

Raimundo A. Rodríguez Pérez  
Francisco Javier Trigueros Cano  
Alicia Antolinos Sánchez  
(Eds.)

# Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos



Título: *Mirando al futuro: educación histórica y valores cívicos*

---

### Agradecimiento

This book was funded by some research projects granted by Spanish Ministry of Science and Innovation, Spanish Agency of Research, European Union-Next Generation and European Commission (Erasmus+ KA2), grant numbers: PID2020-113453RB-I00 funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033; PDC2022-133041-I00, funded by MCIN/ AEI/10.13039/501100011033, and 2020-1-ES01-KA226-HE-095430.



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

---

Primera edición: marzo de 2024

© Raimundo A. Rodríguez Pérez, Francisco Javier Trigueros Cano, Alicia Antolinos Sánchez (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.  
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona  
Tel.: 93 246 40 02  
[octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)  
[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10054-10-3

Producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

# ÍNDICE

Prólogo.....	10
1. Nociones y percepciones de la Historia en contextos universitarios. Un estudio de caso en estudiantes de Historia de la Universidad del País Vasco .....	12
<i>García Fernández, Gonzalo Andrés</i>	
2. Educación para la Ciudadanía Global y el Desarrollo Sostenible. Una mirada desde la educación infantil.....	23
<i>Millán Escriche, Mercedes</i>	
3. El desafío de llevar la memoria histórica al aula: ideas y estrategias del profesorado en formación de Educación Primaria.....	38
4. Enseñar memorias alternativas: didáctica crítica de la historia a través de la idea de crisis .....	49
<i>Hernández Sánchez, Gustavo</i>	
5. Educación para la democracia: propuesta de ambientes de aprendizaje democrático.....	60
<i>Fuentes-Moreno, Concha</i>	
<i>Bellatti, Ilaria</i>	
<i>Barriga-Ubed, Elvira</i>	
6. La diversidad afectivo-sexual en educación infantil: hacia un estado de la cuestión.....	68
<i>Peinado Rodríguez, Matilde</i>	
7. La aplicación del análisis del discurso para examinar las concepciones del profesorado sobre la imaginación histórica y las identidades .....	79
<i>Bel, Juan Carlos</i>	
<i>Colomer Rubio, Juan Carlos</i>	
<i>Valls Montés, Rafael</i>	
8. Los museos como espacios de creación identitaria: el caso del Museo de Historia de Valencia .....	90
<i>Asensi Silvestre, Elvira</i>	
<i>Calzado Aldaria, Antonio</i>	
9.El tratamiento de la identidad nacional española en recursos audiovisuales de naturaleza didáctica: el caso de los “youtubers” españoles .....	100

*Colomer Rubio, Juan Carlos*

*Morote Seguido, Álvaro-Francisco*

10. Diseño y validación de un instrumento para investigar el tratamiento de las identidades inclusivas en futuro profesorado de historia..... 110

*Parra Monserrat, David*

*Sáiz Serrano, Jorge*

11. “Miedos identitarios” y enseñanza-aprendizaje de la historia en contextos escolares ..... 122

*De la Montaña Conchiña, Juan Luis*

12. *¿Cómo fue posible?* Explicaciones causales de las dictaduras en las narrativas de futuros docentes argentinos y españoles ..... 134

*Fuertes Muñoz, Carlos*

*González, María Paula*

13. El profesorado de secundaria en ejercicio ante la inclusión de la historia de las mujeres: discursos y prácticas ..... 145

*Boix Vicente, Alba María*

*Fuertes Muñoz, Carlos*

14. La enseñanza del problema nacional: conocimientos y prácticas de profesorado de Geografía e Historia en Educación Secundaria ..... 157

*Cuevas Gallur, Carlos*

*Sáiz Serrano, Jorge*

15. La construcción de identidades nacionales y de género en los manuales de Historia del Arte de Bachillerato ..... 168

*López-Castelló, Raúl*

*Parra Monserrat, David*

*Rausell Guillot, Helena*

16. Las protagonistas femeninas en los libros de texto de Economía de bachillerato en la Región de Murcia: Ausencias y reproducción de estereotipos ..... 180

*Cantó Pérez, Sara*

*Martínez Pérez, Jorge Eduardo*

*Martínez Rodríguez, Susana*

17. La ciudadanía democrática en el currículo y en las aulas de educación infantil. Representaciones sociales del profesorado en formación..... 191

*Leticia López-Mondéjar*

*María Rosario Gómez Alcalde*

*Xosé Armas Castro*

*Jorge Conde Miguélez*

18. Educación para la justicia social y participación ciudadana. Un análisis del currículo actual ..... 203

*Boulahrouz, Meriam*

19. A ditadura de Salazar nas salas de aula do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Atitudes e narrativas dos professores ..... 212

*Férias, Ana Rita*

*Armas Castro, Xosé*

*Maia, Cristina*

*Conde Miguélez, Jorge*

20. ¿Los videojuegos de contenido histórico contribuyen al mantenimiento de los estereotipos de género? Un análisis de la saga *Assassin's Creed* desde la educación histórica. .... 224

*Barba-Alonso, César*

*Ortega-Sánchez, Delfín*

21. Escravatura e racismo. O ensino de história controversa a alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal..... 237

*Maia, Cristina*

22. Estudiantes y ciudadanos: ¿Qué nivel de agencia demuestran los estudiantes secundarios al tratar temas controversiales de la historia reciente chilena? ..... 250

*Ojeda Millahueque, Patricia*

*Neira Magliocchetti, Paula*

23. La memoria democrática en las aulas: ¿Una historia olvidada? Concepciones del profesorado en formación inicial ..... 263

<i>De la Cruz Redondo, Alba</i>	
<i>Jaén Milla, Santiago</i>	
24. La conquista de América a debate en el aula de historia .....	274
<i>Rodríguez Jiménez, José María</i>	
25. Integración de la Dimensión Europea en las aulas: el caso de los proyectos Vivir Europa y DENTEU ( <i>Developing Educational Networks to Teach the EU</i> ).....	284
<i>San Pedro Veledo, María Belén</i>	
<i>González González, Ana Isabel</i>	
<i>Fernández Rubio, María del Carmen</i>	
26. La competencia ciudadana como heraldo de los derechos humanos.....	293
<i>Álvarez Martínez-Iglesias, José María</i>	
<i>Molina Saorín, Jesús</i>	
27. La enseñanza del patrimonio en Agrigento .....	303
<i>Cimino, Alfonso</i>	
<i>Sánchez-Ibáñez, Raquel</i>	
28. El legado invisible: Percepciones de la esclavitud en España en el aula universitaria.....	316
<i>Montejo Palacios, Elena</i>	
29. <i>Queering the history</i> : una aproximación a la diversidad sexual en la Edad Moderna a través de las fuentes.....	327
<i>Sola Moragues, Arantxa</i>	
30. Enseñar lo invisible. Desafíos en el futuro profesorado de Educación Primaria.....	337
<i>Méndez Andrés, Ramón</i>	
<i>Felices de la Fuente, María del Mar</i>	
<i>Jiménez Martínez, María Dolores</i>	
<i>López Martínez, Manuel</i>	
31. Memoria Democrática y Educación Histórica. Opiniones de los Futuros Maestros sobre el Tratamiento de Temas Conflictivos en el Aula .....	350
<i>Gómez-Carrasco, Cosme J.</i>	

*Rodríguez Medina, Jairo*

*López Facal, Ramón*

32. Educación para la ciudadanía en la didáctica de la Historia. Un análisis de las aplicaciones y prácticas didácticas en el aula ..... 364

*Boulahrouz, Meriam*

33. Las esculturas de mi vida: lecciones sobre el gusto y las relaciones sociales con las obras escultóricas ..... 376

*Fernández Paradas, Antonio Rafael*

34. Desenterrando el pasado: La arqueología experimental como herramienta para el pensamiento histórico y la formación ciudadana ..... 389

*Arias-Espinoza, Álvaro*

*Reyes-Umanzor, Lissette*

*Ortiz-Suazo, María José*

*Salazar-Jiménez, Rodrigo*

35. Ciudadanía global y ODS: análisis de los libros de texto de educación secundaria..... 401

*Sánchez-Fuster, M.ª Carmen*

*Sánchez Ibáñez, Raquel*

36. *Influencers* de otra época. Usando Instagram para estudiar la Historia de las Mujeres y su representación en la pintura de la Edad Moderna..... 409

*Castiñeyra Fernández, Patricia*

37. Memoria histórica y Twitter: cómo analizar la polarización para combatirla en la escuela ..... 420

*Villanueva Baselga, Sergio*

*Sáez-Rosenkranz, Isidora*

38. Didáctica de la guerra en la Edad Media para el desarrollo del pensamiento histórico, crítico y estratégico a través del patrimonio militar y de los objetos..... 428

*Franco-Calvo, Jesús Gerardo*

*Jiménez-Martínez, Laura*

*Español-Solana, Darío*

39. El pensamiento crítico y la desinformación: retos de la formación inicial del profesorado.....	439
<i>Faure-Carvalho, Adrien</i>	
<i>Franganillo, Jorge</i>	
<i>López-González, Hibai</i>	
<i>Sánchez, Lydia</i>	
40. Una alternativa cooperativa en la formación de docentes: los debates con finalidades democráticas y filosóficas (DFDF).....	451
<i>Albert Irigoyen</i>	
<i>Josep M. Pons-Altés</i>	
41. La historia del arte y el patrimonio para enseñar valores democráticos a personas migrantes y refugiadas.....	460
<i>Moreno-Vera, Juan Ramón</i>	
<i>Martínez-Leguizamo, Jeisson</i>	
42. Análisis del desarrollo de pensamiento crítico en los programas de Educación Ciudadana en Chile .....	471
<i>Ortiz - Suazo, María José</i>	
<i>Fuentes-Moreno, Concha</i>	
<i>Arias- Espinoza, Alvaro</i>	
43. Patrimonio y sostenibilidad en la formación del futuro profesorado de Educación Infantil .....	482
<i>Medina Quintana, Silvia</i>	
44. Visibilizando el papel de las mujeres desde la prehistoria en educación infantil y primaria. El proyecto que surge desde la formación inicial hasta las familias .....	492
<i>Callarisa Mas, Joan</i>	
<i>Mañé, Sònia</i>	
<i>Wera, Marie</i>	
<i>Sabido-Codina, Judit</i>	
<i>Bardavio, Antoni</i>	
<i>Chafer, Sergi</i>	



45. El aula de Geografía e Historia de 3º ESO desde el paradigma intercultural: propuesta didáctica	500
<i>Matencio López, Rita</i>	
46. Historia de vida en la Cárcel Provincial de Murcia durante la Dictadura Franquista: propuesta didáctica .....	513
<i>Matencio López, Rita</i>	
47. Herstorias musealizadas: historia del arte y museos madrileños en femenino para una educación global .....	525
<i>Valtierra Lacalle, Ana</i>	
48. Una experiencia didáctica para 4º de ESO a través del Mapa de Memoria Democrática de Castilla-La Mancha .....	538
<i>Perona Guillén, Laura</i>	
49. La enseñanza de las Ciencias Sociales para la formación ciudadana. Concepciones del profesorado de Secundaria en formación.....	547
<i>Pérez-Rodríguez, Noelia</i>	
50. Una propuesta didáctica sobre el siglo XVII español a través de la pintura del Siglo de Oro y desde una perspectiva de género.....	555
<i>Zaragoza Vidal, María Victoria</i>	
51. (Des) e (Re)construção de Evidência Histórica para “ler” a complexidade do(s) passado(s) e do(s) presente(s) doloroso(s).....	567
<i>Oliveira, Filipe</i>	
52. Pautas didácticas para el conocimiento del patrimonio inmueble contemporáneo de Málaga por la ciudadanía .....	578
<i>Santana Guzmán, Antonio Jesús</i>	

## 12. *¿Cómo fue posible?* Explicaciones causales de las dictaduras en las narrativas de futuros docentes argentinos y españoles

Fuertes Muñoz, Carlos<sup>1</sup>

González, María Paula<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universitat de València, España.*

<sup>2</sup> *Universidad Nacional de General Sarmiento y CONICET, Argentina.*

**Resumen:** El presente estudio pone el foco en las dictaduras del siglo XX concibiéndolas como temas y procesos históricos abiertos y conflictivos cuyo tratamiento escolar crítico resulta fundamental en la construcción de culturas políticas tolerantes e inclusivas. Concretamente, el trabajo analiza e interpreta comparativamente las narrativas de un conjunto de futuros docentes argentinos y españoles en relación con sus respectivas últimas dictaduras. Participan un total de 71 profesores de educación secundaria en formación inicial que cursan actualmente sus estudios en la Universitat de València (España) -36- y la Universidad Nacional de General Sarmiento (Argentina) -35-. Para ello, se ha diseñado un instrumento escrito que combina preguntas de respuesta abierta con otras cerradas. De las distintas informaciones obtenidas a través de dicho instrumento, focalizaremos en este texto en la construcción causal que realizan los futuros docentes mediante la selección de diversos tipos de factores para explicar cómo fueron posibles la dictadura española (1936-1976) y la argentina (1976-1983). El análisis permite rastrear similitudes y diferencias, así como proximidades y distancias con dimensiones como la formación disciplinar/histórica, la experiencia escolar, las memorias sociales o las competencias de pensamiento histórico.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de la historia, formación del profesorado, educación secundaria, dictaduras, memoria democrática.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las dictaduras en general, y las de Argentina (1976-1983) y España (1936-1976) en particular, constituyen procesos históricos abiertos y conflictivos cuyo tratamiento escolar presenta dificultades asociadas al desafío que suponen para un código disciplinar de la historia escolar (Cuesta, 1998) que prioriza la enseñanza de pasados lejanos y poco controvertidos (González, 2014). Al mismo tiempo, son temas que ayudan a dotar de sentido al estudio de esta asignatura, al contribuir a que los y las estudiantes comprendan las raíces inmediatas de su presente, jugando un papel clave en la construcción de una ciudadanía crítica y de culturas políticas tolerantes e inclusivas (López y Santidrián, 2011; Carretero y Borrelli, 2008; Cuesta, 2007).

En relación con ello, en los últimos años se viene investigando desde la Didáctica de las Ciencias Sociales sobre el tratamiento educativo de los pasados traumáticos o conflictivos recientes, como las guerras civiles, dictaduras y transiciones a la democracia del siglo XX, no sólo en España o Argentina, sino en muchos otros países europeos e iberoamericanos cuyos pasados traumáticos presentan importantes similitudes (Pagès y González, 2009). En cuanto a las fuentes y perspectivas, cabe destacar que en las investigaciones sobre el tratamiento de las últimas dictaduras argentina y española se han explorado los libros de texto (Fuertes, 2023; De Amézola, 2012), las visiones de los estudiantes de secundaria (Dussel y Pereyra, 2006; Levy y Gerzovich, 2016; Miguel y Sánchez, 2018), los saberes y prácticas del profesorado en ejercicio (González, 2014; Banderas y Fuertes, 2021) o, en menor medida, las representaciones del profesorado en formación inicial (Jara, 2015; Sáiz y López, 2015).

Sobre estas bases, nuestro trabajo pretende complejizar nuestras visiones sobre la enseñanza-aprendizaje de las últimas dictaduras en Argentina y España con el fin último de que su abordaje escolar contribuya a la construcción de culturas políticas tolerantes e inclusivas. Al efecto, e inspirándonos en trabajos previos que relacionan las transiciones a la democracia en España y Portugal desde el punto de vista de su enseñanza (Armas, Conde, Maia y Rita, 2021), la principal innovación que proponemos es la realización de un análisis comparativo entre el caso argentino y el caso español. Desde luego, somos conscientes de las diferencias entre la dictadura franquista y la última dictadura argentina pero también de las posibilidades de comparación por su inspiración ideológica conservadora, sus aspectos represivos y sus rasgos regresivos. En efecto, ambos regímenes dictatoriales se presentaron como “Estados de Derecho” o como vías para su resguardo al tiempo que se comprendieron a sí mismos “como opositores a los impulsos revolucionarios situados a su izquierda y como guardianes de un orden social, una tradición nacional y una serie de pautas culturales o estilos de vida que querían afirmar” (Alonso, 2013, p. 65).

Nuestra mirada se centra en los docentes de Historia en Secundaria, entendiéndolos como actores centrales que tienen el reto de transmitir y construir conocimiento sobre las condiciones de posibilidad de esos regímenes en los que la intolerancia y la exclusión llevaron a la persecución y al aniquilamiento del “enemigo”. Más concretamente, nuestro objetivo es analizar las narrativas sobre dichos pasados de estudiantes de profesorado, focalizando en este trabajo en la construcción causal que realizan mediante la selección de diversos tipos de factores, temporalidades y escalas para explicar cómo fueron posibles la dictadura española (1936-1976) y la argentina (1976-1983).

El análisis nos permitirá rastrear similitudes y diferencias, así como proximidades y distancias con dimensiones como la formación disciplinar/historiográfica, la experiencia escolar, las memorias sociales, los modelos explicativos deseables en las clases de historia o las competencias de pensamiento histórico.

## 2. MÉTODO

La investigación comparativa se realiza en la argentina Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la española Universitat de València (UV), contando con la participación de un total de 71 profesores de Historia de educación secundaria en formación inicial que se distribuyen de la siguiente manera:

**Tabla 1.** Participantes

INSTITUCIÓN	TITULACIÓN	CURSO UNIVERSITARIO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
UNGS	Profesorado Universitario de Educación Superior en Historia	4º curso	35
UV	Máster en Profesor/a de Educación Secundaria: especialidad Geografía e Historia	5º curso	36

En cuanto al instrumento de investigación, se ha diseñado un ejercicio escrito que combina preguntas de respuesta abierta –de mayor y menor extensión- con otras de respuesta cerrada. Tal y como puede apreciarse en la tabla 2, se estructuró en cuatro bloques, además de recogerse una serie de datos personales básicos. El primer bloque presenta una pregunta abierta con el objetivo de recoger una narrativa estructurada y necesariamente sintética –una o dos caras de folio- de las causas, las características y el final de la correspondiente dictadura: los futuros docentes argentinos deben explicar a un hipotético futuro docente español la historia de la última dictadura argentina, y a la inversa. En suma, se utiliza así un recurso de amplio uso en investigación educativa y de enorme potencialidad para aproximarnos a las representaciones sobre el pasado del profesorado en formación. Los tres bloques restantes se componen de preguntas más concretas de respuesta abierta breve o respuesta cerrada encaminadas a indagar en la eventual incidencia de las experiencias escolares (bloque 2), académicas (bloque 3) y de la memoria colectiva (bloque 3: aprendizajes sobre la dictadura en la familia, medios, productos culturales, etc.) en la construcción de determinadas representaciones y formas de entender las dictaduras y su enseñanza en la educación secundaria.

**Tabla 2.** Bloques de preguntas incluidas en el instrumento

BLOQUE	EXTENSIÓN	ENUNCIADO/DESCRIPCIÓN
1. Narrativa	1-2 caras	Invitación a redactar una narrativa a partir del siguiente enunciado: <i>Explícale a un futuro docente de Historia español [argentino] –como si no conociera nada de la historia argentina [española] del siglo XX- cómo fue posible la última dictadura [el franquismo], cuáles fueron sus principales características y cómo y por qué se produjo la transición a la democracia.</i>

<b>2. Educación secundaria</b>	1 cara	Preguntas abiertas breves y preguntas cerradas sobre el aprendizaje escolar de la dictadura.
<b>3. Formación universitaria</b>	1 cara	Preguntas abiertas breves y preguntas cerradas sobre la formación disciplinar en historia de la dictadura recibida en la universidad.
<b>4. Fuera de los ámbitos escolar y universitario</b>	1 cara	Preguntas abiertas breves sobre aprendizajes de la historia de la dictadura realizados en ámbitos extraescolares y extraacadémicos: familia, medios, productos culturales, etc.

El instrumento se facilitó al alumnado en el marco de una sesión ordinaria de las materias “Enseñanza de la historia” (UNGS, noviembre 2022) y “Didáctica de la Historia” (UV, diciembre 2022), disponiendo de alrededor de una hora de trabajo en el aula para su realización. Se les repartieron separadamente: en primer lugar, un primer folio para redactar la narrativa, a la que dedicaron la mayor parte del tiempo ocupando alrededor de una cara y media; en segundo lugar, los folios correspondientes a los bloques dedicados a indagar en la experiencia escolar, la formación universitaria y los aprendizajes familiares/sociales. Las respuestas, manuscritas, eran anónimas y el alumnado, que sabía que no sería evaluado por esta actividad, apenas manifestó dudas a los docentes encargados de las materias, autores de este texto, que estuvieron presentes durante la actividad.

Una vez realizadas, se procedió al análisis sistemático de los 71 ejercicios recogidos, extrayendo distintas categorías válidas para ambos países que facilitaron la ordenación e interpretación de las respuestas, cuestión compleja teniendo en cuenta la dificultad de los estudios comparativos. De los cuatro bloques en que se divide el instrumento, en las páginas que siguen nos centraremos exclusivamente en analizar el primero de ellos, la narrativa, y más, concretamente, las respuestas a la primera parte de la misma, esto es, las relacionadas con las explicaciones causales de la dictadura. Aunque somos conscientes de que está será una mirada parcial, decidimos acotar a esta cuestión en este primer análisis tanto por los límites de espacio como por la riqueza y variedad que surgen ya únicamente del estudio comparado de las construcciones causales sobre las condiciones de posibilidad de las dictaduras, dejando para futuros trabajos tanto el análisis de las otras partes de dicha narrativa (características y final de las dictaduras) como el de los siguientes bloques y el cruzado entre éstos y la narrativa.

### **3. RESULTADOS**

Los resultados arrojan interesantes coincidencias entre los futuros docentes argentinos y españoles y, al tiempo, significativas distancias. Para empezar, no es menor señalar que las voces de los encuestados de ambos países –si bien no construyen una narrativa homogénea- muestran a la vez una tendencia clara: el sólido consenso de condena a las respectivas dictaduras, de visión crítica de las mismas. Ciertamente, en general, se aprecia una proximidad con los consensos historiográficos y un alejamiento de las más burdas narrativas legitimadoras de las dictaduras que persisten en ciertos ámbitos extra-académicos tanto en España como en Argentina pese a haber sido superadas en los libros de texto y las prácticas docentes (Fuentes, 2023; González, 2021a y b).

Ahora bien, aunque la mayoría huye de explicaciones que presentan como inevitables los procesos históricos de implantación de las dictaduras, este problema se detecta en algunos casos. Como en el del siguiente estudiante español, en el que apreciamos la pervivencia parcial de narrativas que, impulsadas por el propio franquismo y reproducidas socialmente en ciertos ámbitos extra-escolares e incluso escolares (Ibáñez y Alonso, 2021; Banderas y Fuentes, 2021), desculpabilizan sutilmente a los militares

golpistas al presentar la dictadura como una consecuencia de una inestabilidad y polarización política previa que condujo a una guerra de la que “todos fuimos culpables” –equiparando a golpistas con demócratas- y que es claramente sobre-enfatizada en un claro alejamiento de los consensos historiográficos sobre el siglo XIX español y la Segunda República (Saz, 2022; Morant, 2022):

En primer lugar, habría que hablar de una gran división política arrastrada desde el siglo XIX [...] la II República [1931-1936] es la expresión máxima de la gran división política española en dos grandes bandos muy agresivos entre sí. Fue un periodo de gran inestabilidad social y se produjeron diversos asesinatos políticos, atentados, etc. por parte de ambos bandos. Esto conduciría a la Guerra Civil. (E-ESP-23).

Igualmente, debe señalarse que la mayoría de los futuros docentes se muestran capaces de elaborar construcciones o conexiones causales a la hora de explicar “cómo fue posible” la respectiva dictadura. No obstante, en algunos pocos casos, en línea con el “nivel 1 o bajo” señalado por Sáiz y López (2015, p. 91) para identificar los “relatos descriptivos, lineales, del cambio político” en la España del siglo XX, la narración no llega a constituirse de manera explicativa, es decir, en el texto no se muestra claramente lo causal. No se logra una redacción que efectivamente indique causas, motivaciones estructurales o intencionales, sino que se encadena una descripción lineal y acrítica de etapas políticas sin conectarlas causalmente, “sin incluir valoraciones interpretativas ni interrelacionarlos con las transformaciones sociales, económicas o culturales” (Sáiz y López, 2015, p.91) para explicar claramente cómo fue posible la existencia de la dictadura:

La Segunda República [...] se vio interrumpida por el golpe de estado, el cual derivó en 1936 en una guerra civil que duró hasta el 1939. Desde 1939 hasta 1975, España estuvo sumida en una dictadura. (E-ESP-32).

En relación con la multicausalidad, que remite a la deseable capacidad o competencia para establecer explicaciones multicausales sobre el pasado (Seixas y Morton, 2013; Rüsen, 1997; Valls, 2007), si bien son pocos los que llegan a construir explicaciones de mayor complejidad aludiendo a más de tres factores, pese a la necesaria síntesis a la que obligaba el ejercicio la mayoría de estudiantes combinan más de un factor para explicar por qué fue posible la última dictadura. Paralelamente, aunque muy escasas, detectamos también la existencia de explicaciones monocausales que, como en el siguiente ejemplo, aluden a causas meramente intencionales:

La última dictadura fue en 1976; la misma fue posible por la junta militar que se puso el propósito de ‘reorganizar la sociedad’ (E-ARG-16).

En cuanto a la “pluriperspectividad” existente “a nivel de las interpretaciones históricas” que, según Rüsen (1997) debería caracterizar la exposición de la historia “si (se) pretende evitar actitudes dogmáticas en la interpretación histórica”, un elemento importante a destacar es la casi total ausencia, en narrativas de futuros docentes de historia, de explicaciones que aludan a la existencia de debates historiográficos, de autores concretos, líneas de investigación histórica o fuentes primarias que refuerzan cierto enfoque y/o de una evolución en el tiempo de las interpretaciones de las causas de estas dictaduras.

Algo que, aunque pueda ser atribuible al formato y extensión del ejercicio, debe hacernos reflexionar sobre la necesidad de “formar futuros docentes en pensamiento histórico” (Sáiz, 2022) para evitar, entre otras cosas, la futura transmisión áulica de “imágenes estáticas” del pasado que, como señala Valls (2007, p. 508), no permitirían “mostrar el carácter procesual-abierto del conocimiento historiográfico, así como el carácter perspectivo-interpretativo de sus resultados y las posibles divergencias entre los mismos”.

Resulta interesante, asimismo, valorar la existencia de visiones más o menos reduccionistas o integradas en cuanto a las dimensiones temporales o las escalas espaciales manejadas en las narrativas para explicar las condiciones de posibilidad de las dictaduras. En primer lugar, en cuanto a las temporalidades, teniendo en cuenta que las explicaciones históricas complejas deberían atender a los procesos de largo y corto plazo, explicitando las interrelaciones entre niveles temporales (Rüsen, 1997), entre estructura, coyuntura y acontecimiento (Valls, 2007), cabe destacar que tan solo la mitad de los participantes, tanto en uno como en otro país, integran en sus narrativas factores de largo/ medio y corto plazo. Como podemos apreciar en la tabla 3, existe en ambos países una primacía de los factores de corto plazo, señalándose dimensiones clave que han sido subrayadas por las respectivas historiografías.

**Tabla 3.** Factores señalados por estudiantes argentinos y españoles según temporalidad

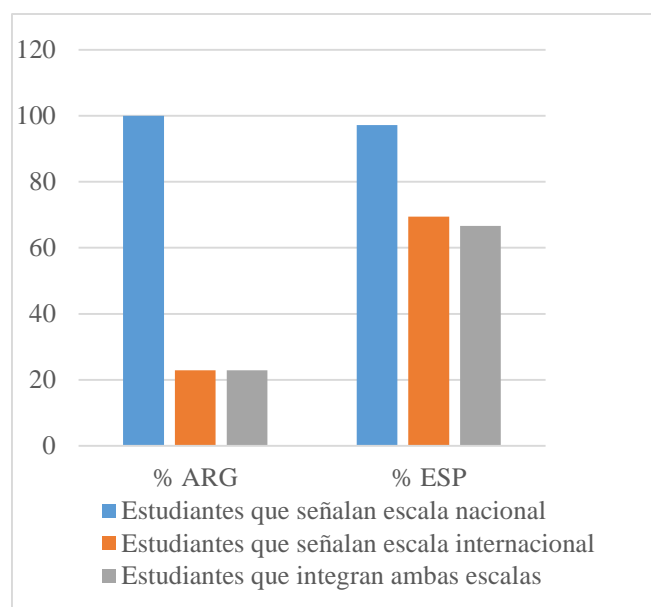
TEMPORALIDADES	ARGENTINA		ESPAÑA	
	Total	%	Total	%
<b>Estudiantes que señalan factores de largo/medio plazo</b>	21	60	17	47,2
<b>Estudiantes que señalan factores de corto plazo</b>	29	82,8	36	100
<b>Estudiantes que solo señalan factores de largo/medio plazo</b>	6	17,1	0	0
<b>Estudiantes que solo señalan factores de corto plazo</b>	14	40	19	52,7
<b>Estudiantes que integran ambas temporalidades</b>	17	48,5	17	47,2

El foco se pone, así, en un caso, en la España de los años treinta, apuntándose como causas del franquismo la polarización y reacción conservadora frente a la Segunda República, así como el propio golpe de estado que da paso a la instauración de la dictadura que, ante la resistencia de un amplísimo sector de la sociedad española, requiere para su implantación completa de la victoria en una larga guerra civil gracias al apoyo nazi-fascista a Franco. Y en el otro caso, en la Argentina de los años setenta, explicando la génesis del golpe y la última dictadura acentuando la crisis política, social, y económica que se desplegó y profundizó en los últimos meses del gobierno peronista (1973-1976), destacando la conflictividad, radicalización y violencia política que incluía a organizaciones de izquierda y derecha o la existencia de apoyos concretos y explícitos al golpe (Iglesia, sectores conservadores y medios) que, junto a actitudes sociales más amplias (consenso social, “silencio civil”, pero también el miedo), hicieron posible la dictadura.

Conviene matizar, eso sí, que esta primacía del corto plazo es más evidente entre los españoles, mientras que entre los futuros docentes argentinos se aprecia una menor diferencia entre quienes señalan factores de corto plazo y quienes señalan factores de largo/medio plazo —un 82,8% frente al 60% entre los argentinos por un 100% frente al 47,2% de españoles- y detectamos estudiantes que tan solo señalan factores de largo/medio plazo –6 frente a ninguno entre los españoles-.

Aunque ello no supone negar el peso de la formación historiográfica que focalizaría en los factores de corto plazo, entendemos que podría explicarse por la mayor pervivencia en Argentina de interpretaciones provenientes de las ciencias políticas y la sociología, primeras disciplinas que estudiaron la última dictadura y que contribuyeron a asentar un canon explicativo que ponía el foco en las características estructurales del sistema político argentino en el siglo XX (Águila, 2023) y que puede rastrearse en diversas narrativas: protagonismo histórico de las fuerzas armadas –“pretorianismo” desde 1930-, debilidad de las instituciones democráticas, particularmente acentuada desde 1955; crisis de representatividad de los partidos políticos, etc.

Más allá de las temporalidades, resulta interesante desplazar la mirada hacia las escalas espaciales desde la premisa de que resulta deseable que los docentes de Historia construyan explicaciones complejas que vayan más allá de la esfera nacional y articulen diversas escalas -locales, regionales, nacionales, globales, etc.- (Sáiz, 2022). Al respecto, cabe destacar como aspecto común la presencia en todas las narrativas argentinas y españolas de la escala nacional, excepto en una, que es la única que tan solo maneja una escala internacional. Igualmente, es compartida y significativa la ausencia de menciones a escalas regionales inferiores (dentro del Estado-nación), que, por ejemplo, podrían emerger para explicar la génesis del golpe de Estado y la dictadura franquista en relación con problemas regionales específicos como la reforma agraria republicana en Andalucía o la reforma territorial en Catalunya y Euskadi. Escalas regionales que parecen obviarse ante la necesidad de priorizar elementos *generales* para construir una síntesis en un par de caras de folio, pero cuya ausencia probablemente también remita a la pervivencia de las narrativas históricas nacionales homogeneizadoras tanto en el plano de las memorias sociales (cine, series, novelas, conmemoraciones, etc.) como de la formación escolar, pese a los muchos cambios aparentes al respecto en nuestros sistemas educativos (Parra, 2017). Junto a estas coincidencias, cabe destacar en este plano diferencias entre argentinos y españoles mucho más profundas que en la dimensión temporal.



**Figura 1.** Comparación de factores señalados por estudiantes argentinos y españoles según escalas espaciales



Así, como puede apreciarse con claridad en la gráfica 1, es mucho mayor en el caso español la atención a la escala internacional y la deseable integración de escalas espaciales (24-25 estudiantes españoles frente a 8 argentinos). La escasa atención de los futuros docentes argentinos a contextos más amplios como el Cono Sur, América Latina o el conjunto del continente americano, en los que sin duda se comprende mejor cómo fue posible la última dictadura, podría explicarse, entendemos, por las características de la formación universitaria y también escolar en historia. Ciertamente, no habría que perder de vista que la historia como disciplina escolar tuvo en Argentina una fuerte impronta nacionalista y eurocéntrica durante buena parte del siglo XX y que la inclusión de la historia latinoamericana estuvo sujeta a notables vaivenes hasta que con la LEN de 2008 tomó un lugar más preponderante (González, 2021a). Aun así, y más allá de lo propiamente escolar, la historia latinoamericana -en el largo plazo- tampoco ha tenido gran presencia en la educación superior, tanto en la formación de profesores como en la investigación historiográfica en la Argentina (De Amézola, 2015) aun cuando en los últimos años tal tendencia haya comenzado a revertirse.

En el caso español, ciertamente, se aprecia un relato sobre la génesis de la dictadura franquista más contextualizado en el marco europeo/occidental, lo que, en contraste, conectaría a nuestro juicio con una larga tradición de investigaciones históricas comparadas entre el franquismo, el fascismo italiano y el nazismo (Barbagallo, 1990; Saz, Box, Morant y Sanz, 2019). Y, en relación, con una formación histórica tanto escolar como académica que viene otorgando en los últimos años un peso considerable a dicha visión comparada o integrada de la dictadura franquista en el marco del siglo XX europeo/occidental, a menudo, como viene ocurriendo en los últimos currículos de la educación secundaria o en el actual plan de estudios del Grado en Historia de la Universitat de València, abordado con mayor profundidad que las especificidades españolas (Banderas y Fuertes, 2021; Fuertes, 2023).

Así, numerosos estudiantes españoles (un 43%) subrayan que el franquismo fue posible, en una perspectiva de medio plazo, por las particulares condiciones de una Europa posterior a la Primera Guerra Mundial caracterizada por la crisis económica, la fragilidad de las democracias liberales, la polarización y el auge de los fascismos, llegándose en algunos casos a una suerte de reduccionismo exterior que infravalora las dinámicas internas: *“el franquismo fue posible principalmente por el contexto europeo”* (E-ESP-25). Junto a esta dimensión, la escala internacional emerge ya no como contexto sino de una forma más activa o directa a propósito del corto plazo de la guerra civil, señalando un 29% de los estudiantes españoles el apoyo nazi/fascista a los militares golpistas y la inhibición de las democracias occidentales como causas fundamentales que permiten entender cómo fue posible el franquismo pese al fracaso del golpe de Estado en las principales ciudades del país.

Igualmente, aunque en pocos casos, algunos futuros docentes españoles señalan los intereses geopolíticos anticomunistas de Estados Unidos en el contexto de la Guerra Fría como factor fundamental para entender cómo fue posible la pervivencia del franquismo tras la derrota de sus aliados nazis y fascistas en la Segunda Guerra Mundial. Un factor, este último, en el que convergen ambas dictaduras, tal y como, de hecho, señalan también algunos estudiantes argentinos, quienes, como en este ejemplo, subrayan el protagonismo de la política exterior de Estados Unidos en la imposición de dictaduras y la persecución política en América Latina sin por ello minimizar la incidencia de actores internos:

[...] es en este marco que desde EE.UU. se ideó un plan para asegurarse la lealtad de toda América Latina. Este plan denominado “plan cóndor” consistía en una serie de golpes de estado encabezados por sectores de las fuerzas armadas de cada país, pero con complicidades partidarias, económicas, eclesiástica y civil (E-AR 32).

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis de las narrativas sobre las causas de las respectivas últimas dictaduras de futuros docentes de Historia argentinos y españoles nos ha permitido calibrar potencialidades y límites en las explicaciones causales que los participantes son capaces de articular. Igualmente, nos ha permitido apreciar ciertas proximidades y distancias con dimensiones como la formación disciplinar/historiográfica, la experiencia escolar, las memorias sociales o los planteamientos de la didáctica de la historia en torno a los modelos explicativos deseables en las clases de historia o las competencias de pensamiento histórico que debería adquirir un docente de historia. Por último, y en relación con la diferente articulación en cada país de las anteriores dimensiones, nos ha permitido rastrear similitudes y diferencias, coincidencias y distancias entre los futuros docentes argentinos y españoles. En cualquier caso, somos conscientes de los límites asociados al propio formato y extensión del ejercicio solicitado y de que esta es una primera aproximación que, sin duda, requerirá de futuros trabajos que profundicen en algunas de las líneas aquí abiertas, ampliándolas y conectándolas con el análisis del resto de informaciones proporcionadas por el instrumento utilizado.

#### REFERENCIAS

- Águila, G. (2023). *Historia de la última dictadura militar. Argentina, 1976-1983*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Alonso, L. (2013). Dictaduras regresivas y represiones en Iberoamérica: trayectorias particulares y posibilidades de comparación. En G. Águila y L. Alonso (Coords.) *Procesos represivos y actitudes sociales* (pp. 43-68). Prometeo.
- Armas Castro, J., Conde Miguélez, J., Maia, C. & Férias, A. R. (2021). Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81973>
- Banderas, N. y Fuertes, C. (2021). Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco. *Revista Tempo e Argumento*, 13(33). <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0105>
- Barbagallo, F. (Ed.). (1990). *Franquisme. Sobre resistència i consens a Catalunya (1938-1959)*. Crítica.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), 201-215.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Octaedro.

- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.
- De Amézola, G. (2015). La Historia latinoamericana en la escuela argentina de hoy: rupturas y continuidades. En E. Zamboni, M. Galzerani, y C. Pacievitch (orgs.), *Memória, sensibilidades e saberes* (pp. 244-260). Alinea.
- De Amézola, G. (2012) La dictadura militar argentina en los manuales de Educación General Básica. En C. Kaufmann (coord.) *Textos escolares, dictaduras y después. Miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia* (pp. 103-134). Prometeo.
- Dussel, I. y Pereyra, A. (2006). Notas sobre la transmisión escolar del pasado reciente de la Argentina. En M. Carretero, A. Rosa, y MF González (comps.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 253- 275). Paidós.
- Fuertes, C. (2023). Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto. En C. Fuertes y D. Parra (Eds.). *La España reciente (c. 1931- c. 1982). Actualización para una educación crítica* (pp.15-40). PUV.
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Ediciones UNGS.
- González, M. P. (comp.) (2021b) *Saberes y prácticas escolares en torno a la historia contemporánea y reciente*. Ediciones UNGS.
- González, M. P. (2021a). ¿Qué llega de la historiografía académica a la historiografía escolar? Una exploración en torno a la temática de la última dictadura en la escuela secundaria. *Revista Paginas*, v13(32). <https://doi.org/10.35305/rp.v13i32.505>
- Ibáñez, S. y Alonso, A. (2021). Pervivencia e influencia de los mitos fundacionales del franquismo en los textos escolares de la enseñanza secundaria castellanoleonesa. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, pp. 69-102. <https://doi.org/10.6018/pantarei.453351>
- Jara, M. (2015) La práctica de la enseñanza de la Historia Reciente/Presente en la formación inicial del profesorado. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13, 51-77.
- Levy, G. y Gerzovich, D. (2016). Proyecto Escuela y Memoria. Evaluación de políticas públicas de memoria. En *Ciencias Sociales*, 90, 126-137. [http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/24.-INFORME\\_LEVY\\_GERZOVICH\\_90.pdf](http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2016/03/24.-INFORME_LEVY_GERZOVICH_90.pdf)
- López Facal, R. y Santidrián, V. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- Morant, T. (2022). La (proscrita) memoria de la Segunda República. En F. Archilés, J. Sanz, J. y X. Andreu (Eds.), *Contra los lugares comunes. Historia, memoria y nación en la España democrática* (pp. 81-88). Catarata.

- Miguel, D. y Sánchez, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 12, 119 – 142. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>
- Pagès, J. y González, M. P. (coords.) (2009). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Servei Publicacions UAB.
- Parra, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 89, 7-11.
- Rüsen, J. (1997) El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia. *Íber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-94.
- Sáiz, J. (2022) ¿Es posible formar futuros docentes en pensamiento histórico? En D. Parra y X. M. Souto (Eds.). *El profesorado como agente de cambio* (pp. 219-236). Nau Llibres.
- Sáiz, J. y López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.06>
- Saz, I., Box, Z., Morant, T. y Sanz, J. (Eds.) (2019). *Reactionary Nationalists, Fascists and Dictatorships in the Twentieth Century against Democracy*. Palgrave Macmillan.
- Saz, I. (2022). La Segunda República fracasó y triunfó el golpe fascista del 18 de julio. En F. Archilés, J. Sanz, J. y X. Andreu (Eds.), *Contra los lugares comunes. Historia, memoria y nación en la España democrática* (pp. 81-88). Catarata.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013) *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Valls, R. (2007). Fuentes y referentes del saber escolar: los actuales manuales escolares (de Historia) y criterios para su análisis y valoración. En R. Ávila Ruiz; J. López Atxurra, J. y E. Fernández de Larrea (coords.): *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 499-512). AUPDCS.

Esta investigación se desarrolla en el marco del proyecto de I+D+i “INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00)”, financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.