

Una perspectiva didáctica de la transición

De los testimonios cotidianos a las imágenes militantes

José Ramón González Cortés*

Grupo de Estudios de Historia Contemporánea de Extremadura (GEHCEX)

En gran medida, la transición constituye, junto con la Guerra Civil, uno de los periodos más intensos de nuestra historia más cercana. Muchas han sido las voces que han defendido la sacralización de las decisiones tomadas en dicho proceso, aunque también no son pocas las que tienden a cuestionar tanto lo acaecido en ese momento como las consecuencias políticas y socioeconómicas que ha conllevado.

Justamente, en esa línea se expresaba el profesor Josep Fontana en una conferencia sobre la transición cuando indicaba que “quisiera contribuir a combatir la “novela rosa” de la transición que se nos ha estado vendiendo durante muchos años, según la cual un grupo de personalidades políticas de ambos bandos, franquistas arrepentidos como Suárez y líderes de la oposición como Carrillo o Felipe González, se ocuparon de devolvernos las libertades sin que los demás hiciéramos nada por ganarlas o merecerlas”¹.

Sea como fuere, el tratamiento que en los libros de texto se da a dicho periodo es poco equitativo y tiende a la idealización. Precisamente, es en los niveles elementales de la enseñanza – primaria y secundaria–, donde la mayoría de los ciudadanos adquiere los conocimientos básicos de su historia. De ahí la pertinencia de propiciar actuaciones didácticas que permitan un tratamiento más equitativo de dicho proceso, con sus aciertos y sus errores. En este sentido, la enseñanza de la Historia de Nuestro Tiempo, del Tiempo Presente, o reciente –con independencia de cualquiera que sea su nomenclatura– constituye un inmejorable campo de innovación didáctica.

Es cierto que la proximidad temporal de los procesos históricos estudiados puede conllevar ciertas singularidades desde el punto de vista historiográfico, bibliográfico o de la investigación. Entre las problemáticas que plantea la historia reciente se encuentra el mito de la falta de perspectiva (S. Riesco, 2002, p. 447). La concepción del pasado reciente como un campo en construcción ya está superada por el creciente bagaje historiográfico y bibliográfico sobre la transición. A su vez, hay que resaltar la importancia metodológica de dos tipos de fuentes, las orales y las mediáticas. Con respecto a las primeras, los testimonios permiten reconstruir, a través de la oralidad, la vida cotidiana. Por su parte, la saturación de noticias, típica de la sociedad de la información, dificulta la discriminación de lo estructural, de lo meramente fugaz o anecdótico. De este modo, la consolidación de estos contenidos y su uso didáctico puede facilitar una renovación de la metodología y de las técnicas empleadas, así como la apertura a otras disciplinas como la sociología o la antropología.

La Escuela de Annales esbozó el estudio y la divulgación de la Historia como un compromiso del historiador con el mundo en el que vive. En consonancia con esta aseveración, los

* Miembro del Grupo de Estudios de Historia Contemporánea de Extremadura (GEHCEX), profesor de Enseñanza Secundaria en el I.E.S. Albalat de Navalmoral de la Mata (Cáceres). Para posibles comentarios, canchoreloj@yahoo.es.

¹ Fragmento de la conferencia *La historia de la transición: una propuesta crítica*, impartida por el profesor Josep Fontana, el 11 de abril de 2008 en Zafra (Badajoz).

historiadores y docentes deben enseñar a los estudiantes a ver críticamente el mundo que nos rodea, mediante el suficiente contraste de las fuentes.

La visión edulcorada de la transición

Aunque el franquismo se estudia de forma completamente normalizada en las aulas, la transición a la democracia constituye todavía un periodo algo incómodo para no pocos docentes. Y no sólo por su ubicación, prácticamente al final del temario, hecho que motiva que se llegue con poco tiempo para desarrollarlo. También porque la mayoría de los libros de texto y los medios de comunicación presentan este proceso con una mezcla de épica y triunfalismo (F. Páez-Camino Arias 2001, pp. X y ss.)

A diferencia de las democracias alemana e italiana, que surgieron de la lucha contra el fascismo, la democracia española nace desde dentro del régimen franquista. En vísperas de la transición, España se encontraba agotada económicamente y fracturada social y políticamente. La dictadura se sustentaba en el adoctrinamiento de las mentalidades, la despolitización, la intimidación policial y militar, la represión, cierta relajación de las costumbres y el recuerdo paralizante de la Guerra Civil.

La transición española fue un proceso de recuperación de la tradición democrática que conllevó un cambio de profundo calado y que se desarrolló de forma relativamente tranquila. Sin embargo, este proceso que ha sido puesto como ejemplo para otras transiciones –Iberoamérica, Europa del Este y recientemente las primaveras árabes–, también presenta sombras que rara vez aparecen en los libros de texto. Y si son mencionadas, se justifican como un mal menor, inseparable del proceso de consecución de la democracia.

Existe una visión “oficial” que, en aras de legitimar el ejercicio del poder por parte de aquellos que no tenían ninguna legitimidad democrática, ha desarrollado una narración edulcorada de la transición. Esta versión autocomplaciente nos habla de personajes excepcionales, casi legendarios como el rey o Adolfo Suárez, de textos canonizados como la propia Constitución, y de acontecimientos catárticos como la legalización del PCE, la dimisión del propio Suárez, la intentona golpista del 23-F o la victoria del PSOE en el 82. Y todo ello, aderezado con una visión nostálgica de la clase política de la época.

Evidentemente, el desarrollo de la transición ha permitido una estabilidad política y económica sin precedentes en la historia de España. También es cierto que el tránsito de una dictadura brutal a una frágil democracia, sin ningún tipo de depuración en los diferentes aparatos de poder franquista, no tuvo que ser fácil. Sin embargo, eso no puede ocultar que el proceso de transición propició numerosos olvidos y limitaciones.

Y en consonancia con esta adaptación “oficial”, los libros de texto muestran una visión superficial, en la que sólo se destacan los aspectos positivos –carácter “pacífico”, consensuado y gradual–, y se obvian los negativos –renuncias asimétricas, importancia cuantitativa de la violencia–. Así, la ausencia de ruptura con la dictadura conllevó un olvido de la represión y los crímenes del franquismo, que se materializó en una Ley de amnistía y en la tardanza en el reconocimiento de las víctimas del franquismo. Francamente insuficiente es la presencia, en los manuales escolares, de referencias sobre la represión de finales del franquismo y los procesos de amnistía y de “reconciliación”.

Tampoco son frecuentes las alusiones a ciertos elementos de continuidad del franquismo y que se plasmaron en la ausencia de un referéndum sobre la forma de Estado (Monarquía o República), y en la designación de Juan Carlos de Borbón como Jefe del Estado y de las fuerzas armadas. El origen franquista de estas decisiones se encubre en una amalgama de responsabilidad y reconciliación y se justifica por el carácter épico del “piloto del cambio” y garante del orden constitucional, el rey.

En ese camino, los libros de texto tienden a canonizar tanto el papel del monarca, como el texto constitucional. Sin embargo, parecen olvidar los manuales que los defensores actuales de la inmutabilidad de la Constitución son los mismos que en su momento no la apoyaron.

Así mismo, en los manuales se ha sublimado el papel de los políticos y se ha desdeñado el peso de la sociedad civil, que a través de las asociaciones de vecinos, de amas de casa, del contacto con la cultura, se convirtieron en un vehículo de sensibilización democrática y de toma de conciencia política frente a la adoctrinada despolitización del franquismo. Tampoco se menciona el papel de algunos militares, especialmente de los encuadrados en la UMD, en favor de la concienciación democrática.

También son parcas las alusiones a los coqueteos entre algunos grupos políticos y las fuerzas armadas en vísperas del 23-F, o la ambigua comprensión del Jefe del Estado para con el comportamiento de los golpistas y su afeamiento de Suárez, así como su posible intermediación para que las penas de los golpistas no fueran demasiado severas².

Con respecto a la Iglesia, se realza en exceso el calculado distanciamiento entre la jerarquía eclesiástica y el Franquismo – pues nunca renunció a sus privilegios económicos–. Por el contrario, magras son las alusiones a la incompleta separación entre la Iglesia católica y el Estado en la Constitución de 1978, y a su llamativo silencio ante el 23-F. Un mutismo tan sorprendente como el de la embajada de los EEUU.

Además, muy pocos manuales se hacen eco de la existencia de otras asonadas castrenses como la prevista para la víspera de las elecciones del 28 de octubre de 1982. De este modo, casi se da a entender que el fracaso del 23-F acabó con las conspiraciones y aglutinó a todos los españoles en torno a la consolidación de la democracia. Nada más alejado de la realidad.

Por último, se constata que aunque despacio el cuento de hadas que nos narraron está dando paso a una visión más equilibrada en los manuales escolares, especialmente los de algunas editoriales. A ello han contribuido tanto un movimiento de renovación historiográfica, como el surgimiento dentro de la sociedad civil de los denominados movimientos de la Memoria Histórica. Para ambos grupos, la transición no vino a cerrar las heridas de una larga dictadura. Simplemente, las soslayó.

Una propuesta para abordar críticamente la transición en el aula

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 estableció que los contenidos curriculares referidos al pasado reciente español se desarrollaran en los cursos de 4º de ESO y 2º de Bachillerato. En ambos niveles, el profuso temario dificulta la conclusión del mismo y la usual falta de tiempo para terminar el programa no favorece el desarrollo de actividades didácticas. Así mismo, la transición suele desarrollarse en una unidad didáctica específica que en la mayoría de los libros de texto presenta como ya hemos comentado una imagen “idealizada” de dicho proceso.

Con todo, en este contexto se viene desarrollando una experiencia de innovación pedagógica que va más allá de la mera explicación del devenir de la transición. Esta actuación didáctica compagina las explicaciones y tareas habituales; la lectura de textos literarios sobre este periodo; la consulta y debate sobre noticias –portadas, imágenes, viñetas, cómics–; la realización de entrevistas, el manejo de documentación oral, documental y gráfica; el uso de las tics –la elaboración de blogs y de trabajos en formato digital–; y la posterior exposición pública del trabajo desarrollado.

La ubicación de los contenidos del presente al final del temario propicia que la experiencia didáctica se desarrolle a lo largo del último trimestre escolar. Si bien, el día escolar de la Constitución (6 de diciembre) y el aniversario del Golpe de Estado del 23-F, permiten el desarrollo de actividades preparatorias, en los dos trimestres previos. Ambos acontecimientos, el primero por lo que supuso de culminación de un proceso colectivo, y el segundo por lo que tuvo de revulsivo democrático, constituyen fechas claves de esta propuesta didáctica.

² Véase, ROMERO, J.: “El rey mostró “simpatía” por los golpistas del 23-F” [en línea], *Público*, (06/02/2012), <<http://www.publico.es/espana/420534/el-rey-mostro-simpatia-por-los-golpistas-del-23-f>> [Consulta 06/02/2012]; y

La experiencia que aquí se plantea viene desarrollándose contemplando el aprovechamiento de las intrahistorias familiares –testimonios, memorias, fotografías u otros documentos–, como una vía de aprendizaje significativo de los estudiantes. Mediante la técnica de la entrevista y a través de un cuestionario los alumnos se aproximan a las vivencias y opiniones que sus familiares y vecinos tienen sobre este periodo. Así, los estudiantes aprenden a aprender mediante la investigación en su entorno más inmediato.

Para el curso final de la ESO, se desarrollan un conjunto de actividades que aparecen recogidas en la programación anual, de ahí que su realización sea obligatoria. La experiencia arranca, coincidiendo con la celebración pedagógica del día de la Constitución, con un debate guiado sobre los logros y carencias del proceso constitucional. De este modo, los escolares entran en contacto con una visión diferente de este proceso histórico.

Posteriormente, y coincidiendo con el aniversario del 23-F, se lee y comenta el comic *El 23-F como no te lo habían contado*, publicado por el magazine de *El Mundo*, coincidiendo con el 30º aniversario de la intentona castrense. También se pueden comentar una selección de viñetas –la portada de Ibáñez para Mortadelo, los chistes gráficos de Máximo, las historietas de *El Jueves* o del número especial de *El Víbora*–.

Así mismo, se puede trabajar sobre un dossier de prensa, con noticias en papel, o en formato digital. Este es un ejercicio especialmente ilustrativo de la necesidad de contrastar fuentes y no asimilar la información mediática sin más, es la comparación de portadas de distintas cabeceras –*El País*, *Diario 16*, *ABC*, *Diario Ya*, *El Alcázar*–.

Las diferentes tareas ya descritas constituyen la fase preparatoria de la actividad principal. Esta inicialmente consistía en un trabajo con un guión básico conformado por los siguientes apartados: I) Breve introducción; II) ¿En qué consistió el 23-F?; III) Entrevista básica a tres personas; IV) Conclusión y opinión personal. El entrevistado debía responder a unas cuestiones abiertas, aunque relativas al 23-F.

Y aunque los trabajos resultaron muy productivos, se consideró oportuno elaborar un cuadernillo titulado *23-F. Trabajo de investigación didáctico con fuentes orales sobre el tiempo presente*³. Esta libreta de tareas combina textos informativos, imágenes fotográficas y numerosas cuestiones repartidas en numerosos apartados: una portada en la que aparece el perfil sombreado de Tejero y un espacio para que el alumno introduzca sus datos personales; seguidamente, una breve introducción sobre la utilidad de las fuentes orales para el conocimiento del 23-F; presenta también unas cuestiones iniciales sobre conocimientos previos y un trabajo de investigación básica sobre el 23-F, con preguntas muy básicas (¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes?); además incluye un cuestionario de ocho preguntas para realizar entrevistas y que se reproducen a continuación:

1. ¿Dónde estaba cuando se produjo el golpe de estado del 23 F?
2. ¿Qué edad tenía? ¿A qué se dedicaba?
3. ¿Qué pensó del golpe de estado?
4. ¿Cómo reaccionó ante esos acontecimientos?
5. ¿Qué acontecimiento relacionado con el golpe le pareció más importante?
6. ¿Su familia se vio afectada de alguna manera por el golpe?
7. ¿Ocurrió algún suceso, de apoyo o de repulsa, en la localidad en la que residía?
8. ¿Cree posible que un acontecimiento como aquel se pudiera repetir hoy en día?

³ El cuadernillo se entrega a los alumnos en formato *Open Office* para su cumplimentación, en las vísperas del aniversario del 23-F - es decir durante el segundo trimestre-. Posteriormente el cuadernillo es devuelto al profesor en formato *pdf*, a finales de mayo, para ser valorado en la tercera evaluación.

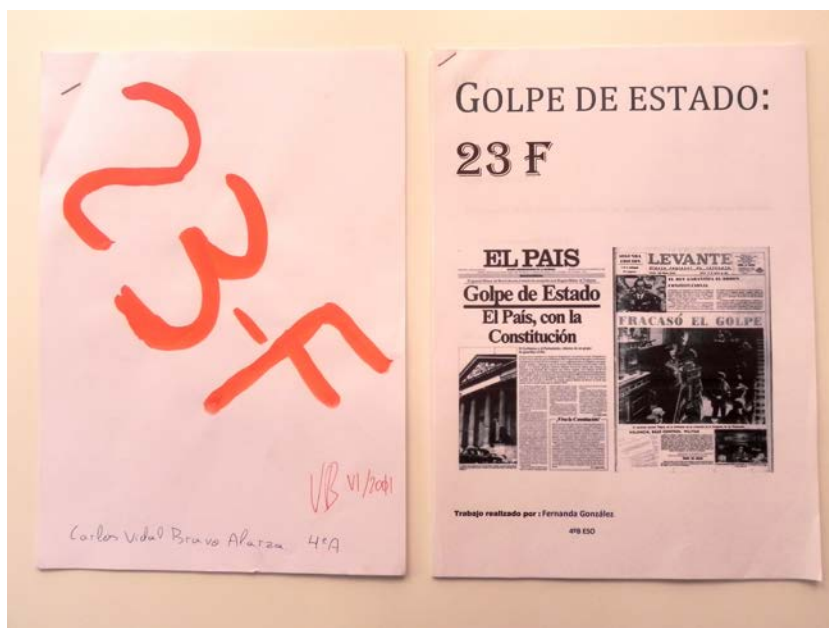


Fig. 1. Portadas de trabajos escolares sobre el 23-F.

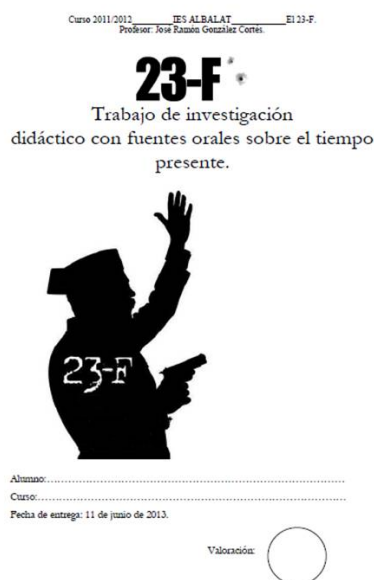


Fig. 2. Portada del cuadernillo de tareas sobre el 23-F.

A continuación, el cuestionario tiene dos secciones referidas a la localización y recopilación de portadas de periódicos, fotografías, películas, documentales, libros y otras publicaciones por parte de los escolares. Con este ejercicio de búsqueda de información se pretende que los estudiantes comprendan la importante trascendencia mediática que tuvo, y en menor medida sigue teniendo, el 23-F. De hecho, fue el primer golpe retransmitido por televisión y del que los periódicos y revistas dieron buena cuenta. Además, hay dos apartados reservados a que los escolares valoren críticamente la actividad, y elaboren en la última página una contraportada alternativa relativa al golpe.

Por último, la experiencia didáctica sobre el pasado reciente en 4º de ESO concluye con dos actividades más que se desarrollan al final del tercer trimestre. En primer lugar, se aprovecha lo avanzado del temario para que los alumnos cumplimenten un cuestionario más reducido con cuestiones muy concretas –las respuestas no superan las tres líneas–. El cuestionario, que lleva por título *La Historia vivida*, pretende ser un recorrido por el franquismo –desde sus inicios a la

transición–, a través de la historia de vida de la persona entrevistada –casi siempre, un familiar o vecino–. Entre las cuestiones planteadas se recoge la siguiente pregunta: recuerda dónde se encontraba y qué supuso para usted la aprobación de la constitución. De este modo, los alumnos ponen en práctica esa visión de *Grass Roots History* o “Historia desde abajo”, impulsada entre otros por E. P. Thompson y Eric Hobsbawn.

De forma simultánea al proceso de recogida de testimonios y de búsqueda de información varia, se ha propiciado la recopilación de documentación diversa sobre la transición, especialmente de fotografías pertenecientes a colecciones familiares. Esa actividad de compilación de imágenes ha sido posible gracias al esfuerzo de los alumnos y a la elaboración de una ficha de recopilación de información fotográfica. A continuación se reproduce una de las fotografías inventariadas, acompañada de la correspondiente ficha.



Fig. 3 Fotografía sobre la transición (Colección particular).

Experiencia didáctica <i>La Historia vivida</i> . FICHA FOTOGRAFICA		
	Nombre y apellidos del participante: _____	
	Localidad: _____	
	Alcance/n.º: _____	
DATOS TÉCNICOS		
Tamaño de la imagen: _____ Color: Blanco/ Negro <input type="checkbox"/> Color <input type="checkbox"/> Sepia <input type="checkbox"/>		
Estado: Bueno <input type="checkbox"/> Detenidos <input type="checkbox"/> Resa <input type="checkbox"/>		
Otros datos: _____		
HISTORIA DE LA IMAGEN		
Descripción de la fotografía		
<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>		
Fecha de elaboración: _____		Lugar de realización: _____
Lugar de revelado: _____		
¿Qué título pondrías a esta foto? _____		
Otros datos: _____		
El título de la fotografía autonoma su empleo y difusión para usos científicos, didácticos y divulgativos.		
Nombre, apellidos, fecha y firma del titular: _____		
A rellenar por el responsable docente		
Nombre y apellidos: _____		
Fecha de Recogida: _____	Fecha de escaneado: _____	Fecha de Devolución: _____
Temática: _____		Valoración: _____
Otros comentarios: _____		

Fig. 4. Ficha de recogida fotográfica.

Por su parte, para 2º de Bachillerato, las actividades que se desarrollan a continuación también aparecen en la programación del curso; sin embargo, su carácter es voluntario, por lo que su realización depende del interés del alumno. Debe tenerse en cuenta tanto el volumen del temario, cómo la orientación del curso hacia la selectividad. De ahí que se considere pertinente no cargar en exceso a los estudiantes con actividades complementarias obligatorias, más allá de las desarrolladas en horario escolar. No obstante, el trabajo de los escolares voluntarios tendrá su repercusión en la nota.

En 2º de Bachillerato, la experiencia también comienza con el día escolar de la Constitución. La fecha propicia la celebración de un debate sobre los límites del proceso constitucional. Este hecho permite reflexionar sobre las carencias, de facto o legales, del texto constitucional. Estas cuestiones se ponen en relación con la correlación de fuerzas existentes durante la transición y las renuncias de unos y las imposiciones de otros.

El aniversario del 23-F constituye otra fecha clave de la actividad. Durante la misma, se pueden visionar documentales como *23-F desde dentro*, *Documentos para la memoria*. Se comentan fragmentos de obras como *Anatomía de un instante*, de Javier Cercas; *23-F, el Rey y su secreto*, de Jesús Palacios; o algunos textos de novelas de Vázquez Montalbán, entre otros. Se comparan las noticias que sobre el golpe emitieron periódicos extranjeros, o se consultan especiales de la prensa nacional.

Estas actividades conforman la fase previa. A continuación, ya en el tercer trimestre, se desarrolla el trabajo voluntario que consiste en la cumplimentación de un cuestionario y en la elaboración de un blog. Ambos trabajos permiten a los alumnos profundizar en el conocimiento de la Historia del siglo XX, en general, y de la transición, en particular, a través de las vivencias y experiencias de sus familiares. De este modo, el aprendizaje está abierto a una gran gama de tonalidades que no tienen por qué coincidir con la mirada “rosa” de la mayoría de los libros de texto.

Por su parte, el cuestionario titulado *El tiempo vivido. Una visión cotidiana de la Historia* consta de ocho páginas y combina textos informativos, portadas de periódicos y revistas de la época, noticias periodísticas, imágenes fotográficas, ilustraciones, carteles y diversas cuestiones. Esta libreta de tareas está repartida en quince apartados, aunque los referidos directamente a la transición son los cinco primeros: 1) El fin del franquismo; 2) Los inicios de la transición: de Suárez a la legalización del PCE; 3) El final de la transición: de la aprobación de la constitución al golpe de Estado del 23 F; 4) El mundial del 82 y la llegada al poder del PSOE; 5) Desarrollo del Estado de las Autonomías e integración internacional (CEE y OTAN).

Cada uno de estas secciones cuenta con tres preguntas que ayudan a sintetizar la experiencia vital del informante: I) ¿Cómo vivió estos momentos? ¿Qué recuerdos le traen?; II) ¿Influyó en su vida? ¿Participó en alguna actividad o acto relacionado con estos momentos?; III) ¿Qué cree que supusieron estos acontecimientos en la Historia de España?

Así mismo, el cuestionario cuenta con otros apartados que se refieren también a la transición. En concreto, hay una sección (la nº 11) relativa a los recuerdos que le producen al entrevistado una serie de conceptos. Entre ellos, los siguientes: Monarquía; Asesinatos de Atocha; UCD; PCE; PSOE; Escándalo de la colza; Rumasa. En el siguiente apartado (el nº 12), se le pide al informante que ordene los cinco cambios más importantes que a su juicio se han producido en España entre 1975 y 2012. A continuación (el nº 13), se le pregunta por los diez hechos más importantes de los últimos treinta y cinco años. Finalmente (el nº 14), el interrogado debe enumerar los diez personajes más importantes de la Historia reciente española.

Los dos últimos apartados están reservados para recoger la valoración crítica de los entrevistados y para solicitar a las familias de los alumnos que cedan temporalmente fotografías y documentos personales relativos a este periodo. De nuevo, la participación de las familias ha sido muy importante. Especialmente significativa fue la aportación de la familia de un alumno del curso 2009/2010. El padre de dicho alumno había militado en el FRAP, estuvo preso en Carabanchel y deja muestra de su compromiso militante a través de numerosas fotografías. En esa colección de imágenes militantes recoge algunos acontecimientos significativos de la transición. Las instantáneas dejan constancia de las transformaciones políticas del momento; entre otros temas, se visualizan las manifestaciones pro-Amnistía, las movilizaciones republicanas, el entierro de los abogados

laboralistas, las cargas y controles policiales, las celebraciones de Fuerza Nueva en la Plaza de Oriente, los actos en homenaje a los asesinados por la ultraderecha y que contaban con la presencia de intelectuales y artistas, las grandes movilizaciones laborales como la del 1º de mayo de 1977, los homenajes a los represaliados del franquismo y de las trabas impuestas por la Guardia Civil y la Policía, la presencia de políticos de izquierdas en las manifestaciones, la oposición al ingreso en la OTAN, las paredes repletas de propaganda electoral y de graffitis políticos, las movilizaciones contra la central nuclear de Lemoniz, o las campañas pro-aborto.

Pero entre esas instantáneas también aparecían imágenes de la vida cotidiana y que muestran el cambio sociológico que se estaba produciendo: ancianas sentadas en bancos de barrios de extrarradio, pescadores humildes, mujeres de mediana edad pidiendo limosna, los edificios colmena de los barrios populares y una fuerte presencia de la mujer en todas las movilizaciones.


En definitiva, un fresco completísimo de lo que fueron los años finales del franquismo y los iniciales de la transición. Y todo ello, debido a su naturaleza visual, con unas características muy adecuadas para su uso didáctico. Tal es así, que en cursos posteriores se han empleado numerosas de esas fotografías para mostrar, mediante presentaciones digitales, la efervescencia sociopolítica de esos momentos a los estudiantes.

IES Albalat. Curso 2011/2012.

¿Influyó en su vida? ¿Participó en alguna actividad o acto relacionado con estos momentos?

¿Qué cree que supusieron estos acontecimientos para la Historia de España?

2º. Los inicios de la transición: de Suárez a la legalización del PCE.



¿Cómo vivió estos momentos? ¿Qué recuerdos le usen?

¿Influyó en su vida? ¿Participó en alguna actividad o acto relacionado con estos momentos?

¿Qué cree que supusieron estos acontecimientos para la Historia de España?

El tiempo vivido. Una visión cotidiana d

Fig. 5 . Captura del cuestionario de 2º de Bachillerato.



Fig. 6. Instantánea del sepelio de los abogados de Atocha (Colección particular).

En cuanto a la elaboración de los blogs [lahistoriavivida_201?_201?_apellidos del alumno], debe contar con al menos diez entradas. Estas entradas deben elaborarse a partir de las cuestiones que se plantean en el cuestionario previo, y deben relacionarse –en la medida de lo posible–, con la historia familiar del estudiante. El blog constituye, a través de los microrrelatos familiares, un repaso de la centuria pasada y se extiende hasta la victoria de Rajoy. Los acontecimientos y sucesos relativos a la transición son los siguientes:

- Muerte de Franco.
- Referéndum constitucional.
 - El voto femenino.
 - El destape y *El último tango en París*.
 - Alfredo Landa, Pajares, Esteso, Ozores.
 - Carrillo, Tierno Galván, Fraga.
- Victoria de la UCD, la dimisión de Suárez y el 23 F.
 - El divorcio.
 - Las asociaciones de vecinos.
 - El mundial de Fútbol: Naranjito
 - Juegos infantiles (chapas, peonzas, muñecas...).
- Victorias del PSOE; Felipe González; la OTAN (De entrada No); creación IU...
 - La píldora y los métodos anticonceptivos.
 - El aborto (Nosotras parimos, nosotras decidimos).
 - La relajación de la “moral”.
 - La incorporación de la mujer al mercado laboral.

De las diez entradas, al menos tres deben incluir fotografías, documentos o cartas familiares. Se recomienda a los alumnos que a la hora de elaborar las entradas tengan presente las siguientes cuestiones: I) ¿Por qué ocurre? Causas; II) ¿Qué significa? Consecuencias; III) ¿Qué supone? La trascendencia del acontecimiento; IV) Opinión meditada personal. De este modo, los escolares emplean el razonamiento lógico para interiorizar los sucesos del pasado reciente. El volcado de las vivencias cotidianas en formatos digitales con los que están muy familiarizados, mediante un razonamiento lógico y pautado, permite a los escolares interiorizar los sucesos del pasado reciente.

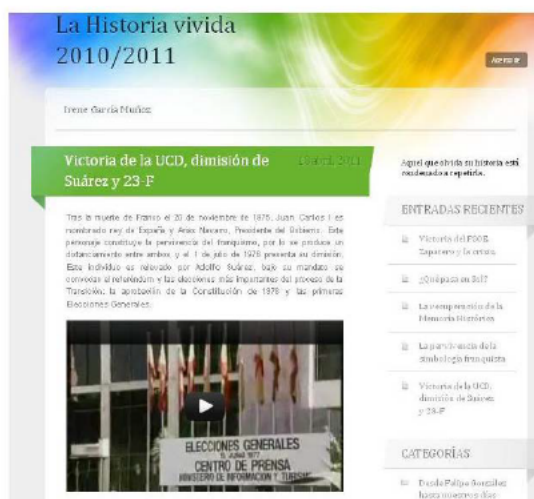


Fig. 7. Captura de un blog sobre la historia vivida realizado por una alumna.

Por último, esta experiencia didáctica en torno a la transición –tanto en 4º de ESO, como en 2º de Bachillerato–, concluye con la exposición pública de dichas investigaciones y el posterior debate, que da pie a que los estudiantes expresen su opinión y que enriquece la visión tradicional de la transición. Pero además el material generado y recopilado durante su desarrollo se incorpora al proceso escolar, bien mediante la integración de estos materiales en los cuestionarios de cursos posteriores, bien en presentaciones digitales para años sucesivos. De esta manera, las vivencias y memorias personales de los informantes entrevistados se convierten en un material original que se puede consultar gracias a la intervención del alumno.

Con esta propuesta didáctica el aprendizaje se sustenta en el cotejo, el análisis y la reflexión de la información recabada y en su posterior comparación con la Historia “oficial” que le transmiten la mayoría de los libros de texto. Metodológicamente hablando, lo cotidiano y la oralidad se convierten tanto en un recurso pedagógico, como en un contenido didáctico, que requiere de la conversión de los alumnos en sujetos activos que recopilan información –oral, memorial, documental, visual–, que posteriormente deben procesar, guiados por el docente, para convertirla en recurso escolar. En cierto modo, los alumnos escuchan por boca de sus protagonistas lo que el profesor Aróstegui denomina “la historia vivida” y el profesor Fontana “la historia de los hombres”. Y la práctica educativa se dota de un carácter más social y antropológico.

Se trata, por tanto, de experiencias vividas y recordadas y por tanto, sujetas a las distorsiones provocadas por el tiempo y la trayectoria posterior del individuo. Pero como defendía el historiador Ronald Fraser (2001, pp. X y ss.), esos fallos no invalidan su empleo. Su uso va más allá de lo meramente objetivo y pretende, mediante la comparación y el diálogo entre el testigo y el entrevistador, entre el pasado reciente y el presente, adquirir una visión de conjunto.

Ciertamente, la pretensión de abordar esas historias familiares y emplearlas como fuente de información es deudora de los procedimientos desarrollados por la Microhistoria. Esta corriente historiográfica atiende al papel de lo *particular*, que no a lo *anecdótico*, y permite visualizar la importancia que la trama de los hechos cotidianos e individuales puede tener en el desarrollo histórico general.

Pero además de ser una estrategia investigadora, la Microhistoria presenta un enorme potencial didáctico, puesto que facilita la iniciación de los alumnos en los rudimentos de la investigación histórica básica, mediante el estudio de los hechos cotidianos de familiares. Y en ese sentido, la experiencia docente nos ha demostrado que el alumno entiende acontecimientos históricos y conceptos como “dictadura”, “represión”, “censura”, “rojos”, “fachas”, “grises”, con mayor facilidad cuando investiga y reconoce tales hechos en sus propios apellidos.

Probablemente esto sea así porque en primer lugar, al introducir las historias de familia en el aula se apuesta por una Historia más cercana. De este modo se consigue que los alumnos reflexionen acerca de la importancia de las vivencias familiares y comunitarias y de cómo el pasado inmediato ha influido en su propio devenir.

Y en segundo término, se pretende romper con el monopolio escolar del conocimiento y se invita a que los alumnos, guiados o estimulados por el docente, se acerquen a otro tipo de fuentes para conocer la Historia reciente. Sus familiares y vecinos se convierten en informantes que a través de sus vivencias y recuerdos añaden múltiples matices a la visión oficial de la transición.

Así mismo, es evidente que para que la experiencia didáctica funcione, es necesario que los alumnos puedan realizar las entrevistas con cierta soltura. Y es aquí donde cobran importancia los cuestionarios. La elaboración y características de los mismos constituye una parte fundamental de la actividad. De su validez y claridad depende tanto el acercamiento de los alumnos a las técnicas de recogida de fuentes orales, como los resultados de las entrevistas y su aprendizaje del pasado reciente.

Para la confección de los cuestionarios, se han tenido en cuenta aspectos como el nivel de desarrollo cognitivo de los alumnos y la tipología de los posibles informantes, básicamente, familiares y vecinos. Se da forma así a un cuestionario que fomenta la autonomía de los alumnos a la hora de realizar las entrevistas. Pero además, los cuestionarios constituyen una guía para sistematizar el proceso de la transición, los principales acontecimientos y los personajes claves.

Tampoco es superficial la importancia que tienen en esta experiencia las fichas de recogida de información fotográfica. Con ellas, los alumnos aprenden “a leer” la información, y por lo tanto a “extraer” la historia que acumulan las imágenes. Las fichas están estructuradas en varios apartados: datos personales del propietario y donante de la imagen, datos técnicos de la fotografía (tamaño, color, estado de conservación), e historia de la imagen (descripción de la fotografía, título...). De este modo, se “refinaba” la información visual en bruto que atesoraban las imágenes recopiladas. Es evidente que esta documentación conserva un importante valor histórico, sociológico e incluso antropológico y que contribuye de forma significativa a integrar la vida cotidiana de la gente común en el desarrollo de las clases de Historia.

En definitiva, esta experiencia didáctica constituye una propuesta crítica e innovadora que rompe con la enseñanza autocomplaciente de la transición española. Lo es en cuanto a los contenidos desarrollados que van más allá de los oficiales y pretenden suplir algunas carencias conceptuales. También en el plano metodológico, pues mediante la experimentación didáctica, el aprendizaje por descubrimiento y la autonomía personal, el fomento de la investigación básica, el uso de las nuevas tecnologías y de técnicas propias de la Microhistoria y de la Etnografía se produce una ruptura con la clase tradicional. Por último, en cuanto al uso de las fuentes, se recurre a la oralidad y a la Sociología visual. El recurso a los testimonios y a las imágenes familiares permite el contraste entre las vivencias de los informantes y la visión oficial, plasmada en los libros de texto.

Esta enseñanza crítica de la historia reciente propicia una mejora cualitativa del proceso educativo, en tanto que proporciona nuevos estímulos formativo-culturales al alumno, lo que se traduce en una mejor comprensión de los procesos históricos. Pero además, favorece el desarrollo de actitudes participativas en el entorno, a la vez que estimula la capacidad crítica y la iniciativa personal. Así mismo, de forma indirecta, mediante el fomento de los hábitos de colaboración y trabajo, también se impulsa la socialización, la convivencia escolar y la educación en valores. Al fin y al cabo, no se puede olvidar que un estudiante de hoy es un ciudadano de mañana.

Bibliografía

- ANADÓN BENEDICTO, J.: “Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, num. 50, (2006), pp. 32-42.
- ARÓSTEGUI, J.: *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Madrid: Alianza, 2004.
- CARRETERO, M., y BORRELLI, M.; “Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?”, *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, Vol. 20, num. 2, (2008), pp. 201-216.
- FONTANA, J.: *La historia de los hombres*, Barcelona: Crítica, 2005.
- FRASER, R.: “La historia oral como historia desde abajo”, *Ayer*, Vol. 12, (1993), pp. 79-92.
- FRASER, R.: *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia Oral de la Guerra Civil Española*, (3ª edición); Barcelona: Crítica, 2001.
- PÁEZ-CAMINO ARIAS, F.: “Enseñar la recuperación democrática en España: consideraciones sobre la transición en clase de historia”, *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, num. 50; (2006), pp. 11-31.
- RIESCO ROCHE, S.: “¿Qué historia reciente enseñar en las aulas de secundaria?”, en Navajas Zubeldía, C. (coord.), *Actas del III Simposio de Historia Actual*; Vol. 2, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 2002, pp. 447-462.
- VALLS MONTÉS, R.: “La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, num. 6, (2007), pp. 61-74.