo tiempo el enfoque predominante de la enseñanza de la historia ha sido el de afianzar y fortalecer los valores y las convicciones democráticas así como el rechazo de las dictaduras y de los comportamientos violentos. Aspectos que como hemos visto en la mayoría de las respuestas de los alumnos y alumnas han sido conseguidos.

A continuación, extraemos las siguientes conclusiones en función de las subcategorías establecidas.

Con respecto a la **comprensión de los conceptos claves del pasado reciente**, podemos decir que, en efecto, los manuales escolares manejan unos conceptos más precisos y actualizados con la historiografía reciente. Sin embargo, desde el objetivo de desarrollar la capacidad argumentativa de los alumnos y las alumnas, estos trabajan con unos conceptos limitados y abstractos sin posibilidad de conocerlos profundamente y eso se aprecia no solo en las definiciones que hacen de los conceptos claves sino también en sus explicaciones sobre dicho pasado. No se tiene en cuenta que los conceptos forman redes de conocimiento. Pongamos el ejemplo del franquismo, cuando se alude a este concepto, se hace necesario recurrir a otros conceptos ya sean opuestos o solidarios. El *franquismo* se opone ante todo a *democracia*, *libertades públicas* o *derechos del hombre* y, dentro de esa oposición, se aproxima a *dictadura*: concretamente, ésta implica un modelo policial arbitrario, ausencia de libertades fundamentales, como las de la prensa y reunión, y el sometimiento del poder judicial al ejecutivo. Sin embargo, el franquismo es más que una *dictadura*: se caracteriza, por otro

lado, por una forma de movilización colectiva y de consenso, y de liderazgo, así como por una voluntad totalitaria de control de la sociedad. Supone asimismo la presencia de un líder que actúa como árbitro, unas instituciones que toman a su cargo la totalidad de la vida civil, la existencia de un partido único, etc. Pero aun más tiene ciertos rasgos que lo vinculan con el fascismo y otros que lo diferencian. Como se puede observar, por tanto, el concepto de franquismo adquiere pleno sentido solo a través de una red conceptual que comprende conceptos que se rechazan como *democracia, libertades, derechos del hombre*, y otros que se vinculan como *dictadura, clase, nación, líder, represión*, etc. Es lo que los lingüistas denominan un campo semántico.

Ahora bien, lo que hemos podido comprobar, a través del análisis de los libros de texto y las respuestas de los alumnos y las alumnas es que el campo semántico con el que trabajan a la hora de explicar el pasado reciente, se caracteriza por ser limitado, abstracto y superficial. Las redes conceptuales que ofrecen los alumnos se restringen a meras descripciones basadas en informaciones obvias. Las actividades en las que se trabaja la comprensión de los conceptos solo se circunscriben a definiciones de “corta y pega” desde el propio texto de autor.

Así, en el caso del franquismo, los resultados de los cuestionarios confirman que este concepto no está muy claro para la mayoría de los alumnos. En general, se desconoce la naturaleza del régimen y se identifica este con la figura del dictador, lo que revela gran vaguedad en la comprensión del concepto. Sí es cierto que en las definiciones de una parte del alumnado se hace referencia a otros conceptos sean opuestos o asociados como *antidemocrático, falta de libertades y derechos*, o el hecho de ser una *dictadura*. Pero solo una parte muy reducida de los estudiantes atiende a otras características y su red conceptual es más amplia, incluyendo características como el nacionalismo extremo, una ideología del estado fuerte, una rígida separación entre élites y masas, una concepción puramente represiva de las relaciones con “el otro” o un discurso interclasista y populista de contenido inicialmente fascista.

Igualmente, el concepto de transición tampoco está claro. Los alumnos lo comprenden como una etapa de conexión o el paso de un sistema político dictatorial a otro democrático, valorando muy positivamente este último. Los resultados obtenidos confirman los de investigaciones anteriores (Proyecto TRADECC, 2011; Valls, 2007).

Son pocos los estudiantes que aluden al proceso de pacto y renuncias presente en el mismo. Dentro del concepto de *transición* se suele incluir la identificación de algunos hechos históricos como la aprobación de la Constitución.

Ello pone de relieve que en el fondo subyace una concepción positivista de la Historia basada en el recordatorio de datos superficiales y hechos o personajes históricos determinados. Las redes conceptuales que manejarían los alumnos se caracterizarían por ser cerradas y limitadas al primer estadio: el de búsqueda de conceptos opuestos o solidarios sin profundizar en esa red.

En relación con **las explicaciones sobre el pasado reciente**, del resultado del análisis de los libros de texto y las respuestas de los alumnos podemos confirmar, en primer lugar, que los estudiantes perciben el pasado histórico como una sucesión de etapas fijas y concluidas donde el presente sería la etapa final. Así, hemos visto que en sus explicaciones sobre la transición democrática, subyace la interpretación más o menos consciente de la transición como un epílogo del periodo dictatorial y una etapa de conexión entre un régimen y otro. Del mismo modo, la muerte del dictador significaría el fin del franquismo.

Es interesante observar que cuando a los alumnos se les interroga sobre las pervivencias de ese pasado en la actualidad, a través de algunos ejemplos, son capaces de establecer algún tipo de relación entre el presente y el pasado. Por ejemplo, a la pregunta de “¿Crees que estás ideas del franquismo perviven en la actualidad?”, la mayor parte de los alumnos han sido capaces de argumentar utilizando una o dos razones en sus explicaciones, e, incluso, en algunos casos han sido capaces de establecer continuidades y cambios entre el pasado reciente y la actualidad. Ahora bien, en sus explicaciones creen que esas pervivencias se reducen a hechos puntuales. En el caso del franquismo, la existencia de personas que vivieron y fueron educadas bajo el franquismo sería la causa de la perduración del franquismo en la actualidad. Las pervivencias de la transición en la actualidad sería la consecución de la democracia.

En segundo lugar, en las explicaciones e interpretaciones que hacen los alumnos sobre los procesos históricos y los procesos que conforman nuestro presente se reconoce

un pensamiento histórico basado en razonamientos subjetivos y estereotipos que perviven en la memoria social y no en interpretaciones argumentadas. Los alumnos no son conscientes del lugar que ocupan en relación con el pasado y el futuro, del contexto espacial, cultural, económico y político en el que viven y actúan. En sus explicaciones se puede observar sus representaciones mentales acerca del pasado y del presente en el que ellos se sitúan como agentes pasivos y alejados. En definitiva no toman conciencia del rol que desempeñan como ciudadanos.

En tercer lugar, los alumnos y alumnas están acostumbrados a sustituir las explicaciones multicausales por la identificación de causas. Precisamente, cuando tratan de ofrecer una explicación sobre si el proceso de la transición fue fácil o difícil, hemos visto como en su mayoría calificaba el proceso como difícil, incluso algunos indicaban la importancia que algunos factores como el papel de las élites franquistas o el miedo a un nuevo enfrentamiento tuvieron en el desarrollo del proceso; ahora bien, la gran mayoría de los alumnos mostraban dificultades en establecer relaciones entre los datos para construir una explicación coherente al respecto. Igualmente, las explicaciones de carácter voluntaristas siguen siendo frecuentes en los esquemas explicativos de los alumnos. Ello lo hemos podido comprobar cuando se les pedía a los alumnos que argumentasen sobre la duración del franquismo; las pseudo-explicaciones voluntaristas vinculadas a las ideas de “capacidad” y “voluntad” de los personajes, seguían siendo predominantes.

Paralelamente, observamos el peso que tienen las informaciones extraescolares en la formación del pensamiento histórico de los alumnos. El estudio de este período dentro de los procesos de democratización debería favorecer la formación de un conocimiento más reflexivo y crítico de los hechos históricos, sin embargo, en algunas de las respuestas de los alumnos encontramos expresiones como “con Franco hubo cosas buenas y malas” o ideas muy esquemáticas del tipo “con Franco había mucha represión” Somos conscientes que los contenidos relacionados con la temática de nuestra investigación, son dados de forma general en 4ºESO, sin embargo, creemos que deberían ser capaces de construir explicaciones que tuvieran presente que los hechos no ocurren únicamente por la “voluntad” de las personas y que tampoco se explican por la existencia de una única causa. Nuestro interés no se trataba tanto en juzgar si reconocen

las causas de los hechos históricos sino observar si son capaces de ofrecer explicaciones en las que se relacionen los diferentes datos que manejan.

Como hemos visto en el análisis de los manuales escolares y los resultados del análisis de las respuestas de los alumnos, las causas de esta forma de argumentar el pasado reciente estarían, primero, en el predominio de la ordenación cronológica como forma de explicar y secuenciar los contenidos a trabajar. El resultado es que el alumno tiende a observar el pasado histórico como una sucesión de etapas fijas y concluidas donde el presente sería la etapa final. La visión que tendrían de ese pasado histórico sería de inmutable y permanente, muy alejada de la renovación epistemológica actual de la disciplina histórica.

La segunda causa estaría en el hecho de que la mayoría de las actividades presentes en los libros de texto sustituyen el razonamiento multicausal por la identificación de las causas o circunstancias por las que ocurrió algún hecho. Por lo que no sorprende que los alumnos a la hora de razonar sobre el pasado reciente sustituyan ese razonamiento por identificación de causas.

La tercera causa residiría en el predominio de actividades en las que se demanda resumir o identificar la información principal proveniente del texto basada en contenido factual. Se reducen las tareas de búsqueda y selección de la información, comprensión e interpretación de la información a resumir o identificar la temática. Los alumnos tienden a reproducir la información sin llegar a comprenderla y eso se evidencia en sus respuestas ya que a veces utilizan conceptos que han sido trabajados en clase pero sin una clara comprensión de los mismos. De este modo, la cultura escolar de “corta y pega” estaría condicionando hasta cierto punto la capacidad de razonar de los alumnos. Este hecho se visibiliza aun más cuando se demanda a los alumnos que trabajen con textos y se les demanda tareas donde tienen que usar la información para justificar sus respuestas. Si bien, la mayoría de los estudiantes comprendían la información que contenían los textos, no seleccionaban ni usaban la información para ofrecer interpretaciones propias sino que recurrían a esquemas explicativos subjetivos.

Por otro lado, respecto a **la reflexión sobre problemas sociales actuales relacionados con ese pasado reciente** hemos visto que la mayor parte de los alumnos toman un posicionamiento democrático ante situaciones injustas y censuran posturas

antidemocráticas. Son capaces de emitir juicios de valor sobre problemas sociales que siguen presentes en la actualidad y que están relacionados con ese pasado reciente. Así a la hora de afrontar dilemas o problemas sociales de la realidad, como la *Amnistía* y la *Memoria Histórica* son capaces de formular opiniones comprometidas con el problema. Ahora bien, los principales problemas que tienen los estudiantes a la hora de tratar problemas sociales de la realidad son el de reflexionar y el de elaborar una opinión argumentada a partir del conocimiento histórico. Las claves están primero, en que los alumnos no están familiarizados en cierta medida con el método historiográfico (buscar, seleccionar, comprender e interpretar); segundo, en la pervivencia de la concepción de positivista del conocimiento que considera que la educación debe ser neutral. Y, tercero, vinculada a la anterior, en la autocensura de los manuales escolares a la hora de tratar los aspectos más polémicos del pasado reciente, aspecto que condicionaría el desarrollo de la empatía histórica. Así, por ejemplo, pudimos comprobar que la totalidad participante en el ejercicio de argumentación desconocía el doble problema que dejó pendiente el proceso de la transición: la rehabilitación moral de las víctimas y la rehabilitación de la legalidad republicana.

Sin embargo, queremos hacer hincapié en el hecho de que al finalizar el ejercicio de argumentación, todos los alumnos y alumnas se comprometieron con el problema y argumentaron la necesidad de recuperar la memoria histórica. Los argumentos que esgrimieron estaban en la responsabilidad y en tener en cuenta que la consecución de una convivencia aceptable no está exenta de dificultades. Algunos de los alumnos comprendían y aprobaban el beneficio del pacto en su momento para evitar el riesgo de un nuevo enfrentamiento, pero no justificaban el olvido actual. Asimismo, cuestionaban que el pacto no hubiese supuesto un beneficio para los miembros del régimen franquista.

Si bien es cierto que los alumnos tienen dificultades para elaborar opiniones argumentadas a partir del conocimiento, usando las fuentes documentales para justificar sus respuestas, así como, que a la hora de formular sus explicaciones recurren a explicaciones subjetivas, tenemos que subrayar el hecho de son capaces de implicarse en valores universales democráticos y en el reconocimiento de derechos como justicia y responsabilidad. Aunque somos conscientes que, a menudo, recurren a juicios de valor maniqueos de “bueno” o “malo.”

Se trata de un aspecto muy positivo de la educación que hay que remarcar. Una educación basada en valores democráticos es la que ha permitido que estos alumnos cuestionen el tratamiento que recibe este problema en la sociedad.

Finalmente, por lo que corresponde a **las vinculaciones entre el pasado reciente y la vida cotidiana en el marco de las libertades**, podemos afirmar que una gran parte de los alumnos reconoce algún tipo de vínculo entre el pasado reciente y la actualidad. En relación con el franquismo, los alumnos identifican pervivencias en la actualidad tanto en la mentalidad de una parte de la sociedad que todavía fue educada bajo el franquismo como en la existencia de partidos que en sus discursos recogen parte de la ideología franquista. Algunos estudiantes reconocen que estas ideas también las encontraríamos entre población más joven; para ellos, las causas estarían en el desconocimiento de las consecuencias del franquismo para la sociedad o en la influencias de las informaciones extraescolares (principalmente, la familia). Para ellos, la herencia del franquismo solo estaría en una pequeña parte de la sociedad y en general, verían las consecuencias del pasado reciente alejadas a su vida cotidiana. Por otro lado, es destacable la existencia de un pequeño grupo de estudiantes que si bien reconocen la pervivencia del franquismo en la actualidad a través de sus organizaciones políticas o en la mentalidad, lo hacen desde otro punto de vista, desde la alabanza. En concreto, uno de ellos, manifiesta su rechazo rotundo al sistema democrático como forma de gobierno (ver Anexo XII).

Por lo que se refiere a la transición, los alumnos reconocen mayores relaciones con su vida cotidiana, especialmente aquellas que tienen que ver con la libertad de expresión y la igualdad. En sus respuestas podemos advertir que los estudiantes tienen conciencia de que los procesos de democratización no son fáciles y que las sociedades se caracterizan por tener conflictos y por la pluralidad de ideologías.

Sin embargo, llama la atención que pese a que la mayor parte de los alumnos reconocen la existencia de conflictos en la vida cotidiana, un grupo reducido de alumnos anteponen la estabilidad y el orden frente a la justicia en una situación de crisis política como la actual. Asimismo, una parte de los estudiantes muestra desconfianza y desencantamiento hacia el sistema político español y la clase política. En sus respuestas muestran ansia de seguridad frente a los problemas que actualmente tiene el sistema

democrático en su funcionamiento. Estos estudiantes muestran dificultades para reconocer que la democracia es una construcción política y social siempre inacabada que necesita de la participación activa de la población. La democracia y aquellos aspectos que tienen que ver con las instituciones y los mecanismos democráticos son vistos de forma abstracta.

Las causas estarían en el trabajo superficial sobre el significado de algunos valores democráticos como la justicia, la libertad de expresión o los derechos sociales y políticos así como sobre las consecuencias que estos valores tienen en su vida diaria. Del mismo modo, las actividades en las que se demanda la valoración sobre aspectos relacionados con ese pasado reciente, solo se trabajan juicios históricos basadas en la subjetividad por lo que difícilmente en los alumnos superarían la imagen maniquea de “bueno” y “malo”

Pese a ello, hay que desatacar que los manuales escolares, a través de sus actividades, se fomentan actitudes de rechazo a cualquier forma de gobierno dictatorial así como actitudes y valores democráticos. Ello se ve en una actitud positiva hacia la democracia como única forma de gobierno posible, en la mayoría de las respuestas, y en una actitud de rechazo a los regímenes dictatoriales. En general, los alumnos valoran el proceso que permitió la democratización de la sociedad española.

Conclusiones en perspectiva de futuro

En este apartado final de recapitulación de toda nuestra investigación, vamos a exponer las conclusiones definitivas que hemos obtenido durante la elaboración de nuestro TFM. En primer lugar, abordaremos las conclusiones obtenidas en relación *al problema e hipótesis planteadas*; en segundo lugar, las conclusiones obtenidas en relación a *las aportaciones del TFM a la investigación didáctica* y en tercer lugar, haremos una reflexión final sobre *los caminos abiertos que deja esta investigación para el futuro*.

Comenzando por el primer punto, vamos a abordar *las conclusiones en relación al problema e hipótesis planteadas*. Para ello, recordemos primero que el problema de

nuestro TFM se basaba en que *la forma en que se presentan los contenidos de los manuales escolares condiciona la capacidad argumentativa del alumnado para construir un pensamiento razonado y crítico sobre el pasado reciente y sobre su presente*. Este hecho supone un obstáculo para la preparación de los alumnos para ser ciudadanos del mundo. Un mundo que a su vez está en constante cambio. La mejor forma, como decíamos, de plantear las conclusiones respecto a los interrogantes del problema, es esquematizarlos como pregunta-respuesta; recogiendo para ello las preguntas que redactamos al inicio del presente trabajo.

¿Se potencia la actividad argumentativa sobre nuestro pasado reciente en los manuales escolares actuales? Y ¿cuál es la naturaleza de esa argumentación?

Con respecto al primer interrogante, la respuesta que nos ha dado nuestra investigación es que no siempre se potencia la actividad argumentativa. En el análisis de los manuales escolares mayoritarios, hemos visto como la incidencia de la argumentación sobre el pasado reciente es a menudo escueta y superficial. El predominio de las actividades en las que se demanda que el alumno resuma la información con la que trabaja sigue siendo superior a las actividades donde se demanda que alumno realice las tareas propias de la argumentación (búsqueda y selección de la información, comprensión e interpretación de la misma). Asimismo, el texto del autor sigue siendo la fuente principal de información a la que hacen referencia una gran parte de las actividades con las que trabaja el alumnado. Las consecuencias son primero que el alumno está acostumbrado a resumir, identificar y reconocer la información presente en las fuentes con las que trabaja. Segundo, que el alumno no está habituado a discriminar entre argumentos válidos y no válidos y usar la información de las fuentes para justificar sus respuestas. Esta consecuencia la hemos podido observar en los cuestionarios y el ejercicio de argumentación, pues los alumnos esperaban encontrar la respuesta en las propias fuentes a la vez que en sus interpretaciones no hacían referencia a la información de los textos para justificar sus respuestas. La tercera consecuencia es que los alumnos están habituados a trabajar con un contenido concluido y un enfoque didáctico positivista que no deja espacio a la verificación de la información. La recibe como una verdad incuestionable y objetiva, ignorando las características de la disciplina histórica: su continua construcción y su carácter reflexivo. El resultado es que el alumno sustituirá una fuente de autoridad por otra, sin cuestionar la información que hay dentro.

Esto lo hemos visto en un alumno que justificaba que su información sobre el tema no lo sabía de los manuales escolares sino porque leía un blog en Internet. El alumno había sustituido una fuente de autoridad por otra pero seguía concibiendo que la información que leía, era verídica. En ningún momento había verificado la información que dicha fuente aportaba.

En relación con el segundo interrogante, el pasado reciente, como ya hemos comentado a lo largo del presente trabajo, es un campo donde confluyen los dos tipos de argumentación, la argumentación como razonamiento y la argumentación social. En el primer caso, el principal problema que manifiestan los manuales escolares es que trabajan con conceptos y esquemas explicativos simplificados en los que la ordenación cronológica, la identificación de causas y el predominio de un factor sustituyen la multicausalidad. Sigue predominando una concepción didáctica cerrada en las actividades basada en identificar, reconocer y resumir la información y no en verificar la información, tal y como ya hemos dicho más arriba. Sobre la argumentación social, el principal problema que manifiestan los manuales escolares es el ir más allá del desarrollo de una mera opinión subjetiva. Probablemente uno de los aspectos menos logrados. Creemos que una de las causas estaría en el peso que todavía tienen en la cultura escolar, la concepción positivista de la historia escolar que considera que las ideologías deben estar al margen de la escuela y que la historia debe ser científicamente objetiva. El resultado es que la formación de un juicio histórico es vista como algo secundaria e independiente de los hechos históricos y los procesos de su interpretación metodológica aparecen como un asunto meramente subjetivo de los alumnos y las alumnas.

Sin embargo, somos optimistas respecto al tratamiento de la competencia argumentativa en los manuales escolares, pues la entrada de las competencias básicas en el marco legal ha favorecido el aumento de actividades en las que se trabaja con fuentes diferentes y la aparición de actividades en las que se trata que los alumnos razonen sobre textos históricos, imágenes etc., superando la tradicional finalidad de estos materiales solo para acompañar e ilustrar los contenidos abordados. Prueba de ello lo tenemos si comparamos la editorial de SM (2008) con el resto de las editoriales (2012), en esta comparación podemos observar cómo va ganando espacio el uso de fuentes primarias, textos e imágenes. Aunque es cierto que todavía en las actividades donde se

trabaja con fuentes primarias o secundarias alternativas al texto de autor, sigue pesando su papel de confirmación de la exposición. Por otro lado, hay que destacar que el texto del autor es cada vez más acorde con la renovación historiográfica.

¿Hasta qué punto es posible enseñar y aprender nuestro pasado reciente de forma crítica y razonada en Secundaria desde la actual regulación curricular y los libros de texto? ¿Permiten los actuales manuales escolares que el alumno realice nuevas interpretaciones y propuestas alternativas a problemas reales?

Con respecto a la primera cuestión, el peso de una estructura didáctica basada en la ordenación cronológica de etapas históricas condiciona el aprendizaje crítico y razonado del pasado reciente, pues, como hemos comprobado, los alumnos no tienen en cuenta las continuidades y cambios dentro del proceso histórico. Así por ejemplo, la transición es interpretada, de forma generalizada, como el epílogo final de la dictadura que permite conectar el franquismo con la democracia y el franquismo, como un capítulo cerrado que termina con la muerte del dictador.

Por otro lado, esta estructura didáctica basada en la compartimentación en edades y etapas reafirmaría la visión que se tiene de la historia como algo inmutable e invariable que se contrastaría con un presente que se encuentra en constante cambio.

En relación con la segunda pregunta, la aprobación de las competencias educativas básicas ha modificado, en parte, la estructura didáctica de los manuales escolares, como ya hemos mencionado anteriormente, al introducir un mayor porcentaje de actividades en las que se incita al alumno a añadir nueva información o en las que se desarrollan expresiones vinculadas a valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Hemos podido observar que la mayor parte del alumnado es consciente de que en una sociedad se caracteriza por haber conflictos. Sin embargo, somos conscientes que los alumnos muestran dificultades para emitir juicios históricos razonados sobre el pasado reciente y sobre problemas reales relacionados con él. La mayoría de las respuestas de los alumnos están basadas en explicaciones subjetivas e intuiciones morales independientes de los hechos históricos.

La imparcialidad estricta y la autocensura presente en los manuales escolares sobre las cuestiones más controvertidas del pasado reciente limitan la reflexión y el análisis sobre el pasado reciente y sus relaciones con el presente. Así, si bien los aspectos relacionados con los procesos de reconciliación legal comienzan a ser tratados en la mayor parte de los manuales escolares, estos son revestidos de una presentación ordenada y los aspectos más sensibles son apartados como contenidos a trabajar. Del mismo modo, es cierto que los manuales escolares invitan a realizar nuevas interpretaciones sobre el problema de la permanencia de los monumentos del pasado franquista o sobre las consecuencias de la represión, sin embargo, en la mayoría de las actividades que tratan estos temas, el alumno no cuenta con documentos que favorezca una reflexión razonada. El resultado es, tal y como hemos visto en las respuestas de los alumnos, que recurran a razonamientos subjetivos y relaciones simplistas y maniqueas de “bueno” y “malo”. Estos aspectos limitarían el desarrollo de la consciencia histórica y reduciría la utilidad para la vida.

¿Qué visión dispone el alumnado de ese pasado reciente como problema histórico desde los manuales escolares y, por tanto, qué visión podrá construir sobre ese pasado reciente?

Hemos demostrado a través de las respuestas de los alumnos y alumnas, que estos mantienen una visión de su pasado reciente caracterizada por el recuerdo de estereotipos y personajes históricos. Igualmente, conservan una imagen del pasado reciente y, en general, de la historia como un proceso lineal ascendente dividido en etapas cerradas, inmutables y concluidas que se suceden. Del mismo modo, en relación con el presente, los alumnos se ven a sí mismos como sujetos pasivos sin desarrollar una conciencia histórica sobre su acción en el presente y el futuro, es decir, sin conectar el presente con el pasado, y pensar y trabajar para el futuro.

Si contrastamos los resultados obtenidos con *la hipótesis en principio formulada*, veremos que de acuerdo a lo que se planteó al inicio de este TFM, el análisis de los libros de texto y las respuestas dadas por los alumnos la han confirmado:

Los libros de texto muestran una imagen poco crítica, e incluso estereotipada, de un tema potencialmente conflictivo como es nuestro pasado reciente, el franquismo y la transición, por lo que los alumnos y alumnas no llegan a ser capaces de argumentar de forma razonada y crítica sobre dicho pasado y sobre su relación con el presente.

Primero, la presentación ordenada y cronológica de los contenidos muestra el pasado reciente como un proceso lineal acabado y concluido. Como consecuencia hay un riesgo de relativizar la importancia de las dinámicas de cambio y continuidad. La ordenación cronológica como forma de estructurar los contenidos puede ser muy útil y fácil para secuenciar los contenidos pero limita el razonamiento del pasado reciente al mostrarlo como una sucesión de etapas cerradas y abstractas cuya única conexión con el presente es el hecho de situarse dentro de ese proceso lineal. Así, cuando se les interrogaba sobre las pervivencias de este pasado reciente en la actualidad, los alumnos las reducían a hechos puntuales.

Segundo, el predominio de actividades donde se demandan las tareas de describir, identificar y resumir la información frente a aquellas en las que se proponen las tareas propias de la argumentación como buscar, seleccionar, comprender e interpretar la información, hace que el alumno tenga una visión factual y estereotipada del franquismo y la transición. A ello, hay que sumarle el peso del texto de autor como fuente principal con la que cuentan los alumnos para elaborar sus interpretaciones. Las consecuencias serían primero que se limita el uso de las herramientas intelectuales que favorecen al alumno establecer relaciones de semejanza, comparación o causalidad. Los estudiantes están acostumbrados a copiar o resumir la información presente en el texto, a menudo sin comprenderla. La segunda consecuencia es que se sustituyen las explicaciones multicausales por las triviales basadas en el recordatorio de hechos factuales y personajes históricos, y en la reproducción de información obvia que se encuentra en los textos con los que cuenta el alumno para elaborar sus interpretaciones. La tercera consecuencia es que sus redes conceptuales serían cerradas, abstractas e imprecisas. Y, finalmente, en el caso en el que tienen que emitir un juicio de valor, los estudiantes recurrirían a razonamientos subjetivos y no a los históricos. En el fondo de este planteamiento didáctico perviviría una concepción positivista de la Historia que subordina el razonamiento por la memorización y la descripción, donde las explicaciones y los conceptos son presentados como aseveraciones indiscutibles. No se

tiene en cuenta la característica esencial de la Historia, su constante construcción, reproduciendo los estereotipos de un saber memorístico, de escasa utilidad para la vida y de adorno cultural. El hecho de que no se renuncie a una visión positivista de la Historia tiene como consecuencia que se impide a los alumnos una reconstrucción del saber histórico y que las actividades propuestas no vayan encaminadas a practicar acciones democráticas.

Finalmente, la imparcialidad estricta presente en los manuales escolares dificulta la reflexión y limita la capacidad argumentativa de los alumnos y alumnas sobre todo en los aspectos más problemáticos del pasado reciente cayendo en las ideas de “pasemos página” y “miremos hacia el futuro”. El trabajo de valores como justicia y respeto, y el desarrollo de la empatía histórica son trabajados superficialmente. Como consecuencia, los alumnos no acaban de desarrollar su capacidad de razonar sobre los problemas y sobre las hipótesis explicativas que los historiadores construyen. Sus interpretaciones y sus juicios de valor están sustentados por razonamientos subjetivos y estereotipos que perviven en la memoria social y no en razonamientos argumentados históricamente. Asimismo, cuando emiten una opinión, los estudiantes recurren a intuiciones morales y maniqueas independientes de los hechos históricos y a informaciones extraescolares. Se limita, por tanto, el desarrollo de la conciencia histórica, del lugar que ocupan en relación con el pasado y el futuro.

Si abordamos las conclusiones obtenidas en relación a las aportaciones del TFM a la investigación didáctica, cabe decir que esta se caracteriza por la modestia, pues se ha ceñido a un entorno muy local y a un caso particular. Como hemos ido remarcando a lo largo del trabajo, es difícil extrapolar los resultados obtenidos aquí a todas las situaciones de la comunidad educativa. Los resultados, por tanto, son válidos para este contexto en cuanto a hechos, ahora bien, nos sirven para reflexionar sobre la práctica educativa.

Siempre dentro de estas limitaciones, el presente TFM ha permitido aproximarnos a la realidad de las relaciones que se producen entre los libros de texto y las interpretaciones que los alumnos hacen de los contenidos presentes en estos, así como en las dificultades que los alumnos tienen para desarrollar su capacidad crítica.

Consideramos que la principal contribución del presente trabajo está en que hemos aportado algunas reflexiones sobre los límites de la enseñanza-aprendizaje y sus posibles vías de mejora. Nuestro interés residía, tal y como mencionamos al comienzo del TFM, en hacer una investigación útil para intervenir en la práctica en el contexto actual de la enseñanza de las ciencias sociales. Pretendíamos responder a las demandas que exige el profesorado, al pie del aula, de conocimientos útiles para enseñar mejor a los alumnos con el fin de formar un pensamiento social, crítico y razonado para la acción consciente en sus contextos de vida. Esta aportación se sitúa en la misma línea que lo han hecho otras investigaciones de este tipo, como aquellas que han servido de documentación para el presente TFM. Con todo, sabemos que el alcance de nuestra investigación es limitado y que esta investigación se podría ampliar. Ahora que nos hemos acercado a las relaciones que se producen entre los manuales escolares y los alumnos, quisiéramos formular que, la aportación de los alumnos ha sido importante para observar dicha relación. Sin la participación de los mismos y la disposición de los profesores a colaborar en la investigación hubiese sido imposible llegar a las conclusiones y a la verificación de nuestra hipótesis⁶⁴. Por ello, recordamos que nuestra pretensión, no es otra que la presente investigación pueda ser útil y práctica para orientar la práctica docente. Gracias a la colaboración de los alumnos hemos podido observar las interpretaciones que los alumnos tienen con ayuda del recurso mayormente utilizado en el aula. Al mismo tiempo, hemos comprobado que en esa interpretación, los alumnos no son contenedores vacíos, sus informaciones extraescolares juegan un papel importante en la interpretación que hacen no solo del pasado reciente sino también de la Historia que hay que tener en cuenta.

Igualmente, el presente trabajo ha contribuido a ampliar el conocimiento sobre el tratamiento de la argumentación en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en sus dos dimensiones, la argumentación racional y social. Asimismo, a visibilizar no solo un campo donde confluyen ambos tipos de argumentación, sino también la reformulación de la argumentación social en las aulas de Ciencias Sociales. Tradicionalmente, la argumentación social ha sido tratada en las aulas de Historia y

⁶⁴ Es por ello que reiteramos nuestro agradecimiento a todos los profesores, en especial a Jorge Sáiz y Rosa Ortega, y alumnos por su colaboración. Su colaboración ha sido fundamental para la realización de la presente investigación.

Geografía como propia del campo de la subjetividad, en cambio, en la presente investigación reivindicamos una reconsideración de su tratamiento.

Por otro lado, uno de los objetivos que nos proponíamos en este TFM era romper con las formas convencionales de concebir el papel del investigador universitario. El intercambio, la discusión, la interdisciplinariedad y la colaboración, tanto desde el profesorado universitario como de los profesores y alumnos de la enseñanza secundaria, han sido claves en esta investigación permitiendo que los resultados obtenidos hayan sido mucho más enriquecedores sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Finalmente, esbozaremos *los caminos abiertos que deja esta investigación para el futuro*. El presente trabajo ha puesto de manifiesto el papel que juega los manuales escolares en la capacidad de argumentar de los alumnos, sin embargo, somos conscientes que los libros de texto son una herramienta en las aulas de Ciencias Sociales. Ahora bien, estos constituyen un instrumento básico del profesorado de Geografía e Historia, por lo que deja pendiente saber cuál es el papel que el profesorado en esta relación entre los libros de texto y la capacidad argumentativa de los alumnos y alumnas. Cómo afecta el uso que se hace de los manuales escolares de Geografía e Historia en la interpretación y la capacidad argumentativa de los estudiantes. Pues somos conscientes que el papel del profesor es absolutamente decisivo en el aula.

En este sentido, esperamos que el presente TFM, con todas sus limitaciones, suponga una contribución en ese aspecto. Por supuesto, es un trabajo que deja muchos caminos abiertos sobre las relaciones que se establecen entre los alumnos y los libros de texto. Además, este trabajo solo se ha basado en el análisis de un caso, por lo que se hace necesario muchos más casos, pero creemos haber ayudado a abrir más el campo sobre la capacidad argumentativa de los alumnos, dentro de las Ciencias Sociales, para construir un marco de investigaciones llevadas a cabo en el aula que permitan ser más conscientes del aprendizaje de los alumnos y su capacidad de argumentar no solo el pasado sino también su presente.

BIBLIOGRAFÍA

Marco teórico

- ANDERSON, L.W., KRATHWOHL, D.R. (eds.) (2001) *A taxonomy for Learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Longman.
- ARAYA, E. (2011) Transición y transiciones a la democracia. Sobre el sentido e historia del concepto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº67.
- BOTI, A. (1992) *Cielo y dinero. El nacionalcatolicismo en España (1881-1975)*. Madrid. Alianza.
- CAMAÑO, A. (2010). <<Presentación del monográfico “Argumentar en ciencias. Un elemento esencial para la educación científica y ciudadana”>>. *Alambique*, nº 63, p.5-10.
- CANALS, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº6, pp.49-60.
- CISCAR, J., SANTIAGO, J. A., SOUTO, X.M., (2012): Identidades nacionales y territorialidad en los libros de texto. Los estereotipos enciclopédicos en la geografía escolar. *Scripta Nova. Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito legal: B 21.741.98. Vol. XVI. Núm. 418 (36). 1 de Noviembre del 2012 [Nueva Serie de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana]
- FERRER RIPOLL, M.; VILÀ SANTASUSANA, M. (2012). “Argumentació social i científica”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº58, pp.5-7.
- GALLEGO, F. (2008). *Margaleff: El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona. Crítica

- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2011) La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº67, pp. 7-9.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I., SÁNCHEZ AGUSTÍ, M., MUÑOZ LABANA, C. (2010) “Estudio de las transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias de historia en el mundo escolar español y chileno” en AVILA, R.M^a. DOMINGUEZ, P.L. (coord.): *Metodología de la investigación en didáctica de las ciencias sociales*. Zaragoza. Institución Fernando El Católico, pp. 207-221
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. et al. (2010) “Percepciones de estudiantes y profesores de ESO acerca de la transición en España”, en VI Congreso CEISAL *Independencias, dependencias e interdependencias*. Toulouse. Universidad de Toulouse.
- HAIDT, J. (2012): El perro emocional y su cola racional: un enfoque intuicionista social del juicio moral, en CORTINA, Adela (edición). *Guía Comares de Neurofilosofía Práctica*, Granada. Editorial Comares, pp.159-215.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, M.P. (2010). *10 ideas clave. Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Barcelona. Graó.
- JULIÀ, S. (2003). Echar al olvido. Memoria y amnistía en la transición. *Claves de Razón Práctica*, nº129, pp. 14-24.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- LINZ, J.J.: (1996). “La transición española en perspectiva comparada.” en Javier TUSELL, J. SOTO, A. (eds.), *Historia de la transición, 1975-1986*, Madrid. Alianza, pp.21-45.
- LINZ, J.J.: (1986). “Del autoritarismo a la democracia.” *Estudios públicos*, nº23. Versión digital. www.cepchile.cl.

- LINZ, J.J.: (1978). “Una interpretación de los regímenes autoritarios.” *Papers* n°8, pp. 11-27.
- LÓPEZ FACAL, R.; SANTIDRIÁN, V.M. (2011). “Los <<conflictos sociales candentes>> en el aula.”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*, n° 69, pp. 8-20.
- MADALENA CALVO, J.I.; PEDRO LLOPIS, E. (1995). “El régimen de Franco en los libros de texto. Un análisis crítico y un alternativa didáctica.” *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n°9, pp.79-99.
- MOLINERO RUIZ, C. (2003). “Memoria de la represión y olvido del franquismo.” *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo*. n°11, pp. 25-33.
- MORADIELLOS, E. (2001). “La transición política española. El desmantelamiento de una dictadura”. *Revista de ciencias sociales*, n°160, pp.55-74.
- MORADIELLOS, E. (2000). *La España de Franco (1939-1975). Política y sociedad*. Madrid. Síntesis.
- PAGÈS, J.; SANTISTEBAN (coord.) (2011). *Les qüestions socialment vives I l'ensenyament de les ciències socials*. Ballaterra, 2011. Universitat de Barcelona. Servei de publicacions.
- PANTOJA, A. (2011). “La transición en documentos. Recursos didácticos para la aplicación docente.”. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n°67, pp. 25-30.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2012). “L’argumentació a l’aula: entre el raonament científic i l’opinió social”, *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*. n°58, pp.8-19.
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J.L. (1997). *La extrema derecha española en el siglo XX*. Madrid. Alianza Editorial.
- RÜSEN, J. (1997). “El libro de texto ideal.” *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. (Versión electrónica)*, n°12.

- RUSTOW, D. (1970). “Transition to Democracy: Toward a Dynamic Model”, *Comparative Politics*, Vol. 2. Nº 3. Program in Political Science of the City University of New York, New York.
- SÁIZ SERRANO, J.; LÓPEZ FACAL, R. (2012). “Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato”. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº26, pp. 95-120.
- SÁIZ SERRANO, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, nº25, pp. 37-64.
- SARDÀ, A.; SANMARTÍ, N. (2000) “Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias”. *Enseñanza de las Ciencias*, nº 18(3), pp.405-422.
- SAZ CAMPOS, I. (2007) “El <<momento memoria>>. Justícia, veritat i reconciliació democrática.” *Afers: fulls de reserca i pensament*, Volumen 22, nº 56, pp. 27-40.
- SAZ CAMPOS, I. (2012). “Franco, ¿caudillo fascista? Sobre las sucesivas y contradictorias concepciones falangistas del caudillaje franquista.” *Historia y política. Ideas, procesos y movimientos sociales*, nº 27, pp. 27-50.
- SAZ CAMPOS, I. (2004) *Fascismo y franquismo. (Historia y memoria del franquismo)* Valencia. Universidad de Valencia. Servei de Publicacions.
- SAZ CAMPOS, I (1999). “El primer franquismo.” *Ayer*, nº36, pp. 202-222.
- SAZ CAMPOS, I (1996). “La peculiaritat del feixisme espanyol.” *Afers, fulls de recerca i pensament*. Vol. 11, nº 25, pp. 623-637.
- TOULMIN, S.E. (2007): *Los usos de la argumentación*. Barcelona. Península, 1958.
- VALLS, R. (2005). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XX*, Madrid. UNED.

- VALLS, R. (2007). “La guerra civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento de un tema potencialmente conflictivo”. *Enseñanza de las ciencias sociales*, nº 6, pp. 61-73.
- WERLICH, E. (2006). *A text Grammar of English*. Heidelberg. Quelle & Meyer.

Manuales escolares

- BRANDI FERNÁNDEZ, A.; GREGORI SOLDEVILA, I. (ed.) (2012): *Projecte els camins dels saber. Història 4ºESO. Comunitat Valenciana*. Picanya (València). Santillana - Voramar. ISBN Obra Completa: 978-84-9807-625-7. ISBN d'aquest volum: 978-84-9807-623-3.
- BURGOS ALONSO, M.; MUÑOZ-DELGADO, M^a. C. (2012): *Historia. Ciencias Sociales. Comunidad Valenciana*. Madrid. Anaya. ISBN: 978-84-678-2515-2.
- CORTÉS SALINAS, C.; FERNÁNDEZ-MAYORALES PALOMEQUE, J. (2008): *Ciencias Sociales, Historia. Comunidad Valenciana*. Madrid. SM. ISBN: 978-84-675-2814-5.
- GARCÍA, E. (2012): *Proyecto Koré. Historia. Comunidad Valenciana*. Paterna (Valencia). ECIR. ISBN: 978-84-9826-374-9.
- GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C. (2012): *Nou Àgora, Ciències Socials. Història. Comunitat Valenciana*. Madrid. Vicens Vives. ISBN: 978-84-682-0808-4.

ANEXOS Y APÉNDICES

En el CD de aportan los anexos correspondientes a los materiales empleados para la realización de esta investigación. Esta es una relación de los documentos aportados:

- Anexo I. Tratamiento de la argumentación en el currículum en su versión valenciana (Decreto 112/2007)
- Anexo II. Sobre la estructura de los manuales escolares.
- Anexo III. Tablas donde se recogen los resultados del análisis de las actividades
- Anexo IV. Ejemplos de actividades de bajo nivel cognitivo en los libros de texto de 4ºESO que tratan el pasado reciente.
- Anexo V. Ejemplos de actividades de nivel cognitivo medio en los libros de texto de 4ºESO que tratan el pasado reciente.
- Anexo VI. Ejemplos de actividades de alto nivel cognitivo en los libros de texto de 4ºESO que tratan el pasado reciente.
- Anexo VII. Cuadros donde se recoge los resultados del análisis de las actividades según la potenciabilidad de la argumentación.
- Anexo VIII. Cuadros donde se recogen los resultados del análisis del texto académico.
- Anexo IX. Modelo de cuestionario y de ejercicio de argumentación elaborado por la investigadora y entregado a los alumnos.
- Anexo X. Tablas donde se recogen los resultados del análisis de los cuestionarios.
- Anexo XI. Respuestas de los alumnos: Comprensión de los conceptos claves del pasado reciente.
- Anexo XII. Respuestas de los alumnos: Explicaciones sobre el pasado reciente.

- Anexo XIII. Respuestas de los alumnos: Reflexiones y juicios de valor sobre problemas actuales relacionados con ese pasado reciente.
- Anexo XIV. Sobre la observación del aula durante la realización del ejercicio de argumentación.
- Anexo XV. Cronograma de la investigación.