

Música y cultura popular como recursos para el estudio de la Transición a la democracia en el País Vasco

Music and Popular Culture as Resources for the Study of the Transition to Democracy in the Basque Country

David Mota Zurdo
Universidad Isabel I
david.mota@ui1.es

Resumen

El presente artículo, Música y cultura popular como recursos para el estudio de la transición a la democracia en el País Vasco, es una propuesta de unidad didáctica para bachillerato. Su objetivo es problematizar el conocimiento que el alumnado suele tener de este periodo histórico tan convulso e interesarles por su estudio a través de diferentes y novedosas fuentes de información (fanzines, música, etc.). Asimismo, el objetivo es plantear un relato inclusivo que huya de maniqueísmos utilizando un amplio elenco de recursos didácticos. La siguiente propuesta de unidad didáctica es una práctica de aula sugerente.

Palabras Clave: Transición, Democracia, Cultura Popular, Recursos Didácticos, Música, Narrativas

Abstract

This article, Music and Popular Culture as Resources for the Study of the Transition to Democracy in the Basque Country, is a proposal of teaching unit for secondary school. Its goal is questioning the knowledge that student body usually has of this tumultuous historical period and get them interested in this study throughout different and original information resources (fanzines, Music, etc.). Besides, the main goal of this article is setting out an inclusive narrative which flee from extreme positions, using a huge variety of educational means. This following proposal of teaching unit is a suggestive classroom practice.

Key words: Transition, Democracy, Popular Culture, Educational Means, Music, Narratives.

1. Introducción

La sociedad actual está siendo protagonista de innumerables cambios e innovaciones tecnológicas. En los últimos cincuenta años se ha estado asistiendo a una revolución tecnológica casi sin parangón, únicamente comparable con la invención de la imprenta o

las revoluciones industriales del siglo XIX. De hecho, durante los dos últimos siglos, el mundo ha sufrido más transformaciones que durante todos los periodos anteriores y los procesos de cambio parecen, al menos a día de hoy, no tener fin. Hasta hace relativamente poco tiempo, la enseñanza de la Historia se realizaba mediante la transmisión oral y escrita de una determinada

teoría/explicación, que habitualmente era proporcionada por la facción, el partido, el monarca, el dictador o el bando vencedor en una guerra, pugna, enfrentamiento, golpe de Estado, rebelión y/o revuelta. Normalmente, al menos en lo que a la historiografía española se refiere (aunque hay excepciones como podrían ser los primeros proyectos de historia científica promovidos por Rafael Altamira), la hagiografía de los principales líderes de nuestra historia y el panegírico de sus hazañas, logros y medidas implementadas fue la nota predominante hasta bien avanzado el siglo XX.

Por un lado, esto se debe a que, a principios de siglo, la historia científica –tal y como la conocemos hoy– estaba aún en ciernes, pues hacía relativamente poco tiempo que el historiador prusiano Leopold Von Ranke había dotado de un método científico a la disciplina histórica y, en España, aún se consideraba a las crónicas de época como piezas históricas rigurosas. Por otro, una controvertida restauración monárquica y dos dictaduras han dominado prácticamente todo el siglo XX español, con los consecuentes desastres y polémicas en los ámbitos de la cultura, la política y las libertades.

A todas estas cuestiones, se debería añadir que, hasta mediados los años 60 del siglo XX, España era un país prácticamente analfabeto, salvo honrosas excepciones como el caso de Álava que alcanzó cifras próximas a la plena alfabetización en la década de 1930 (García, Pareja y Zarraga, 2007: 35). Por tanto, hasta

entonces, las personas que accedieron a la literatura y a los libros de Historia procedieron de la burguesía y la nobleza, siendo de difícil acceso para el resto, no sólo por su precio, sino por la brecha existente en cuanto a la alfabetización.

Afortunadamente, la situación actual en Europa dista mucho de la problemática señalada, aunque existan porcentajes destacables de analfabetismo en varios países, mínimos si se comparan con países latinoamericanos, asiáticos y africanos.

Con todo, el cambio tecnológico y la globalización ha favorecido el acceso a mayores cotas de información en distintos soportes y de diferentes procedencias. Sin duda, el soporte electrónico permite ahora tener acceso, mediante un solo clic, a contenido de los archivos nacionales de Estados Unidos, a leer los artículos publicados por Tony Judt en *The New York Times* o conocer más acerca de la estancia de Ernest Hemingway en China. Así las cosas, este acceso más democrático a la información ha repercutido en la sociedad, propiciando, por ejemplo, el paso de una sociedad autónoma, con fuertes rasgos identitarios y celosa en el control de su flujo de información, a una sociedad –en teoría– más cooperativa y más accesible, al menos, en el mundo virtual de Internet.

Esta colaboración, este apoyo social mutuo ha favorecido el surgimiento de una comunidad virtual que interactúa en la red y que construye distintas formas de saber cultural. He aquí, quizá, uno de los mayores problemas de la red

de redes: el acceso a multitud de información sin ningún tipo de criba. Muchas veces se trata de *fakes* (o falsa información), cuyo objetivo es confundir a aquel lector que no cuenta con el utillaje necesario para contrarrestarlo o, por lo menos, para problematizarlo y deconstruir la falsa información con la utilización de variadas fuentes. Precisamente, es en este tipo de contextos donde la labor del historiador y del profesor de Historia se convierte en fundamental. El objetivo principal de cualquier profesor de Historia no debe limitarse a que sus alumnos alcancen únicamente el mayor número de competencias básicas, sino también debe trabajar para que su alumnado sea crítico con la información recibida, enseñándole a utilizar distintas herramientas (crítica de fuentes, comparación, perspectiva) que ayuden a un razonamiento argumentado y basado en el rigor científico.

En este sentido, a lo largo de este epígrafe se estudiará el uso de la música y cultura popular como herramientas complementarias en la enseñanza y aprendizaje de la historia contemporánea en las aulas de Bachillerato de la Comunidad Autónoma del País Vasco; aulas que están compuestas por un alumnado adolescente que tiene entre sus muchas aficiones escuchar música. Esta es una herramienta que puede motivar al alumnado y generarle interés por el aprendizaje y profundización en la historia contemporánea mundial, de España y del País Vasco.

No obstante, pese a que la investigación y la innovación docentes han insistido en la utilización de este tipo de instrumentos, aún es un recurso insuficientemente aplicado (Hernández et al., 2015). Esto se debe a que son pocos los docentes que lo utilizan en las aulas de secundaria como instrumento para generar interés y/o vía de acercamiento para el estudio de algunos acontecimientos históricos como la Transición política. Por este motivo, siguiendo lo propuesto por Benejam y Pagés de que el profesorado debe dirigir el proceso en la toma de decisiones curriculares, desarrollando una metodología que facilite en el alumnado el proceso de aprendizaje de conocimientos de los saberes sociales relevantes y controvertibles, y de que, también, debe orientar los procesos de formación ciudadana en las dinámicas de una sociedad diversa y compleja, incorporando distintas visiones culturales sobre una misma cuestión, se puede afirmar que la música y la cultura popular así como los recursos TIC que se pueden derivar y/o aplicar a esta, son un excelente recurso para trabajar estas cuestiones (Benejam y Pagès, 2004). En la actualidad, el estudio de la Transición política en las aulas de Bachillerato sigue siendo todavía una cuestión mejorable. Habitualmente, suele ser una temática que se pospone, por cuestión de calendario, a los tramos finales del curso e incluso en algunos casos, debido a la proximidad de la prueba de acceso a la universidad (actualmente EBAU), se imparte de forma esquemática. En algunos casos, cuando no se

realiza de esta manera, se sobrecarga al alumnado con la preparación de estos contenidos de forma autónoma. Esto se debe a que todavía hay muchos docentes que conciben el último curso del Bachillerato como un curso puente entre la educación secundaria y la universidad y no como una etapa finalizadora de la educación secundaria, y esto acaba generando diversos déficits de conocimiento en muchos alumnos de Bachillerato, especialmente los que eligen vías de desarrollo profesional alejadas de la universidad. Así, muchos acaban el Bachillerato sin saber algunas de las cuestiones fundamentales de la Historia reciente de España y el País Vasco; hasta el punto de que, como he podido experimentar, hay alumnado de los primeros cursos de los grados universitarios de Historia y de Geografía que, comúnmente, cometen errores garrafales como no saber ubicar cronológicamente el gobierno *ucedista* de Adolfo Suárez, desconocer la existencia de los Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL) e incluso no saber trazar mínimamente un hilo de relación ideológica entre el nacionalismo vasco clásico y la primera ETA (Euskadi Ta Askatasuna/País Vasco y Libertad).

Por tanto, partiendo de hechos como los comentados, es lógico que también desconozcan/olviden/omitan otros hitos y hechos fundamentales de la historia de la Transición política vasca, como el auge de los nuevos movimientos sociales en el País Vasco (feminismo, antimilitarismo, *okupacionismo*) que surgieron al calor de un contexto socio-

económico determinado: el de la reconversión industrial, las altas tasas de desempleo y la crisis económica.

Debido a que este déficit lastra el normal desarrollo de adquisición de conocimientos históricos, tanto de alumnos que deciden finalizar sus estudios en la secundaria como de aquellos que optan por la universidad, resulta prioritario trabajar todas estas cuestiones durante la secundaria y, especialmente, en el segundo curso de Bachillerato. Principalmente, porque cuestiones como los nuevos movimientos sociales, la violencia de ETA y el denominado *conflicto vasco* (es decir, las supuestas raíces históricas de la “ocupación española” de Euskal Herria-País Vasco que —según determinadas ideologías—ha impedido la construcción de un Estado vasco independiente desde la noche de los tiempos), son procesos aún abiertos, de candente actualidad y de continua reinterpretación; máxime, ahora que se está viviendo una batalla por el relato.

Una mayor comprensión en todos sus aspectos, como los que aquí se quieren resaltar (cultura popular y música) permite al alumnado un conocimiento más complejo de su vida cotidiana. Por ejemplo, conocer y relacionar entre sí la eclosión del movimiento asambleario alternativo, el auge de *gaztetxes* (casas de la juventud, no exclusivamente controladas por la izquierda *abertzale*), la fuerza del movimiento feminista en el País Vasco y la proliferación de grupos musicales con letras contestatarias que narraron su día a día desde una visión crítica (no

teniendo porqué estar vinculados con el *abertzalismo*), ayudará sin ninguna duda a que el alumnado se sitúe en su entorno como ciudadano, aplicando conocimientos adquiridos en el centro escolar. Este último, un aspecto fundamental que queda recogido en las competencias básicas.

Los principales objetivos de este artículo son, por un lado, profundizar en aspectos insuficientemente tratados o descuidados por los docentes en las aulas de 2º Bachillerato a la hora de estudiar la Transición a la democracia en España y el País Vasco. Por otro, motivar al alumnado mediante la muestra de diferentes caminos para el acercamiento y estudio de la Historia. Porque la música, el cine, el cómic, la prensa alternativa son aspectos que componen la cultura popular y que han formado parte de la historia española y vasca reciente.

Así pues, actuando en el marco de la utilización de nuevas metodologías, que faciliten al alumnado el proceso de aprendizaje de conocimientos, se pretende mostrar al alumnado que hay numerosas fuentes de información (primarias y secundarias) complementarias a las tradicionales (libro de texto, investigaciones exhaustivas, etc.) que pueden ayudar a comprender un hecho histórico con mayor profundidad y en toda su complejidad. Fuentes que son más atractivas, más visuales, más interactivas. En definitiva, se quiere acercar al alumnado a la historia de la Transición a la democracia a través de la cultura popular y la música, con el objetivo de hacerles madurar, no

sólo intelectualmente, sino también como personas. Por tanto, en este artículo se concibe la música, el cómic, el cine y la prensa *underground* como recursos enriquecedores que ofrecen múltiples posibilidades a la hora de generar interés y disfrute por el conocimiento histórico.

Para todas estas cuestiones, el profesor deberá actuar como facilitador, como acompañante cognitivo, dando consejos a los alumnos, ofreciéndoles distintas interpretaciones sobre una misma cuestión, utilizando fuentes diversas y problematizando los contenidos elaborados por el alumnado, para que vayan construyendo su propia visión en torno a las cuestiones tratadas. Intrínsecamente ligado a lo anterior, una de las premisas fundamentales que se barajan es que la música y la cultura popular son instrumentos de un interesante valor didáctico porque pueden motivar para el estudio de la historia, permitiendo, así, la profundización en distintas competencias como la lingüística, la sociocultural y la digital¹.

Ahora bien, si se tiene en cuenta que uno de los principales problemas a los que se enfrenta el alumnado de Bachillerato (también el de la ESO) sigue siendo el de la comprensión lectora y las dificultades derivadas de este, normalmente, porque la lectura suele ser una actividad deficitaria en los hogares, que debería ser practicada con mayor asiduidad, y a que una amplia mayoría de alumnado de los bachilleratos

¹ Respecto al estudio por competencias básicas en el País Vasco véase: http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/contenidos/informacion/dif10/es_5495/adjuntos/dc_bachillerato_c.pdf

continúan concibiendo la asignatura de historia como una materia aburrida, cargada de datos y fechas, resulta comprensible que mi planteamiento se centré en responder a los siguientes interrogantes con el objetivo de revertir los déficits señalados: 1. ¿Qué herramientas/recursos se pueden utilizar para ayudar a comprender un hecho histórico concreto?; 2. ¿La música, el cómic, el cine, todos ellos elementos más atractivos y capaces generar interés, podrían motivar al alumnado de 2º Bachillerato, interesarle más por la Historia y, especialmente, en la Transición a la democracia? ¿La música y la cultura popular, pueden ser utilizados como fuente primaria/secundaria o como complemento a estas pudiendo ayudar a una mayor comprensión del texto?; 3. ¿Qué recursos, apoyados en las nuevas tecnologías, se podrían utilizar para favorecer el interés del alumnado: videoclips, fragmentos de películas, letras de canciones escritas e interpretadas durante el periodo, cómics que recojan problemáticas en torno a las cuestiones fundamentales de la Transición?; 4. ¿Qué tipo de habilidades puede adquirir el alumnado si el profesorado utiliza la música, el cómic y el cine como herramientas en el aula?

A continuación, centrándome en la elaboración de una Unidad Didáctica sobre la Transición a la democracia, se intentarán responder a los interrogantes señalados, proponiéndose la utilización de recursos diferentes a los habituales para estudiar cuestiones fundamentales sobre la temática apuntada. También se profundizará en

otras cuestiones que, como ya se ha señalado, están insuficientemente tratadas en los libros de texto, como son los nuevos movimientos sociales, el asamblearismo, la música alternativa y la cultura en torno a ella.

Las cuestiones que se abordan en este artículo deben responder a los objetivos que se estipulan en la normativa vigente. Así, en términos generales, según se establece en el texto refundido de los decretos de la Comunidad Autónoma del País Vasco 23/2009, 122/2010 y 429/2013 por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implanta en la CAPV, el alumnado debe de ser capaz, como mínimo, de:

1. Describir la características y dificultades del proceso de Transición democrática, valorando la trascendencia del mismo, reconociendo la singularidad de la Constitución de 1978 y explicando los principios que regulan la actual organización política y territorial;
2. Explicar los cambios introducidos en la situación política, social y económica tras la muerte de Franco;
3. Valorar el proceso de recuperación de la convivencia democrática y sus dificultades en el País Vasco.
4. Conocer la estructura y los principios que regulan la organización política y territorial de España en la Constitución de 1978;
5. Conocer los principales aspectos del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Autónoma del País Vasco;
6. Conocer los principales movimientos sociales que tuvieron especial relevancia en la consecución de derechos básicos, la lucha por la igualdad de género, la defensa de la ecología y el medio ambiente, la

búsqueda de la paz, etc.; 7. Identificar los rasgos principales de la cultura de la década de los 80: música, literatura, cine, propuestas políticas alternativas, teniendo presente el cambio cultural producido tras el final de la dictadura y el inicio de la democracia; 8. Explicar los motivos del auge de las propuestas de carácter alternativo en el País Vasco, construyendo un sistema paralelo al vigente, atendiendo a circunstancias específicas: altas tasas de desempleo, crisis económica, reconversión industrial, etc.; 9. Explicar de forma crítica la situación de violencia política vivida en España, atendiendo especialmente al País Vasco y destacando las acciones de las principales bandas armadas y parapoliciales: ETA, GAL, Comandos Autónomos Anticapitalistas, GRAPO, Batallón Vasco-Español; 10. Valorar e identificar como fuentes válidas para el estudio de la Historia Contemporánea: las letras de las canciones de los grupos de música de la época.

2. Metodología

En 1970, Renzo Titone señaló en su magnífica obra *Metodología didáctica* que a la hora de construir un método didáctico se debía: tener bien claro cuáles eran los objetivos a conseguir; seleccionar convenientemente los medios a utilizar para su consecución, dando especial relevancia al contenido; y adecuarlos con cierta flexibilidad a las características psicológicas del alumnado (Titone, 1970: 476-477). No obstante, como han apuntado otros autores, la adaptación

que menciona Titone debe ser siempre armónica entre todos sus elementos, es decir la elaboración de un método de carácter global implica que la psicología del aprendizaje a utilizar esté en consonancia con el tipo de contenido conceptual a impartir. Piénsese que cualquier metodología didáctica se enarbola con multitud de elementos que, a su vez, deben de estar interrelacionados y que, en muchas ocasiones, pese a que el esqueleto, la estructura, en definitiva, la base teórica sobre la que se fundamenta la metodología a utilizar se pueda mantener medianamente inalterada, cuenta con otra serie de elementos que pueden estar sujetos a cambios, debido a las readaptaciones necesarias y derivadas de las exigencias mostradas por el grupo de alumnos (Medina y Salvador, 2009: 41-73).

Así las cosas, teniendo como marco fundamental estas cuestiones, la perspectiva utilizada para esta unidad didáctica beberá de dos enfoques fundamentales: la perspectiva artística y la investigativa, ambas utilizadas como ópticas innovadoras dentro de la disciplina Didáctica y que aquí se aplica para la enseñanza de la Historia. En cuanto a la perspectiva artística, el docente debe transmitir sus conocimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje entendiendo, transformando y percibiendo la realidad con estética. Como ha señalado Antonio Medina, el proceso de enseñanza-aprendizaje desde este enfoque “ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de

vivirse en su camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda de sentido más genuinamente humanos” (Medina, Salvador et al., 2009: 10). En consecuencia, continúa Medina, “el saber didáctico emergente desde esta perspectiva, lejos de ser entendido como un espacio de relativismo y de formas cambiantes de conocer y hacer, implica al profesorado en el estrecho camino y la continua disciplina intercultural y socio-laboral del artista, que se esfuerza en conectar su trabajo con los grandes desafíos de los seres humanos y plantea su enseñanza como una tarea siempre inacabada, pero orientada por la fecundidad de la estética creadora, el buen gusto y el esfuerzo continuo por alumbrar la mejor obra posible, la práctica más gratificante y el deleite poético” (Medina, Salvador et al., 2009: 10).

La perspectiva investigativa conlleva partir de la siguiente premisa: la Historia, como cualquier disciplina científica, está sujeta a cambios, pues no está compuesta por verdades ni dogmas inmutables, y no es una materia que gira en torno a la acumulación de datos y valoraciones que deban memorizarse. La labor del docente de Historia ante su alumnado tiene que ser la de transmitir un conocimiento coherente, del que se ofrezcan las claves del pasado, para que integren herramientas básicas del historiador; es decir, dar respuesta al qué y al cómo pasó de forma argumentada mediante fuentes documentales. Como han señalado Joaquín Prats y Joan Santacana “se trata de hacer cosas en un contexto general de acciones

fundamentadas y coherentes con relación a la materia que se aprende. Para conocer la Historia hay que conocer el método de trabajo del historiador, y ello conduce a emplear en clase unas estrategias muy concretas, que no pueden derivarse de las habilidades manuales; no se trata de aprender a hacer posters, o aprender a dibujar gráficas, o a aprender a llenar mapas, aun cuando estas actividades puedan formar parte de los determinados procedimientos de trabajo del historiador”, sino a utilizarlas como parte del utillaje argumentativo-explicativo de un determinado acontecimiento o hecho (Prats y Santacana, 1998).

De esta manera, al calor de los cambios en los modos de enseñanza en Ciencias Sociales que está promoviendo las nuevas corrientes de la Didáctica, el objetivo de esta metodología que combina dos perspectivas distintas es poner “énfasis en la construcción de conocimiento por parte del alumnado”, superando el relato lineal, impregnado de una visión concreta sobre los hechos (normalmente ideológica) y sustituirlo por planteamientos constructivos (Gómez et al., 2015: 769).

De hecho, como se podrá comprobar con las actividades propuestas en el siguiente epígrafe, la finalidad última de la enseñanza de la Historia es que el alumnado interiorice el pensamiento crítico, utilizando perspectivas de acercamiento a problemas de distinta índole, formulando hipótesis y utilizando, como ya se ha señalado, el método del historiador. Así, las actividades se han planteado a través del uso de recursos

innovadores como la utilización de la música, vídeos y otros elementos de la cultura popular, a fin de explicar y reforzar su conocimiento sobre el proceso de Transición a la democracia en España y el País Vasco. También se han desarrollado actividades con conexiones pasado-presente, en las que se fomenta la actitud reflexiva y el debate, pues se pretende huir de la clásica concepción de la Historia como algo denso, complejo, lleno de datos, fechas y nombres a los que el adolescente no encuentra utilidad (Miralles y Martínez, 2008: 1-10).

En síntesis, las actividades que se presentan a continuación responden a una metodología en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje está compuesto por actividades en las que se trabajan la formulación de hipótesis, la clasificación de fuentes (su análisis y contrastación) y la utilización de la multicausalidad como base de la explicación histórica y el pensamiento crítico-reflexivo.

3. Contenidos de la unidad didáctica

3.1. Fase metodológica: *el significado de vivir en democracia.*

En esta primera fase, de sondeo de las ideas previas, se pretende que el alumnado reflexione acerca del significado de vivir en democracia, valorando la importancia que conlleva vivir bajo un sistema de gobierno de carácter democrático sea monárquico-constitucional o republicano. Asimismo, se pretende contraponerlo con los sistemas dictatoriales atendiendo a las diferencias existentes y partiendo, a modo de ejemplo, de la situación de España en el

tardofranquismo. Por tanto, esta etapa también se caracterizará por realizar un sondeo previo de los conocimientos y por motivar al alumnado, incidiendo en las siguientes cuestiones:

- Tipos y formas de gobierno en el siglo XX español.
- Democracia Vs Dictadura.
- España y el País Vasco en el ocaso del franquismo.

3.2. Nuevo contenido: *Transición y democracia en España y el País Vasco (1973-1982).*

Durante esta segunda fase, de nuevo contenido, “Transición y democracia en España y el País Vasco, 1973-1982”, se tratará de que el alumnado reflexione sobre las claves históricas del proceso político, atendiendo también a la perspectiva y movimientos de los sectores sociales populares españoles y vascos. Para ello, se distinguirán las distintas alternativas al proceso de democratización, se señalarán sus problemáticas, sus protagonistas, sus límites y sus consecuencias tanto a corto como a largo plazo en el proceso de normalización democrática. También se profundizará en el análisis de las tareas inacabadas de la Transición, el papel de las Fuerzas Armadas y la organización territorial. A este respecto, se analizará el despliegue del Gobierno autonómico vasco a raíz de la consecución del Estatuto de Gernika de 1979 y se subrayará la eclosión de movimientos sociales surgidos durante los primeros años de democracia en un contexto

complejo de violencia política tanto por parte de ETA como de los GAL. Así pues, se incidirá sobre las siguientes cuestiones:

- El inicio de la Transición: el franquismo con el dictador al margen. Carrero Blanco toma las riendas del poder.

- Disonancias en el interior del régimen: aperturismo frente a inmovilismo.

- *Quemando los últimos cartuchos*. El rápido desvanecimiento del gobierno Arias Navarro (1975-1976) y el fracaso del reformismo postfranquista. Sucesos que motivaron el descalabro del gobierno Arias: 1. La huelga del 3 de marzo de 1976 de Vitoria-Gasteiz; 2. Los sucesos del 9 de mayo de 1976 en Montejurra

- Fortalezas y debilidades de la oposición democrática: respuesta democrática y popular frente a los intentos de continuismo del régimen.

- Fuerzas políticas y sociales democráticas: 1. la Junta Democrática y la Plataforma de Convergencia Democrática. 2. El movimiento obrero: huelgas, movilización, represión; 3. La gran red popular antifranquista: mujeres, estudiantes y asociaciones de vecinos: la acción colectiva vecinal en los barrios obreros: el caso del barrio bilbaíno de Rekaldeberri; 4. La clave exterior: Revolución de los claveles y Guerra Fría.

- La ruptura pactada o la reforma democrática de Suárez: 1. Adolfo Suárez, presidente del Gobierno (del 15 de julio de 1976 al 4 de julio de 1977); 2. Reacciones al nombramiento de Suárez

en la prensa de la época; 3. Valoración de Suárez por la oposición democrática de izquierdas. 4. ¿Ruptura o reforma? La Ley para la reforma política; 5. Los límites del diálogo con la oposición: la huelga del 12 de noviembre de 1976; 6. El referendo de la Ley para la reforma política; 7. La “semana trágica de la Transición”; 8. Las elecciones del 15 de junio de 1977; 9. La tardía respuesta a la crisis económica: los “Pactos de la Moncloa”

- La Transición inacabada: 1. Amnistía, impunidad y olvido; 2. El franquismo en las Fuerzas armadas.

- Del Gobierno Suárez al de Felipe González. El intento del golpe de Estado del 23-F de 1981 como punto de inflexión: 1. La lucha por el autogobierno en el País Vasco; 2. De la Asamblea de Parlamentarios Vascos al Consejo General Vasco. La disolución del Gobierno vasco en el exilio; 3. El Estatuto de Gernika de 1979; 4. El Gobierno Vasco de Carlos Garaikoetxea (1980-1982); 5. El auge de los nuevos movimientos sociales en democracia; 6. Las marchas ecologistas: el caso de la central nuclear de Lemoiz; 7. El movimiento *okupa/squat*, el punk-rock y la extrema izquierda. Literatura musical alternativa (fanzine) y el *do it yourself*; 8. Asamblearismo y colectividad en un mismo entorno. Los *gaztetxes* (casas de la juventud) y la heterogeneidad de ideologías; 9. El feminismo irrumpe en la escena vasca. Música y contracultura en el escenario músico-alternativo; 10. ETA: los años de la virulencia; 11. Una decisión errónea: contra la violencia

más violencia. Los GAL y el plan Zona Especial Norte (ZEN); 12. Dificultades para la normalización democrática en el País Vasco.

3.3. Fase de síntesis y recapitulación de contenidos en consonancia con las nuevas situaciones de aprendizaje: *La historia como continuum. Repercusiones del pasado en el presente.*

En esta última fase, de recapitulación, síntesis y reflexión, se incidirá en la correlación de las fuerzas políticas durante la Transición, como condicionante de la actual situación de la democracia española y, en la violencia política de ETA, Comandos Autónomos, Batallón Vasco-Español, GRAPO y los GAL, como elementos que dificultaron la normalización política de la democracia en el País Vasco, siguiendo para todo ello los siguientes ítems:

- La correlación de las fuerzas políticas, clave del resultado final.
- ¿Las condiciones en las que se produjo la Transición y las problemáticas, insuficientemente achacadas, han marcado la calidad del sistema democrático actual?
- La memoria familiar de la Transición.
- Pasado-presente: ¿son reconocibles los movimientos sociales y políticos surgidos en la Transición en la actualidad?
- ETA y las dificultades para el proceso de normalización democrática en el País Vasco

La Unidad Didáctica se cerrará con diversas actividades de síntesis y reflexión que se desgranarán en el siguiente apartado. Pero, de

todas ellas, quiero destacar la siguiente: la elaboración de un álbum fotográfico familiar de la Transición, que dé protagonismo a la memoria personal de los protagonistas anónimos de la misma, para así crear un mural o espejo vivo del momento histórico.

4. Actividades de enseñanza-aprendizaje a realizar en esta propuesta de Unidad Didáctica

La historia es una disciplina en constante cambio, debido a que está sujeta a las aportaciones que proceden de la investigación; es decir, es una materia abierta a la discusión, a la reflexión y a la construcción de relatos interpretativos sobre un hecho concreto, desde distintos enfoques historiográficos y con resultados diferentes, a veces contrapuestos. Por eso, el conocimiento histórico evoluciona continuamente.

De este modo, las actividades que se proponen a continuación tienen un claro objetivo: problematizar los conocimientos adquiridos por el alumnado a lo largo de toda su etapa escolar; es decir, mostrarles la infinidad de interpretaciones que puede haber sobre una cuestión, pero reparando en que existe una comunidad científica que avala unas hipótesis y no otras. También para que interioricen el cuestionamiento de la realidad histórica y no crean que el conocimiento es inmutable y completamente fehaciente, sino que está sujeto a cambios, a nuevas aportaciones e interpretaciones que deben estar apoyadas por

fuentes sólidas y contrastadas.

Se persigue que el alumnado construya su propio relato sobre un acontecimiento concreto, en este caso sobre las posibilidades que ofrece la música y la cultura popular para conocer con mayor profundidad la Transición a la democracia en España y el País Vasco, valorando no sólo cuestiones políticas, sociales y económicas, sino también culturales, dándole especial importancia a las expresiones artístico-literarias. En definitiva, se trata de que ellos mismos se hagan preguntas como: ¿cuál era la situación en mi barrio durante la Transición? ¿cómo afectó a la vida social, política, económica y cultural las reformas introducidas durante el periodo de Adolfo Suárez, previo a la democratización? ¿cuál era el clima social que se vivía en España, en el País Vasco, en Gipuzkoa, en Errenteria, en mi barrio? ¿cuál fue el papel desempeñado por las distintas bandas armadas (ETA, Batallón Vasco-Español, etc.) que utilizaron la violencia para presionar a las instituciones con el objetivo de validar sus reivindicaciones y conseguir algún tipo de derecho? ¿fue un factor más que empeoró la situación de normalización? ¿los nuevos movimientos sociales y los grupos alternativos buscaron construir una realidad social al margen de la establecida, fueron sólo utopías o de estos grupos emergieron potentes movimientos feministas, ecologistas, etc. que a día de hoy tienen fuerte presencia en nuestra sociedad? ¿Qué sucedió el 3 de marzo de 1976 y que importancia tienen en la actualidad para la

ciudad de Vitoria-Gasteiz? ¿Con la introducción de la democracia en España se continuó persiguiendo a la disidencia política? ¿Cuáles fueron los principales problemas para la normalización democrática? ¿Por qué eclosionaron tantos grupos musicales, revistas alternativas y contraculturales que criticaron el sistema establecido, alegando que la democracia “huele a podrido”? ¿Qué ocurrió para que pensarán así? ¿Consideraban que la impunidad al franquismo, la lentitud en los cambios legislativos, fue tan sólo un lavado de cara de las estructuras franquistas? ¿Qué papel jugaron los partidos políticos de extrema izquierda? ¿y los de derecha? ¿y las Fuerzas Armadas? ¿y los socialistas? ¿Qué posibilidades ofreció la democracia? ¿Cuál fue el papel que desempeñaron los ministerios de asuntos exteriores de otros países para la democratización de España? ¿La Constitución de 1978 es una ley fundamental cuyo contenido continúa vigente en la actualidad?

Algunas de estas preguntas son las que el alumnado debería realizarse a sí mismo tras realizar las actividades que se proponen a continuación.

4.1. Actividad nº 1: Cuestionario

Para poder trabajar la transición a la democracia desde otra perspectiva, que incluya la música y la cultura popular, se debe tener muy en cuenta cuál es el conocimiento previo que tiene el alumnado sobre alguno de los recursos que se pretenden utilizar. Así, ante la gran variedad de géneros y estilos musicales, gustos literarios y, en

definitiva, conocimientos sobre la intrahistoria de lo que uno escucha, ve y/o lee, resulta prioritario que el docente detecte cuáles son los conocimientos de su alumnado en cuanto al patrimonio musical y literario, ciñéndose en el ámbito de la cultura popular, de España y del País Vasco. De hecho, partiendo de que la presente unidad didáctica versa sobre la Transición, se tendrán en cuenta los géneros musicales, los grupos, las actividades y movimientos sociales surgidos durante esta etapa.

Para realizar este sondeo, el alumnado realizará individualmente un cuestionario preparado por el profesor, que proporcione información sobre sus conocimientos musicales y culturales. De este modo, el docente conocerá en que aspectos puede incidir con mayor profundidad y en cuáles no. La actividad se dividirá en dos apartados. En la primera parte, el alumnado tendrá que responder a preguntas tipo test para determinar de una forma cerrada los conocimientos generales sobre la temática. En esta se tratarán cuestiones concretas que serán utilizadas para que el profesor adecúe su exposición a lo que supuso la Transición y el papel que jugaron los movimientos alternativos y musicales en el tardofranquismo, la Transición y la democracia; exponiendo, a su vez, quiénes fueron sus precursores y figuras clave y su papel desempeñado, e incidiendo en las razones de su origen y su posterior relevancia social, política y cultural. En la segunda parte, el alumnado deberá responder a una serie de preguntas

cortas, de forma abierta, en la que podrán exponer sus conocimientos y experiencias personales sobre las cuestiones que se plantean. De esta forma, el profesor podrá identificar las capacidades que cada alumno posee para contextualizar cronológicamente los procesos culturales y musicales que aquí traemos a colación.

La finalidad de esta actividad es que el profesor conozca de antemano el conocimiento que tiene su alumnado sobre la temática y, por eso, será de especial consideración. De hecho, fruto de las respuestas del cuestionario, el docente podrá modificar, adecuar y ajustar las actividades que realice en el futuro. En consecuencia, esta actividad contribuye a un beneficio mutuo (alumno-docente), por un lado, el profesor conocerá la situación de partida de su alumnado y, por otro, el alumnado podrá hacerse un breve bosquejo de lo que supondrá la unidad didáctica. En las sesiones posteriores se continuará realizando cuestionarios tipo test antes de iniciar cada nuevo apartado de la unidad didáctica. Se incluirán preguntas sobre lo ya visto, pero se incorporarán otras nuevas, pues el objetivo es que el alumnado afiance sus conocimientos y que el docente conozca el estado de aprendizaje de los mismos. De este modo, el profesor podrá ir readecuando sus explicaciones sobre la base de los resultados obtenidos y de las aptitudes mostradas por el aula. El alumnado, a su vez, conocerá de antemano qué aspectos van a trabajar en clase, pudiendo realizar incursiones sobre el tema voluntariamente. A estas

cuestiones también se suma el hecho de que, probablemente, parte del alumnado conozca estos géneros musicales, por lo que el estudio de esta unidad didáctica podría contar para estos con el factor añadido de una motivación extra previa. Ahora bien, esto no sería óbice para que se descuidara a esa otra parte del alumnado desinteresada o desconocedora de estos géneros musicales. Por eso, se trabajaría con todo el alumnado, incidiéndose en las razones por las que las bandas de estos años compusieron un tipo de música concreto que reflejaba, desde su punto de vista, la situación social, económica y política del momento.

Por último, a modo de acercamiento a las tres etapas que se desgajan en esta unidad didáctica (tardofranquismo, Transición y democracia), se propone la audición de varias canciones, dos en euskera (traducidas convenientemente, para favorecer la comprensión de aquella parte del alumnado de origen inmigrante que pudiera tener dificultades de comprensión) y una en castellano. La letra se entregaría al alumnado como apoyo, para favorecer el seguimiento de las canciones. Posteriormente, con los conocimientos adquiridos durante las sesiones previas, se procedería a problematizar las canciones. Para ello, se pediría al alumnado que señalara aquellos aspectos más difusos y controvertidos de las mismas, solicitándoles a su vez que se pregunten por qué los grupos y cantautores del momento señalaron en sus canciones cosas como: “Todos o nadie, todo o nada, solo no se puede, fusiles o la cadena, todos

o nadie, todo o nada”. Para ello, deberán contextualizar la canción con las herramientas de las que dispongan, en este caso el libro de texto, notas tomadas en clase e internet. El objetivo es que el alumnado analice críticamente la canción para comprender e intentar demostrar si la letra es una deformación de la realidad, tiene su validez o es una interpretación más que se puede tener en cuenta.

Test previo

¿Hubo algún tipo de relación en el resurgimiento de la música en euskera entre los territorios vascófonos de Francia y los de España?

- a) Sí
- b) No
- c) Sí, pero fue una relación casual

¿De qué país es originario el rock?

- a) Gran Bretaña
- b) Estados Unidos
- c) Francia

¿Dónde surgió el primer grupo/músico que cantó rock en euskera?

- a) España
- b) Francia
- c) Exilio

¿En qué periodo cronológico surgió el punk?

- a) En los años setenta
- b) En los años cincuenta
- c) En los años sesenta

En la década de los ochenta había artistas que cantaban en euskera y otras que lo hacían en castellano

- a) Verdadero

b) Falso

En el País Vasco no ha habido bandas de ska-reggae hasta la llegada del siglo XXI

a) Verdadero

b) Falso

¿Quién compuso la famosa canción Xalbadorren heriotzean (en la muerte de Xalbador, *Bertsolari* nacido en Urepele -Francia- que vivió entre 1920 y 1976)?

a) Mikel Laboa

b) Erramun Martikorena

c) Xabier Lete

¿Quién compuso la canción *Eperra*?

a) Forma parte del cancionero popular

b) Dominika Etxart

c) Anje Duhalde

¿A quién le debemos la composición de la canción *Ratas en Vizcaya*?

a) Hertzainak

b) Zarama

c) Eskorbuto

¿Cuál fue la primera banda de los hermanos Muguruza?

a) Negu Gorriak

b) Neubat

c) Kortatu

¿Qué banda dijo “En Vitoria-Gasteiz, / donde se hace la ley, / capital artificial de un país singular”?

a) Tijuana in blue

b) Korroskada

c) Potato

¿Qué fue Muskaria?

a) Una revista

b) Una banda

c) Una radio libre

¿Quién cometió el atentado contra Carrero Blanco?

a) CIA

b) GRAPO

c) ETA

¿Quién y qué cargo ocupó Carlos Garaikoetxea?

a) Fue un militante del PSOE que llegó a ser presidente de España

b) El primer lehendakari del Gobierno vasco y del PNV

c) Un miembro destacable de la banda armada ETA

¿Qué fue Ajoblanco, El Viejo Topo y Ozono?

a) Revistas contraculturales

b) El nombre de 3 grupos de música

c) Nombres sin sentido e inventados aleatoriamente

¿Qué fue la Movida Madrileña?

a) Un movimiento cultural alternativo

b) Un tipo de género musical

c) Todas son ciertas

El Rock Radical Vasco se creó en...

a) La década de 1970

b) Pamplona, durante los San Fermín de 1960

c) Los años 80, con apoyo del diario Egin

¿Cuáles de los siguientes movimientos sociales eclosionaron en la Transición?

a) Feminismo

b) Insumiso

c) Ecologista

Test: preguntas abiertas

- ¿Qué es Ez dok amairu? ¿Cómo lo relacionarías con la Nova Canço catalana?
- Nombra los grupos o artistas pertenecientes al País Vasco que conozcas entre las décadas de los setenta y ochenta y plasma la fecha aproximada de su fundación.
- ¿Conoces bandas como Doctor Deseo? ¿Qué características destacarías?
- ¿Por qué crees que surgen estos grupos? ¿Cómo crees que influye el contexto histórico para que decidan arrancar su andadura?
- ¿Sería posible que surgieran grupos con características parecidas en la actualidad? ¿Por qué?
- ¿Conoces alguno de los medios de difusión relevante de los años setenta y ochenta?
- ¿Qué puedes decir sobre los *gaztetxes*, radios libres o sellos discográficos independientes?

4.2. Actividad nº 2: Cómic y crítica de fuentes de distintos soportes

Una actividad interesante para trabajar los inicios de la Transición en el País Vasco dentro del contexto perteneciente al contenido “*Quemando los últimos cartuchos*. El rápido desvanecimiento del gobierno Arias Navarro (1975-1976) y el fracaso del reformismo posfranquista”, es una actividad que versa sobre una temática que guarda una especial relación con Vitoria-Gasteiz. Me refiero a los trágicos sucesos del 3 de marzo de 1976 en los que perdieron la vida 5 personas y hubo 60 heridos

de gravedad (44 de ellos de bala) durante unas jornadas huelguísticas en las que participaron más de 30 empresas de la ciudad. Traigo a colación varios ejercicios sobre esta cuestión, pues suele ser insuficientemente tratada en los temarios de 2º Bachillerato. No sólo por la especial relación que guarda con Vitoria-Gasteiz –la capital vasca– y la constante repercusión que anualmente tienen en los medios los actos de recuerdo, sino porque es un ejemplo clarificador de cómo la historia de la Transición a la democracia en el País Vasco continúa presente en la sociedad, pues se ha convertido en un hito del movimiento obrero vasco.

Así, para acercarnos a este suceso se propone un ejercicio diferente al habitual de comentario de texto o de análisis de fuentes primarias, en este caso la música. A tal efecto, se realizará la audición de las canciones sobre el 3 de marzo de 1976 realizadas por Xuorum, un grupo de rock de Vitoria-Gasteiz; Zarama un grupo del Rock Radical Vasco de Santurce; Lluís Llach, un cantautor catalán; y Betagarri, un grupo de ska-reggae de Vitoria-Gasteiz. Todas ellas analizadas posteriormente al análisis del suceso desde un punto de vista historiográfico, ya que ambas versiones distan bastante: una objetiva, las otras, más mitificada. Así, se enseñará al alumnado a utilizar las herramientas de crítica de fuentes con las que cuenta el historiador: comparación, contrastación, enfoque, expurgo de fuentes primarias y secundarias.

El objetivo último de esta actividad es el acercamiento desde distintos enfoques y

soportes al conocimiento que se tiene sobre los sucesos del 3 de marzo; además de conocer un suceso no sólo del ámbito de la Transición a la democracia en Vitoria-Gasteiz, sino también en España y en el País Vasco. Así, con este tipo de fuentes se trabajará, tanto las relativas a las obras científicas como las relacionadas con la memoria, comprobando a través de las canciones mencionadas cómo ha calado en la sociedad vitoriana este suceso.

A continuación, se recogen fragmentos de algunas de las canciones mencionadas: “Un héroe nacional por esconder la verdad. 3 de marzo del 76, situación complicada en Gasteiz. Huelga de obreros en el metal, precariedad laboral. En el Estado, la Transición” (Xuorum, 3 de marzo de 1976). “Assassins de raons, de vides, que mai no tingueu repòs en cap dels vostres dies i que en la mort us persegueixin les nostres memòries” (Lluís Llach, Campanades a morts). “Iluntasunaren oihiak. Kanean dira orain odola. Ta gauaren erdian. Su madarikatuak. Dirdiratzten dira” (Zarama, Gasteizko gaua). “Hotza hezurretan, gorrotoa zainetan ta zenuen egun horietan oinarrizko eskubideen alde zinen borroketan langileen duintasun eza eskuratu nahian eman zenituen zure urteak eta zure bizitza” (Betagarri, Martxoak 3).

No serán, empero, las únicas referencias a este suceso porque podrán incluirse otras versiones, de lenguaje más militante y cercano a la extrema izquierda, que problematicen aún más la cuestión. Un ejemplo es la canción T.E.R.R.O.R.I.S.M.O. del grupo Riot

Propaganda: “Terrorismo es la madera reprimiendo la voz de la calle, corporativismo que escupe a la historia, terrorismo es Manuel Fraga asesinando en Vitoria. Gloria a los caídos y muerte a los traidores”.

En síntesis, se trata de una actividad que es muy sugerente para el desarrollo de sus propios razonamientos y argumentaciones fundadas sobre el uso de multitud de recursos, tanto TIC como de fuentes clásicas.

4.3. Actividad nº 3: Debate

El debate es la herramienta de base a utilizar en cualquier democracia y, por ello, es una de las principales actividades que debe impulsar entre su alumnado todo docente que se dedique a la enseñanza de cualquier Ciencia Social. La labor del profesor debe ser orientar al alumnado por senderos con los que se puedan topar en la vida diaria y cuyo eje pivotante radique en el diálogo y el intercambio de propuestas e ideas. Para ello, resulta prioritario que el alumnado aprenda a armar un corpus argumentativo mínimo, valorar la opinión ajena –pese a estar en contra– y respetar el turno de palabra mientras algún compañero elabora su discurso.

Este ejercicio viene a completar los anteriores, pues aquí también se pretende desarrollar el aparato crítico del que dispone el alumnado. Este debe interiorizar que la investigación, la reflexión y la argumentación son la triada esencial para elaborar explicaciones sobre bases sólidas, añadiendo a estas el criterio personal, pero siempre desde el ámbito del respeto mutuo y democrático. El desarrollo de estos valores y

capacidades irá siempre parejo a la adquisición de conocimientos. De hecho, establecer un debate en torno a cuestiones como el papel jugado por ETA en la Transición, el impacto social que tuvo el intento de golpe de Estado del 23-F, la importancia que tuvieron las movilizaciones para evitar la implantación de la central nuclear de Lemóniz o qué grado de protagonismo tuvieron Adolfo Suárez y la monarquía para hacer efectiva la democratización del país, son una buena vía para que el alumnado exponga sus conocimientos sobre las temáticas señaladas y defienda o ataque hipótesis con argumentos consistentes y explicaciones elaboradas. Asimismo, podrá adquirir nuevos conocimientos (aquí reside la principal labor como moderador del docente) y podrá complejizar su conocimiento sobre el periodo e incluso comprender algunas de las cuestiones que, a día de hoy, continúan como procesos abiertos o que son consecuencia de estos. Por tanto, el papel que juega el profesor en este punto es el de dar la palabra a quien la pida de forma respetuosa o quitársela a quien no haga un correcto uso de ella; promover la participación en el debate de todo el alumnado y marcar las líneas temáticas del debate, con la finalidad de que el grupo por completo pueda trabajar en la adquisición de las competencias básicas establecidas por el texto refundido del Decreto del CAPV 23/2009 y en la LOMCE.

La estructura del debate será la siguiente:

El día previo, el docente indicará que temas se van a tratar en el debate. Para ello, se permitirá al alumnado el empleo de las herramientas y medios que consideren necesarios para la obtención de información, orientándoles siempre con webgrafía, bibliografía y medios audiovisuales. Asimismo, se les exigirá como mínimo imprescindible la utilización del libro de texto y, a partir de la información proporcionada por este, realizar búsquedas de documentación utilizando los recursos de los que dispone el centro (biblioteca y aula digital, principalmente). El objetivo es que el alumnado trabaje competencias como la digital y la de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, familiarizándose con el primer paso hacia la investigación: la búsqueda de documentación. Teniendo en cuenta que la utilización de internet para la búsqueda de información es no sólo un fenómeno generalizado, sino el primer recurso que utiliza la mayoría del alumnado, sin ningún tipo de criba, se pedirá al alumnado que indiquen la procedencia de las fuentes y que crucen esa información con otra obtenida por medios convencionales: prensa escrita, bibliografía, etc (Sousa, 2012). También se incidirá en que utilicen recursos novedosos, como la utilización de letras de canciones de época, artículos de fanzines y prensa contracultural, siendo el docente quien les pueda proporcionar páginas web donde obtenerla o indicarles en qué biblioteca pueden encontrarlo. En este punto, la finalidad es que desarrollen el

carácter crítico con la información que reciben y/u obtienen.

Durante la sesión del debate el docente expondrá los puntos más controvertidos de la temática a tratar y realizará preguntas y afirmaciones que fomenten la discusión, siempre girando en torno a temas que se traten en canciones de música y que coaliguen con el contenido de la unidad didáctica. Por ello, el docente elegirá 3 canciones para escucharlas durante la clase en distintos momentos y, partiendo de su contenido, se iniciará el debate, indicando algunas de las estrofas más polémicas. El objetivo es que el alumnado pueda entender la composición en su contexto y que, a su vez, pueda cuestionarla o reforzarla con la información científica que previamente han buscado sobre las cuestiones que en ella se tratan. Tras este proceso, comenzaría el turno de debate, dejando patente desde el inicio al alumnado que este se regirá por las normas de respeto anteriormente comentadas.

Al final del debate, el docente realizará un acopio de los principales argumentos tratados y hará una reflexión crítica acerca de ellos, marcando las conclusiones a las que se han llegado. Este punto es fundamental, porque servirá para fijar las ideas y afianzar argumentos que han aparecido a lo largo de la sesión, pudiendo ser –a su vez– el punto de partida del próximo debate.

4.4. Actividad nº 5: otros ejercicios sugerentes

Para profundizar en aspectos más genéricos de la Transición, no centrados tanto en la temática vasca, se trabajarán ejercicios como los siguientes:

- A través de vídeos alternativos del periodo y utilizando las letras de canciones de grupos como Jarcha (“Libertad sin ira”), uno de los más destacadas de la Transición, se mostrará al alumnado que las huelgas durante la Transición no sólo fueron instrumentos de lucha por la reivindicación de los derechos socio-laborales, sino también armas de presión política. En este punto, se aprovechará para realizar una traslación pasado-presente, comparando las huelgas mencionadas con las actuales: semejanzas, diferencias, valores, etc.

- Mostrar al alumnado cómo la represión y la violencia no fue un rasgo propio de la Dictadura, sino que también se produjo durante la Transición; es decir, que hubo cierto continuismo, ya que los aparatos de coerción del gobierno español siguieron mayoritariamente en manos de destacados miembros del franquismo. Para ello, se utilizarán y trabajarán tablas estadísticas, imágenes y vídeos de las situaciones conflictivas; se analizará la prensa y se pondrán en valor los testimonios de los protagonistas (muchos anónimos); se pondrán de relieve momentos de alta tensión que dificultaron el proceso de construcción democrática (por ejemplo, la denominada “semana trágica de la Transición”), generando unos temores al bloque dominante (franquista), tal y como aparece en el análisis de una entrevista a Rodolfo Martín Villa

recogida en algunos medios.

5. Conclusiones

La historia es una disciplina que se sustenta sobre un sistema cuyo punto fundamental es el rigor en la utilización del método del historiador y la realización de reflexiones a diferente nivel. Así, la posibilidad de realizar este tipo de ejercicios redundaría en una adquisición de conocimientos crítica y con un corpus argumentativo bien armado.

A lo largo de este trabajo se ha demostrado que el principal objetivo del docente de Historia se basa en enseñar a su alumnado la utilización de las herramientas del historiador, que como se ha visto son muchas (desde fuentes escritas como la prensa hasta audiovisuales y orales) e interesarles con metodologías y ejercicios amenos. En parte, se ha tratado de utilizar herramientas variadas que muestren a la Historia como una materia mucho más dinámica y con más posibilidades de estudio que la clásica memorización de datos, fechas y personajes.

Así, se ha comprobado como el docente, actúa como orientador, como acompañante cognitivo en el estudio, educando en la reflexión y no en la memorización, y corrigiendo o reorientando en momentos puntuales. El éxito docente en la labor de enseñanza de la Historia radica en inculcar a su alumnado recursos propios de la disciplina, como el establecimiento de vínculos pasado-presente, el acercamiento al conocimiento histórico no sólo a través de documentos escritos y la detección de

disonancias e identificación asumible de múltiples interpretaciones.

Como se ha podido ver, esta propuesta de unidad didáctica se centra en el desarrollo de las capacidades y competencias básicas del alumnado, para que puedan disponer de un adecuado conocimiento histórico que puedan vincular con otros campos como la Economía, el Derecho y la Geografía, entre otros. También se ha señalado que la educación es un campo que debe cuidarse con especial atención, pues el diseño y exposición de las materias puede influir en la toma de decisiones futuras por parte del alumnado. Precisamente por esto, el docente tiene que poseer unos sólidos conocimientos, unas habilidades mínimas de transmisión y expresión de los mismos, virtudes como la adaptación y la improvisación, pues los imprevistos pueden surgir en el aula en cualquier momento.

De este modo, se entiende que a lo largo de este estudio se haya insistido en la creación de una base sólida que permita el normal y correcto desarrollo del proceso educativo, dejando unos márgenes flexibles de actuación. El docente debe tener en cuenta las necesidades del alumno por encima del cumplimiento de los plazos que determine cualquier organismo e institución. Evidentemente, la situación ideal sería la armonización entre ambas, fruto de una buena planificación, pero todo proyecto está sujeto a cambios. Por tanto, el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje es que el alumnado adquiera una serie de conocimientos y

habilidades que pueda utilizar y aplicar en su vida cotidiana y/o académica futura.

Igualmente, debe subrayarse las vías de aplicación de esta propuesta de unidad didáctica: la destacable presencia del debate y la exposición oral, utilizando diferentes fuentes (quizá poco convencionales) ayuda en el dinamismo del aula e induce a promover la participación del alumnado en las actividades planteadas. Ahora bien, se considera aconsejable desarrollar estas actividades con grupos relativamente reducidos (grupos de 15-20 personas), pues podría darse el caso (en grupos más amplios) de que parte del alumnado no interviniera lo suficiente, pasara desapercibido y no tuviera la presencia necesaria en dichas actividades para la adquisición de competencias.

La finalidad de este trabajo no ha sido dotar al alumnado de una educación basada en la obtención de conocimientos, sino que se ha establecido como prioridad la utilización y aplicabilidad de diferentes elementos relacionados con el método histórico –en este caso, musicales, audiovisuales y otros aspectos de la cultura popular– para que el alumnado se familiarice con ellos, los valore en toda su integridad y los incorpore a la hora de elaborar su discurso histórico. En definitiva, mediante la realización de los ejercicios propuestos, se ha pretendido que el alumnado conozca la historia, sepa aplicarla y adaptarla a los ámbitos culturales y pueda ser capaz de expresarse de forma oral y escrita.

En conclusión, puesto que este periodo

histórico provoca, debido a su complejidad estructural, un difícil aprendizaje por parte del alumnado. Se ha evitado la perspectiva “tradicional” del tema, basado en los grandes hechos, los “principales” protagonistas y los grandes documentos. Por ello, se ha acotado a una cronología del periodo distinta a la clásica y se ha ubicado así entre 1973 y 1982, momento clave para la resolución de un problema central: el establecimiento, despliegue y funcionamiento del sistema democrático en España y el País Vasco.

Usando convenientemente el planteamiento metodológico, señalado en su correspondiente apartado, se ha situado al alumnado ante los hechos y los protagonistas históricos desde una perspectiva distinta, ofreciéndoles diferentes alternativas de acercamiento a la temática para que sea el alumnado el que construya su propia visión histórica de los hechos. En este sentido, la utilización de fuentes como la historia oral, las canciones y sus letras, la prensa alternativa y oficial de la época y su crítica actual, las fotografías y reconstrucciones del momento mediante cómics o los testimonios escritos son absolutamente imprescindibles para la comprensión de la Transición a la democracia en España y el País Vasco, aunque por cuestión de espacio aquí no se hayan pormenorizado.

Bajo mi punto de vista, resulta imprescindible la elaboración de nuevas propuestas didácticas sobre este complejo periodo histórico que incorporen los avances historiográficos, a fin de que el alumnado del futuro elabore un relato

fehaciente, argumentado y objetivo de un periodo histórico trascendental para la comprensión del actual sistema democrático español. Es por ello que el profesorado de enseñanza secundaria debe sentar las bases de un proceso que se irá configurando a lo largo de la trayectoria vital del alumnado y que determinará su futura participación activa como parte de la ciudadanía de este país en la consolidación de un auténtico sistema democrático, evitando verdades a medias, mitificaciones y radicalismos.

6. Referencias bibliográficas

- García, Rocío; Pareja, Arantza y Zarraga, Karmele, (2007) “¿Saber leer? ¿Sabe escribir? El proceso de alfabetización en el País Vasco (1860-1930)”, *Revista de Demografía Histórica*, XXV, I.
- Hernández, Ana M^a; García, Carmen R.; Montaña, Juan Luis de la (2015), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres: UEX/AUPDCS, 2015.
- Benejam, P. y Pagès, J. (2004): *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. Líneas de Investigación de Didáctica de las Ciencias Sociales*, Barcelona: Horsori.
- Titone, Renzo (1970): *Metodología didáctica*, Madrid: Rialp.
- Medina, Antonio y Salvador (2009): *Francisco, Didáctica General*, Madrid: Pearson Prentice Hall-UNED.
- Prats, Joaquín y Santacana, Joan (1998): “Ciencias Sociales”, en *Enciclopedia General de la educación*, Barcelona: Océano Grupo Editorial, vol., 3.
- Gómez, Cosme J.; Rodríguez, Raimundo y Simón, María del Mar (2015): “La metodología didáctica en las clases de Historia. Una investigación sobre las percepciones de los futuros maestros”, en García, Carmen R. Y Montaña, Juan L. (eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, Cáceres: UEX-AUPDCS.
- Miralles, Pedro y Martínez, Nicolás (2008): “La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 46, nº 1, pp. 1-10.
- Carnicero, Carlos (2009): *Vitoria-ciudad donde nunca pasa nada*, Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Sousa Dias, Gisele (2012): “Los adolescentes usan pocos libros y más internet para estudiar”, *El Clarín*, r.e. http://www.clarin.com/educacion/titulo_0_706729416.html
- Dávila, Paulí y Amézaga, Josu (2003-2004): “Juventud, identidad y cultura: el Rock Radical Vasco en la década de los 80”, *Historia de la educación* (22-23), pp. 213-231.
- Maffi, Mario (1975): *La cultura underground*, Barcelona: Anagrama.
- Martín, Joseba (2014): “Las noticias sociales en el rock vasco (1980-2010). La música como soporte y altavoz de la materia prima periodística”, en Idoyaga, Petxo (et al.): *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de España de Investigación de la Comunicación*, Bilbao: UPV-EHU, pp. 1343-1355.
- Martínez, Guillem (2012): *CT o Cultura de la Transición. Crítica a 35 años de cultura española*, Barcelona: DeBolsillo

Para recursos didácticos (vídeos):

- Alfonso, José Antonio y Bocos, Alberto (2007): *No acepto!! 1980-1990: 10 años de punk, hardcore, ira y caos*, Madrid: Producciones Zambombo.
- Fierro, Álvaro y Gorordo, Joseba (2014): *160 metros. Una historia del rock en Bizkaia*, Bilbao: Mediatag Crossmedia.