

## ***La implementación de los principios científicos de intencionalidad/racionalidad en la enseñanza de la Historia***

Antonio Luis GARCÍA RUIZ  
José Antonio JIMÉNEZ LÓPEZ  
Grupo de Investigación "Meridiano"

Correspondencia:

Antonio Luis García Ruiz

Facultad de CC. de la Educación  
Campus de Cartuja, s/n  
18071 – Granada  
Tlf.: 958 24 96 36  
Fax: 958 24 39 59  
E-mail: [algarcia@ugr.es](mailto:algarcia@ugr.es)

José Antonio Jiménez López

I.E.S. M. Cervantes  
Camino Real de los Neveros, s/n  
18008 – Granada  
Tlf: 958 13 44 41  
Fax: 958 13 44 71  
E-mail:  
[jajimenez84@latinmail.com](mailto:jajimenez84@latinmail.com)

Recibido: 16 / 02 / 2008

Aceptado: 11 / 01 / 2009

### **RESUMEN**

El hombre, en cuanto ser, es existente y está en constante referencia hacia las cosas, trasciende hacia una exterioridad. Su existir está ligado al concepto de intencionalidad. Las intenciones preceden a los actos y se retrotraen en el tiempo para cubrir la necesidad lógica de tener la intención de percibir la percepción. Así pues, la intencionalidad funciona como un puente entre lo immanente y lo trascendente, es decir, entre la presentación del mundo y nuestra representación. Comprender un acontecimiento histórico o geográfico es resumir la intención total, no sólo de sus propiedades sino también la manera única de existir en que se expresan todos los hechos o fenómenos sociales.

**PALABRAS CLAVE:** *Intencionalidad, Racionalidad, Explicación Teleológica, Explicación Analógica.*

## ***Implementing the scientific principles of intentionality/rationality in history teaching***

### **ABSTRACT**

Men and women, as human beings, exist and are in constant relation with things; they go beyond externality. Their existence is linked to the concept of intentionality. Intentions precede acts and go back in time to meet the logical necessity of having the intention to perceive the perception. Thus, intentionality works like a bridge between the immanent and the transcendental, between the presentation of the world and our representation. To understand a historical or geographical event is to reassume the overall intention, not only of its properties but also of the unique way of existing, in which all social facts or phenomena are expressed.

**KEY WORDS:** *Intentionality, Rationality, Teleological Explanation, Analogical Explanation.*

## I. Introducción

La problemática actual de la enseñanza está alcanzando unos límites impensables hace unos años y que desbordan todo pronóstico y previsión. Su situación no es, ni más ni menos, que el reflejo del ambiente social en el que nos desenvolvemos, que cada día nos depara nuevas sorpresas y disyuntivas nada fáciles de resolver. Por esta razón, y sin entrar en la mencionada cuestión, sí estaremos de acuerdo en que las causas principales del fracaso escolar están fuera de los Centros Educativos, que han de luchar contra corriente, en una sociedad consumista, materialista, hedonista y con padres y madres poco colaboradores con el profesorado.

Pero ello, no debe ser un pretexto para que nosotros –los profesores– eludamos responsabilidades y nos dejemos arrastrar por las circunstancias. Por el contrario, nuestro esfuerzo ha de ser mayor para desafiar y superar todo tipo de dificultades, como así está ocurriendo. Prueba de ello puede ser la ingente cantidad de investigaciones y publicaciones de carácter psicopedagógico y didáctico que han abordado casi la totalidad de los problemas escolares.

No obstante, desde nuestro punto de vista, existe un campo del currículum no suficientemente estudiado. Nos referimos a los ámbitos disciplinares, que sustentan los contenidos del currículum. En los vigentes planes de estudio, la enseñanza de la Historia presenta múltiples deficiencias y omisiones disciplinares y/o conceptuales, lo que imposibilita que los alumnos reciban una formación científica significativa. Consideramos que no se puede prescindir de lo que podemos denominar *señas de identidad* de nuestra disciplina (cronología, hechos y acontecimientos), y que habrá de explicarse como un proceso en el que se dan continuidades y cambios. Pero para ello se hace necesario recurrir y emplear una serie de Principios Científico–Didácticos, entre los que destacamos el de Intencionalidad, que inciden en la naturaleza esencial de cada disciplina y que requieren la reflexión del alumnado para poderlos entender.

Este trabajo emana de una investigación, realizada por el grupo Meridiano, cuyos resultados nos ofrecen un nuevo *modelo* de enseñanza–aprendizaje de la Geografía y de la Historia, comprobado y basado en los Principios Científicos que conforman dichas disciplinas. En síntesis, nuestro modelo sostiene que los Principios Científicos de cada disciplina –y especialmente los de la Geografía y la Historia– constituyen una parte esencial y sustantiva de su naturaleza y de su fundamento teórico, por lo que para comprender dichas disciplinas, habrá que conocerlos en toda su extensión; de ahí que consideremos que estos Principios no sólo son Científicos, sino también Didácticos.

Su objetivo principal es contribuir a la formación de ciudadanos libres y responsables, con capacidad crítica, basada en el conocimiento más profundo de los hechos y en el rigor metodológico de sus planteamientos. Constituye, por tanto, una alternativa curricular y metodológica a las diversas problemáticas que prevalecen actualmente en la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de las Ciencias Sociales.

Estos Principios han sido aplicados a un grupo de 2º de Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud en un I.E.S. de Granada, con unos resultados altamente satisfactorios. En este artículo ofrecemos los referidos al Principio de Intencionalidad.

## II. Breve referencia a las características del modelo

Siguiendo otro trabajo anterior (GARCÍA & JIMÉNEZ, 2006) exponemos a continuación las principales características que fundamentan el modelo:

- El término principio es distinto al término concepto, por lo que tienen significados igualmente distintos y, en consecuencia, también su función es diferente.
- El principio (del latín *principium*) significa: primer instante del ser de una cosa, punto que se considera como primero en su extensión; base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discurrendo en cualquier materia; cualquiera de las primeras proposiciones o verdades fundamentales por donde se empiezan a estudiar las ciencias y las artes.
- Los principios científicos, como primeros constituyentes de una ciencia, los podemos encontrar en la gnoseología y epistemología de las distintas disciplinas; pero, sobre todo, son los filósofos (Platón, Descartes, Kant, Shopenhauer, Hegel, Huseerl, etc.) quienes los plantean y desarrollan.

- Los Principios Científicos que exponemos en este trabajo no coinciden con las categorías de Kant, pero sí tienen una función y una naturaleza semejante a los “*conceptos puros*”; es decir, proceden del entendimiento, son elementos formales, no tienen representación material, etc., pero ponen en funcionamiento la mente, el razonamiento y el entendimiento.
- Los principios son herramientas, instrumentos de observación, análisis, reflexión y comprensión. Forman parte de la naturaleza intrínseca de los fenómenos, hechos y acontecimientos. Se refieren tanto a los hechos físicos y naturales como a los sociales y espirituales. No son conceptos, sino metacategorías de conceptos. Se diferencian de éstos por su versatilidad, porque bucean y subsisten por encima de todos los conceptos y hechos.
- Nuestra propuesta curricular, organizada a partir de principios estructurantes, se apoya en un referente epistemológico (teorías del aprendizaje, métodos de enseñanza) que ha de estar sometido a una reflexión y revisión continua, pero que, en todo momento, debe ser sustento del conocimiento científico. Se trata de concretar cuáles son los conceptos sustantivos y cuales los atributivos, es decir, establecer la lógica interna de cada ciencia social (Geografía, Historia, etc.) y desvelar su estructura sintáctica.
- Los Principios Científico–Didácticos que hemos propuesto para la enseñanza de la Geografía y de la Historia son los siguientes: Especialidad, Temporalidad, Modalidad, Actividad, Intencionalidad, Interdependencia, Causalidad, Identidad y Relatividad.

### III. La intencionalidad/racionalidad, principios explicativos de la Historia

La historia del hombre en sociedad está enmarcada en una constante pugna entre intencionalidades humanas contrapuestas, informadas por las creencias, pensamientos, ideologías, economías, etc., y responde a las preguntas que todo investigador de la Historia ha de formularse al afrontar el estudio de un fenómeno social colectivo: ¿Qué pensaban? ¿Qué pretendían? ¿Por qué lo hacían? La respuesta a ellas comporta llegar a conocer las intencionalidades del sujeto de los hechos históricos.

En este marco de intereses, algunos seres humanos se apropian ilegítimamente del todo social y niegan la libertad e intencionalidad a otros hombres, reduciéndolos a instrumentos de sus propias intenciones, y ello por medio de violencia (física, racial, ideológica, política, etc.) o de otros modos, menos violentos pero más sofisticados, como son los medios de comunicación. Lo que no permite destacar la libertad, la subjetividad personal, la práctica del sentido de solidaridad social y el compromiso con la liberación de los discriminados, sean minorías o mayorías.

Pero el hombre, además de ser un ente social, es un ser histórico cuyo modo de acción social transforma a su propia naturaleza y, por tanto, demanda una ética social de la libertad, un compromiso de lucha contra las condiciones de ilegalidad por lo que de mal produce a sus congéneres, y un derecho por reclamar su subjetividad (modo de pensar y hacer) y preguntarse por el sentido de su vida y a practicar y predicar públicamente sus ideas.

Así pues, al analizar la intencionalidad/racionalidad en Historia, retomamos una serie de proposiciones categóricas que constituyen los fundamentos de los que parten los análisis de la vida humana en sociedad y sobre la que han de estructurarse el cuerpo sistemático de ideas para la comprensión del pensar y actuar humano en la Historia. Son:

- La existencia humana se da en el mundo y se genera con el surgimiento de su intencionalidad, como primer paso de libertad del condicionamiento natural.
- El mundo en que nace es un mundo social, constituido por intencionalidades humanas. El hombre opera en él intencionalmente, negando o afirmando situaciones/condiciones sociales limitativas de su libertad.
- Lo social es historicidad; así pues, el ser humano es historia personal y social que desde su libertad de elección acepta o niega las condiciones sociales en que nace, se desarrolla y muere. En la confrontación surge la noción de historicidad que se comprende como precediendo y sucediendo a la propia existencia. Así, la actividad social es un continuo enjuiciamiento de la historia y un compromiso hacia el futuro.

- En el campo de las relaciones interpersonales, la objetivación del otro, la negación de todos o algunos aspectos de su intencionalidad es factor de discriminación, que debe ser superado por la modificación de los factores de apropiación ilegal y violenta que han instalado la contradicción en el mundo. Esta lucha es la que da continuidad al proceso histórico, sentido a la existencia del ser humano; reafirma su intencionalidad y acumula y desarrolla resultados de progreso en la humanización del mundo.

El Principio Científico–Didáctico de la Intencionalidad se constituye en los nuevos currícula, junto a otros más, en vía fundamental de aprendizaje, adquiriendo gran relieve a raíz de los estudios y revisiones epistemológicas propiciadas por la reforma. Por tanto, se trata de un concepto estructurante, creado por expertos de la ciencia histórica y de la didáctica, que fundamenta la construcción del conocimiento histórico organizado, así como sirve de instrumento de aprendizaje para el propio alumno. Pero para identificarlo, relacionarlo y trabajarlo es indispensable la puesta en práctica del razonamiento y la reflexión.

Y es que la posibilidad de equivocarnos al razonar es especialmente importante porque gran parte de las cosas que llegamos a conocer no las aprendemos de forma directa, por experiencia, ni tampoco porque nos las cuenten otras personas, como ocurre en la Escuela (ALONSO: 2002). Son fruto de la forma en que razonamos, haciendo inferencias sobre la información de que disponemos siguiendo al hacerlo determinadas reglas. Por ello, es necesario a lo largo del proceso educativo prestar atención explícita a la forma en que los alumnos razonan, a fin de detectar posibles defectos y de corregirlos y de fomentar en ellos la práctica de la reflexión, como base para la creación de un espíritu crítico.

La mejora del razonamiento sólo puede conseguirse con el entrenamiento en la aplicación del Principio de Intencionalidad a lo largo del proceso educativo, pues ayuda al sujeto a aprender a usar el lenguaje con precisión, a cultivar la tendencia a ver las cosas desde la perspectiva de los demás, a no sacar conclusiones precipitadas, a no desconfiar de todo lo que tenga aspecto de eslogan así como de las propias creencias y a estar dispuestos a reevaluarlas, a usar procedimientos que pueden facilitar el razonamiento, tales como diagramas, tablas de verdad, etc., a buscar contraejemplos, a reconocer que para razonar bien sobre algo no hay nada mejor que buenos conocimientos sobre ello, y a reconocer y aceptar que uno se puede equivocar. Conseguir todo esto requiere, por parte del profesor, prestar atención a los procesos de razonamiento que tienen lugar en el aula. Y, sobre todo, orientar la instrucción más hacia la comprensión y la solución de problemas que implique reflexionar sobre la información, las ideas y los conceptos.

#### IV. Metodología aplicada

##### *Justificación*

La propuesta de aprendizaje tiende a la construcción de una trama conceptual donde el paradigma argumentativo opere aprendizajes homologados científicamente. Para ello se reconstruirán los parámetros y se describirán las características de dicho paradigma, aunque en su primer momento sea meramente teórico para los alumnos, por lo que la incumbencia de los distintos saberes históricos definirán el objeto de la historia y, consecuentemente, se constituye en vía de acceso a lo histórico. El paradigma argumentativo sobre la intencionalidad histórica nos situará en el límite mismo de la práctica historiográfica y de la reflexión epistemológica sobre el hacer del historiador, pues la razón es el órgano fundamental del objeto de conocimiento. Esto puede originarse por:

- Las experiencias, entendidas como percepciones de los sentidos.
- La reflexión, en cuanto capacidad de razonamiento, que permite inferir conceptos y enunciados.
- La intuición de conceptos por visiones rápidas del intelecto, sin necesidad de razonamiento deductivo.

En la propuesta, el sujeto cognoscente lo ubicamos en situación preferente frente al objeto de conocimiento del fenómeno social, ya que es también un elemento integrante del mismo objeto (la vida social y sus manifestaciones). Sin embargo, las condiciones que pueden darse en el proceso de conocimiento son:

- La interacción dialéctica que se da en este proceso entre el sujeto y el objeto, en la que, como dice Piaget (1972), el sujeto es modificado por el objeto que estudia que, a su vez, es modificado por aquél.
- Las pre-nociones o las concepciones sociales basadas en una experiencia y conocimiento superficial de lo social, la tentación del profetismo o la ilusión de creerse que se posee la clave del conocimiento de la sociedad y de la solución de sus problemas.
- El lenguaje, que es un vehículo de significados y por tanto de ideas, influye en todo conocimiento y en el científico-social, sin duda, más intensamente que en el caso de otras ciencias, porque el lenguaje usado en las Ciencias Sociales es menos específico, técnico y formalizado que el de otras ciencias.
- El hecho señalado de los cambios sociales rápidos y continuos que tiene lugar en los fenómenos sociales hace que no se renueven exactamente las mismas situaciones sociales ya observadas, lo que impide en las Ciencias Sociales la reproducción y la repetición de las investigaciones.

### ***Objetivos***

- a) Comprender la dimensión de lo histórico, así como los significados de la realidad histórica y el carácter de los hechos que la componen.
- b) Construir grandes conceptos o categorías histórico-sociales básicas
- c) Solucionar problemas referidos a juicios históricos sobre contenido.
- d) Evitar la improvisación de procedimientos instintivos en las operaciones críticas inherentes a los estudios históricos, justificando lógicamente los procedimientos racionales pertinentes.
- e) Analizar los mecanismos de empatía y comprensión de las motivaciones y razonamientos de los sujetos históricos.
- f) Revisar las diversas interpretaciones en la explicación de los fenómenos sociales.
- g) Interpretar las formas de vida, costumbres e intencionalidades, como una constante de los individuos en sociedades pasadas y presentes.
- h) Obtener una visión general de la historia, de la historiografía y, en particular, de la Historia de España.

De acuerdo con estos objetivos, pueden trazarse dos grandes ámbitos: la comprensión y utilización de la Historia como forma y como método de conocimiento. En el primer caso, implica el aprendizaje de conceptos explicativos o hipótesis de gran alcance sobre las diferentes formas de organización de las sociedades humanas en el tiempo, la adquisición de conceptos estructurales o generalizaciones y la comprensión de procedimientos explicativos relativos a la estructura sintáctica que relaciona y articula dichos conceptos. En el segundo caso, el método de conocimiento, es importante que el estudiante comprenda que la historia fundamenta sus conocimientos e indagaciones en el análisis y verificación de las fuentes de información histórica. Le cuesta trabajo entender la cualidad interpretativa e inferencial del conocimiento histórico, y conciliar esta idea con la necesidad de que los métodos históricos sean rigurosos y permitan la investigación-verificación mediante pruebas de la argumentación del historiador.

### ***Tema de aplicación: la Transición política en España.***

La Transición política en España (Unidad 20 del programa oficial para 2º de Bachillerato) ha sido el núcleo temático que hemos elegido para la aplicación e implementación de nuestro modelo didáctico y experimental con la pretensión de que los alumnos investiguen, reflexionen y analicen las diferentes actitudes y fenómenos sociales que durante este periodo (1975-1979) sucedieron; y así puedan reconstruir y llegar a conocer la historia del momento por medio de la aplicación del Principio Científico-Didáctico de Intencionalidad.

Las transiciones pueden desencadenarse de diversas maneras: *desde arriba*, por una apertura exitosa de un régimen que considera su tarea terminada, o por una crisis de descomposición interna;

*desde abajo*, por una acción de las oposiciones que, a su vez, puede ser insurreccional o puramente política; o por factores *intermedios* o *externos* al régimen y la oposición, lo que pueden ser eventos como una muerte, una guerra, presión externa, o una instancia mediadora por encima del régimen y de la oposición. “*Lo más probable es que, aunque algún factor pese más que otro, en las transiciones combinen de algún modo los tres factores, y de hecho, así ha ocurrido en las transiciones históricas*” (GARRETÓN, 1987: 36).

Garretón señala que de no existir colapso o derrota militar, todos los procesos de transición tienen un componente de negociación o concertación entre los titulares del poder y la oposición o parte de ésta, aún cuando varíen según los diversos contextos históricos, el tipo y el contenido de esta negociación. Es importante subrayar la relación indisoluble que se da entre movilización y negociación, lo que exige una adecuación en los ritmos y dinámicas de ambas, de modo que no se provoquen efectos contradictorios entre sí. Así lo entendieron la mayor parte de las fuerzas políticas de la oposición, como aquellos otros precedentes del franquismo. Se requería que el proceso se llevara a cabo en términos negociados, pactados, pues así la transición política al régimen democrático se alcanzaría de manera pacífica, lo cual no significa que no surgieran discrepancias circunstanciales, pero nunca a costa de la paralización del proceso democrático.

Según esto, el interés que el tema de la Transición española posee es que fue un hecho complejo y variopinto en acontecimientos y comportamientos sociales que, en el cambio de régimen político, se sucedieron. Fue un proceso gradual, no violento y basado en el acuerdo de las principales fuerzas políticas. Con él van a llegar las libertades y el reconocimiento del pluralismo y la convivencia pacífica, como valores fundamentales, irrenunciables y que luego serán recogidos en la Constitución de 1978. La Transición se realizó pues, dentro de la sociedad española, con el apoyo del Rey y de la gran mayoría de los ciudadanos españoles.

## V. Respuestas a las cuestiones planteadas

Se presentaron a los alumnos una batería de cuestiones a las que habían de dar respuesta mediante el conocimiento y explicación del Principio de Intencionalidad, muy presente en el tratamiento y desarrollo del periodo histórico de la Transición Política Española. Para ello se les suministró un material complementario básico consistente en:

FUSI, J. P. y otros (1985). “De la dictadura a la democracia”, en *Historia de España*, nº 13. Madrid: Historia 16; “Historia de la Democracia: la aventura de la libertad” (1995). Serie publicada por el periódico El Mundo; Montero, J. (coord.) (1990). *Historia de España*. Madrid: Edelvives; Prego, V. (1995). “La Transición”, serie documental de TVE; etc.

A continuación presentamos dos modelos de respuestas dadas por los alumnos, diferenciados en niveles según el grado de profundización científica y de destreza en el manejo y aplicación de dicho principio.

### Primera cuestión

*Indica las diferentes actitudes (intencionalidades) adoptadas por la sociedad en su caminar hacia la liberalización del nuevo régimen.*

*Nivel 1: Los alumnos cuyas respuestas se acomodan a este nivel fueron 16 de un total de 30 que integraban la muestra experimental. El trabajo que presentamos seguidamente, ha sido seleccionado, al azar, de entre los elaborados por dichos 16 alumnos según este nivel.*

Desde los años sesenta, la sociedad española era una sociedad moderna de consumo, pero el régimen franquista al satisfacerla materialmente propugnada por una mayor libertad económica, provocó simultáneamente unos mayores deseos de liberalización política, social y sindical. Así pues, el compás del desarrollo económico crea también deseos de cambio, en lo que se implican nuevos sectores de la población (estudiantes, obreros, el clero progresista, y los movimientos nacionalistas catalán y vasco) con la consiguiente represión por parte del franquismo.

Incluso dentro del propio sistema se manifiestan dos actitudes bien diferenciadas: los duros del régimen (*el bunker*), armados por la situación social presionan sobre Franco y logran la declaración del estado de excepción; el grupo de tecnócratas por liberalizar el sistema mediante la restauración de la monarquía *liberal*, o más bien una monarquía del Movimiento. Con el nombramiento de Carrero

Blanco como presidente del gobierno, culmina la hegemonía de este segundo grupo; es desde entonces cuando se va produciendo un alejamiento progresivo de Franco en cuanto a las decisiones políticas y el régimen empieza a debatirse entre el aperturismo y el inmovilismo. Ruiz Jiménez y J. M. Areilza van a exigir la evolución del régimen hacia formas políticas liberales; mientras tanto, la ultraderecha (altos mandos militares, tradicionalistas, católicos conservadores y viejos falangistas) se atrincherarán en el inmovilismo y procuran mantener vivo el recuerdo de la guerra civil.

Con la muerte de Carrero Blanco, la sucesión en el gobierno de Carlos Arias Navarro (1974) y la sustitución de los tecnócratas de los cargos de responsabilidad se hicieron cada vez más patentes las contradicciones del sistema y las rivalidades entre las familias políticas del franquismo. El “*espíritu del 12 de febrero*” como promesa de un programa de reforma gradual del régimen (liberalización de la prensa –Ley Fraga de 1966– gracias a la política tolerante del ministro de Información y Turismo) resultó ser un espejismo manifiesto (ejecución de un anarquista y un delincuente común, enfrentamiento con el obispo de Bilbao, Añoveros, que en una homilía suya defendió el reconocimiento de la lengua y la identidad vasca), pues el gobierno Arias, hostigado por el *bunker* franquista, echa marcha atrás e inició el camino de la intransigencia y el endurecimiento de la represión. Esta actitud supuso una desbandada alarmante de las filas del franquismo, que a la sombra del nuevo Estatuto de Asociaciones Políticas, se constituirán en grupos políticos opuestos al modelo de partido único vigente hasta el momento.

En esta situación muere Franco y el pueblo español se constituía en protagonista de un fenómeno histórico: el cambio político sin riesgos, una reforma política que no hiciese peligrar su estatus socioeconómico, una transición política consensuada. A la vez que se daban las condiciones que hacían posible la desaparición del régimen y la continuidad del Estado, se produjeron dos procesos políticos de la mayor importancia: la disensión en el seno de las familias políticas del franquismo y la extensión en las fuerzas de la oposición de una cultura política democrática. Aquí radicó probablemente la razón del posterior consenso democrático nacional sin que se produjese ni una ruptura revolucionaria de la legalidad ni una continuidad de las instituciones franquistas. Ante todo, había Estado y una cultura democrática muy difusa, aunque perceptible y poderosa en la sociedad.

En razón a ello, la movilización ciudadana fue tan grande que en cualquier parte de España el poder político acabó siempre desbordado por la iniciativa popular que exigía libertad, amnistía y autonomía. Estas manifestaciones eran reprimidas con dureza por las fuerzas de orden público que ponían en ocasiones en aprietos el proceso de normalización democrática, lo que urgió al gobierno a erradicar los malos hábitos adquiridos por dichas fuerzas en vida del dictador.

Otro aspecto a considerar fue la intencionalidad de Juan Carlos I en su primer discurso ante las Cortes una vez proclamado rey. Estuvo presidido por una prudente cautela, pero, si bien es cierto que expresaba su intención de atenerse a los principios vigentes (así tranquilizaba los ánimos inquietos de los adictos a Franco), dejaba también entrever un espíritu nuevo: reconciliación, tolerancia, libertad y reconocimiento de las peculiaridades regionales. La intención del rey era acaudillar la transformación política pero que ello sólo tendría éxito con la colaboración de todos; así pues, en el futuro todos los grupos políticos implicados en la tarea de gobernar tendrían que esforzarse por lograr un gran acuerdo. Entre el continuismo, la ruptura y la reforma, ésta acabaría imponiéndose por ser la opción mayoritaria de los españoles, que apostaban por un cambio gradual que no pusiera en peligro las conquistas sociales y económicas de los años 70.

Pero desde la muerte de Franco, los españoles miraban con recelo a los militares, a los que suponía poco entusiastas por la transformación del régimen. Desde los primeros momentos fueron protagonistas de numerosos incidentes por oponerse a toda política de cambio; en los cuarteles los oficiales ultras castigaban a los militares sospechosos que simpatizaban con las reformas (10 miembros de la Unión Militar Democrática fueron condenados en 1976 por conspiración para la rebelión). Ante cualquier intento golpista, el Rey va a apostar por su jefatura suprema del ejército y su pilotaje va a conducirlo por el camino democrático.

En cuanto a la Iglesia, se adelantó en aceptar de buen grado el proyecto de reforma y convivencia política que se iba diseñando paulatinamente por el gobierno. Aprendida la lección de su fracaso en las filas del Movimiento, la jerarquía eclesiástica, encabezada por el cardenal Tarancón, apoyó al sector reformista del franquismo, animó a la oposición liberal y contribuyó a reblandecer la agresividad de la derecha conservadora contra el cambio deseado por la mayoría de los españoles.

*Nivel 2: Se corresponde con las contestaciones dadas por los alumnos restantes de la muestra a las cuestiones planteadas en razón a una menor exigencia en el grado de aplicación del principio en el conocimiento científico de la Transición española.*

Aún a pesar del desarrollo económico experimentado en España en los años sesenta, una parte de la población propugnaba deseos de liberalización política, social y sindical (estudiantes, obreros, clero progresista y nacionalismo vasco y catalán). Pero incluso dentro del franquismo se manifestaron dos actitudes: los duros del régimen (el *bunker*) que alarmados por la situación de desórdenes sociales propugnan estados de excepción; y los tecnócratas, que optaron por una liberalización del sistema y que tendrían mayor protagonismo en el gobierno de Carrero Blanco. Con el nuevo gobierno de Carlos Arias Navarro, éstos serán apartados del poder y el espíritu reformista propugnado (“*espíritu del 12 de febrero*”) resultaría ser un espejismo manifiesto pues el *bunker* franquista presionaría para que el presidente echara marcha atrás.

En esta situación, el pueblo español se constituyó en protagonista del cambio político sin riesgos, de una reforma que no hiciera peligrar su estatus socioeconómico, una transición política consensuada. La movilización ciudadana exigirá una mayor libertad, amnistía y autonomía, que al ser reprimida con dureza por las fuerzas del orden público, urgieron al gobierno a erradicar esos malos hábitos de dichas fuerzas.

Desde el ámbito institucional, la figura del Rey fue crucial, pues si el mensaje de la corona a las Cortes estuvo caracterizado por una prudente cautela, su intención era acaudillar la transición política y, para ello, quiso contar con todas las fuerzas políticas, pues era necesario un espíritu de reconciliación nacional previa.

### **Segunda cuestión**

*Indicar las medidas que se adoptaron en la Transición para liberalizar el nuevo régimen. ¿Se pueden relacionar con los objetivos (intenciones) del proyecto reformista de Adolfo Suárez?*

*Nivel 1: Los alumnos cuyas respuestas se acomodan a este nivel fueron 16 de un total de 30 que integraban la muestra experimental. El trabajo que presentamos seguidamente ha sido seleccionado al azar de entre los elaborados por dichos 16 alumnos según este nivel.*

El Rey viaja por toda España y se atrae el fervor popular, por lo cual desde entonces comienza a manejar abiertamente las riendas de la Transición. Además, se acerca al Vaticano a comunicar al Papa Pablo VI la renuncia unilateral de la Corona al privilegio de presentación de obispos entre tanto se revisa el Concordato. Por último, desde julio, el Rey sólo piensa en buscar la forma de desprenderse del cada vez más incómodo Carlos Arias, incapaz de hacer una oferta reformista a la altura de las circunstancias, pues su franquismo de fondo le impedía emprender una reforma política sustancial. Cuando el Rey nombró a Adolfo Suárez Presidente del Gobierno (5 de julio de 1976) parece clara su decisión de impulsar la transición política. El Rey se fijó en él por ser un hombre de su generación, de pasado falangista, con experiencia de Estado, de partido único, como de los círculos católicos y de los medios de comunicación, lo que hacía suponer la aceptación sin reservas de los sectores más conservadores del franquismo. Todo ello le facultaba para asumir la nueva misión, dada pues su actitud e intencionalidad reformista y de apertura al diálogo.

Desde su nombramiento, los cambios democráticos alcanzaron un ritmo acelerado. El Consejo de Ministros adelanta el calendario de su programa de liberalización política: amnistía para los presos políticos y sindicales; despenalización de la pertenencia a partidos políticos, del libre ejercicio de los derechos de manifestación y reunión; reforma constitucional y elecciones generales libres. Con ello se dio cumplidas pruebas a la oposición sobre las intencionalidades y deseos de reforma del Presidente.

La actitud dialogante de Suárez se puso de manifiesto en los contactos habidos con Felipe González, Santiago Carrillo y Comisiones Obreras para preparar la reforma sindical y la Ley para la Reforma Política que fue aprobada en referéndum (18 de noviembre de 1976). La actitud del Presidente desbordará a la oposición porque si no colaboraba se desprestigiaba por obstruir un sincero y rápido proceso de democratización, pero si aceptaba quedaría asegurada la continuidad de la monarquía. Por ello, aunque hizo campaña a favor de la abstención, apenas encontró seguidores entre los españoles (94% de los votos apoyaron la reforma política). A partir de entonces, oposición y opinión pública van a percibir con más nitidez la llegada del régimen democrático como un hecho irreversible. Así pues, la oposición se incorporará a las tareas de reforma, se negocia la amnistía, se legalizan los partidos y se



preparan los cambios en el sistema electoral y de legitimidad dinástica que el gobierno llevará a cabo antes de las elecciones generales (junio de 1977).

*Nivel 2: Se corresponde con las contestaciones dadas por los alumnos restantes de la muestra a las cuestiones planteadas en razón a una menor exigencia en el grado de aplicación del principio en el conocimiento científico de la transición española.*

Las primeras medidas reformistas se llevaron a cabo por parte del gobierno de Adolfo Suárez y consistían en despenalizar la pertenencia a partidos políticos y el ejercicio de los derechos de manifestación y reunión, se concedió una amnistía por delitos políticos (excepto los de sangre) y sindicales.

Eso era sólo el comienzo, pues se tenían muchos más planes, como la aprobación de una Constitución, que se consiguió en 1977 y que suponía el paso definitivo del régimen anterior debido a los derechos, libertades e institucionalización del nuevo régimen, dividiendo los poderes y creando instituciones: Corona, Cortes Generales, Gobierno y Poder Judicial. Pero, para ello, un paso importante era facilitar la participación de los partidos políticos en este proceso reformista: dar libertad de expresión y legalizar el PCE. Había primero que obtener la confianza y dar oportunidades a todas las ideologías. Esto es algo que no debe faltar en un verdadero Estado de Derecho y Democrático.

## VI. Conclusiones

Un principio aceptado es que las causas preceden a los efectos, que las intenciones preceden a los actos. La tesis plausible del orden de causas y efectos es que nuestras *percepciones conscientes* son causadas por acontecimientos de nuestro sistema nervioso que controlan nuestras actividades humanas y se retrotraen en el tiempo para cubrir la necesidad lógica de tener la intención de percibir la percepción. El hombre en su existir conlleva un estar ligado al concepto de intencionalidad, lo que le diferencia de todos los seres del mundo. Es imposible no considerar que siempre haya un objeto sobre el cual se está intencionando y que toda actividad humana implica una intencionalidad.

Un estado mental tiene intencionalidad si se refiere a cosas externas a nuestro pensamiento; por ello, la mayoría de nuestros estados mentales tienen intencionalidad. Sin embargo, Husserl (1982) distingue dos tipos:

- La intencionalidad del acto, que es la de nuestros juicios y de nuestras tomas voluntarias de posición.
- La intencionalidad operante, que constituye la unidad natural y autopredictiva del mundo y de nuestra vida, que aparece en nuestros deseos y estimaciones más claramente que en el conocimiento objetivo.

Entonces, ¿es posible la Historia objetiva?, ¿cómo interviene el subjetivismo en la construcción del conocimiento histórico? Éstas y otras muchas más preguntas podrían formularse sobre la objetividad y/o subjetividad en la Historia. Interminables han sido las respuestas que se han dado en el tiempo, a veces contradictorias, y que constituyen un amplio abanico de tendencias que van desde los que afirman la necesidad de la objetividad en la interpretación y explicación de los fenómenos históricos, hasta aquellas otras donde prepondera la imaginación, empatía y subjetividad del historiador (von Wright (1979) se pronuncia a favor de argumentos que defienden que los métodos históricos operan de manera diferente a los de las ciencias y ello sin dejar de tener rigurosidad científica).

El contraste entre estas dos actitudes no conduce a pensar la falta de rigor científico de los estudios que los historiadores escriben sobre los hechos históricos o sobre el sentido de la historia, sino que es *“el simple resultado de la especificidad del conocimiento que siempre tiende hacia la verdad absoluta, pero esta tendencia sólo se cumple en y por el proceso infinito de la acumulación de verdades relativas”* (SHAFF, 1976: 373).

La explicación de las acciones humanas es una tarea difícil para el historiador, pues además de tener que reconstruir la serie de factores externos que influyen en el comportamiento humano, ha de reconstruir también las actitudes mentales de los agentes, pues es evidente que la integración de estímulos externos con los internos dan lugar a sistemas mentales orientados a actuaciones con fines determinados.

Pero para explicar las acciones humanas respondiendo a la pregunta: ¿por qué se actuará de tal manera? se han de conocer elementos tan fundamentales como:

- Las características mentales de los agentes.
- Las condiciones o ambientes en los que actuaron.
- Los medios que tuvieron a su disposición.
- El objetivo/os que pretendían.
- El conocimiento que tenían a su disposición.

Así pues, la contradicción aparente objetivismo–subjetivismo es connatural a la peculiaridad histórica, en tanto puede referirse a dos procesos distintos y complementarios en la investigación histórica. Pues si por el primero llegamos a un conocimiento histórico objetivo confrontado con datos empíricos determinados, por el subjetivismo se genera un juicio evaluativo, según el punto de vista de cada historiador, sobre el que el primero no puede proporcionar respuesta alguna. Así, Thompson (1981: 68) llega a las conclusiones de que “*el conocimiento histórico es por naturaleza: a) provisional e incompleto, aunque no por ello falso, b) selectivo (...), c) limitado y definido por las propuestas formuladas a los datos empíricos y, por tanto, sólo verdadera dentro del campo así definido*”. En las respuestas de nuestros alumnos se validan la diversidad de subjetivismos en la interpretación de los hechos históricos.

La Historia se construye desde el presente intentando explicar el pasado, pero a través de unas construcciones intelectuales que atienden a la diferenciación entre los distintos periodos de la Historia, y entre éstos y la actualidad. Partiendo de esa inferencia inicial, la enseñanza de la Historia debe ayudar al alumno a elaborar progresivamente esas construcciones y relaciones en ambos sentidos del análisis, es decir, crear un sujeto crítico capaz de pensar por sí mismo y de dar una interpretación lógica a los elementos históricos.

Estas consideraciones fueron planteadas y analizadas por nuestros alumnos en el estudio del tema de la Transición y puestas de manifiesto en sus contestaciones. Pero los alumnos tuvieron serias dificultades al intentar explicar los motivos de las acciones que emprende la comunidad o el individuo en particular (explicaciones intencionales), pues tienden a personalizar e interpretar dichas acciones comunitarias en función de los motivos e intencionalidades individuales y desde la perspectiva de su presente. Los jóvenes, que difícilmente comprenden el cambio social, encuentran aún mayores problemas para comprender el cambio mental. Les resulta difícil comprender los diferentes ritmos seguidos por los distintos elementos que componen un proceso histórico.

Otro campo de razonamiento histórico con grandes dificultades de comprender por los alumnos es el denominado *relativismo* del conocimiento histórico. En efecto, el pensamiento relativista que distingue entre hecho histórico e interpretación del mismo, no lo alcanzan más que un 22% de los jóvenes de 15 y un 35% de los que tienen 18 años (KUHN, PENNINGTON & LEADBATER, 1994). En nuestra experiencia con estudiantes de 17 años, el porcentaje de comprensión del relativismo en la explicación histórica se situó en torno al 50%, es decir, en todas las respuestas correspondientes al nivel 1.

Si los adolescentes difícilmente logran distinguir entre un dato y una interpretación y/o entre diversas interpretaciones del mismo dato, ¿son capaces de elaborar ellos mismos una interpretación coherente de unos datos que se les presentan? Saber Historia es ante todo poseer redes o sistemas jerarquizados de conceptos para utilizarlos en la interpretación de los problemas de esta materia. Pero para su aprendizaje se hace necesario desarrollar también el pensamiento crítico en los alumnos que involucra en sí otras habilidades (deducción, categorización, emisión de juicios, etc.) no sólo en el ámbito cognitivo e interpretativo de los fenómenos históricos, sino también valoraciones afectivas y de interacción social que no pueden reducirse a simples interacciones puntuales aisladas de contexto y contenido.

## VII. Referencias Bibliográficas

- ALONSO, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Júcar Universidad.
- AROSTEGUI, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona. Crítica.

- ASBBY, R. & LEE, P. (1987). "Children's concepts of empathy and understanding in history". En Ch. Portal (ed), *The history curriculum for teachers*. Londres: Falmer Press.
- BUNGE, M. (1965). *Causalidad. El principio de causalidad en la ciencia moderna*. Buenos Aires: Endeta.
- CARRETERO, M. & VOSS, R. (1994). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. New Jersey: Hillschole. Lawrence Erlbaum.
- CATLING, S. (1978). *The child's spacial conception and geographical education*. *Journal of Geography*, 77, 1, 24–28.
- GARCÍA, A. L. (1993). "Principios Científico–Didácticos como vía de conexión de los contenidos conceptuales de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria Obligatoria (P.C.D.)". *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 7, Universidad de Granada, 23–32.
- GARCÍA, A. L. (1993). "El tratamiento de los contenidos en la enseñanza de la Geografía". En *Actas VII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- GARCÍA, A. L. y otros (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GARCÍA, A. L. (2001). *El valor formativo de las Humanidades desde la perspectiva geográfica*. Granada: Editorial Universidad.
- GARCÍA, A. L. & JIMÉNEZ, J. A. (2006). *Los principios científico–didácticos (PCD): Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- GARCÍA RUIZ, A. L. (2006). "Scientific–Didactic Principles: The Archetype to Teach Geography and History". En *International Journal Of Learning* nº 12. Melbourne. Common Ground Publishing.
- GARCÍA RUIZ, A. L. & RASO SÁNCHEZ, F. (2007). "Scientific–Didactic Principles In Movies: A New Perspective To Teach Geography And History". En *International Journal Of Interdisciplinary Social Sciences*. Volumen II, nº 3, 135 – 144. Melbourne: Common Ground Publishing.
- GARCÍA RUIZ, A. L. & JIMÉNEZ LÓPEZ, J. A. (2007). *La implementación de los Principios Científico–Didácticos en el Aprendizaje de la Geografía y de la Historia*. Granada. Editorial Universidad de Granada.
- GARRETÓN, M. A. (1987). *Dictaduras y democratización*. Santiago de Chile. Talleres de Ediciones Minga
- GIDDENS, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge. Politu Press.
- GROSS, R. E. (1983). *Ciencias Sociales. Programas actualizados de enseñanza*. México. Limusa.
- HABERMAS, J. (1992). "The Limits of Neo–Historicism. Entrevista con J. M. Ferry". En J. Habermas (ed.) *Autonomy and Solidarity*. London: Verso, 243.
- HARVEY, D. (1969). *Explanation in Geography*. Londres: Edward Arnold. Traducción al castellano: Madrid: Alianza Editorial, 1983.
- HEIDEGGER, M. (1990). *Identidad y diferencia*. Barcelona. Anthropos (traducción H. Cortés y A. Leyte).
- HUSSERL, E. (1982). *Investigaciones lógicas*. Madrid. Alianza Editorial.
- KANT, I. (1989). *Crítica de la razón pura*. Barcelona. Orbis.
- KUHN, D., WINSTOCK, M. & FLATON, R. (1994). "Historical reasoning as theory–evidence coordination". En M. Carretero y J. F. Voss (eds.), *Cognitive and instructional processes in history and social sciences*. Hillsdale. Nueva Jersey. Lawrence Erlbaum.
- PIAGET, J. (1972). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Buenos Aires. Guadalupe.
- PRATS, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Junta de Extremadura. Mérida.
- SCHAFF, A. (1976). *Historia y verdad*. Barcelona. Crítica.
- THOMPSON, E. P. (1981). *Miseria de la teoría*. Barcelona. Crítica.
- THOMPSON, J. (1995). *The media and modernity*. Cambridge. Polity Press.
- UNWIN T. (1995). *El lugar de la Geografía*. Madrid. Cátedra.

VILAR, P. (1982). *Une histoire en construction*. París. P.U.P.

VON WRIGHT, G. H. (1979). *Explicación y comprensión*. Madrid. Alianza Universal.