

La Transición española en las aulas

Historia y memoria en la enseñanza secundaria

ANDREA TAPPI Y JAVIER TÉBAR HURTADO (DIR.)

Prólogo de ANDREU MAYAYO I ARTAL



Memoria Democrática

|C|E|P|C|

LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA EN LAS AULAS

HISTORIA Y MEMORIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES

CONSEJO EDITORIAL

Luis Aguiar de Luque
José Álvarez Junco
Manuel Aragón Reyes
Paloma Biglino Campos
Carlos Closa Montero
Elías Díaz
Arantxa Elizondo Lopetegui
Ricardo García Cárcel
Yolanda Gómez Sánchez
Pedro González-Trevijano
Carmen Iglesias
Francisco J. Laporta
Encarnación Lemús López
Emilio Pajares Montolío
Benigno Pendás
Mayte Salvador Crespo
Mónica Sánchez Redonet
Antonio Torres del Moral

Colección: *Memoria Democrática*

Directora: ENCARNACIÓN LEMÚS LÓPEZ

CONSEJO ASESOR

Ana Aguado Higón
Gutmaro Gómez Bravo
Leyre Burguera Ameave

Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado (dir.)

La Transición española en las aulas

Historia y memoria en la enseñanza secundaria

Prólogo de Andreu Mayayo i Artal

| CENTRO DE | ESTUDIOS | POLÍTICOS Y | CONSTITUCIONALES |

MADRID, 2023

El original de este libro ha sido evaluado anónimamente de manera favorable por especialistas sin vinculación con el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Catálogo general de publicaciones oficiales:

<https://cpage.mpr.gob.es/>

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

De esta edición, 2023:

© ANDREA TAPPI Y JAVIER TÉBAR HURTADO (dir.)

© CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES

Plaza de la Marina Española, 9

28071 Madrid

<http://www.cepc.gob.es>

Twitter: @cepcgob

NIPO CEPC EN PAPEL: 091-23-058-9

NIPO CEPC PDF: 091-23-057-3

ISBN CEPC EN PAPEL: 978-84-259-2026-4

ISBN CEPC PDF: 978-84-259-2025-7

Depósito Legal: M-34792-2023

Realización: Crisol Creación Gráfica, S.L.

ÍNDICE

PRÓLOGO, por Andreu Mayayo i Artal	11
INTRODUCCIÓN: ¿POR QUÉ LA TRANSICIÓN?, por Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado	21
Propósitos del estudio	22
Estructura, fuentes y metodología	28
CAPÍTULO 1. HISTORIA, MEMORIA Y TRANSICIÓN POLÍTICA: LOS USOS DEL PASADO, por Néstor Banderas Navarro, Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado	39
1.1. El presente respira por la historia	39
1.2. La transición a la democracia y los usos del pasado	43
1.3. Historia y memoria de la Transición	50
1.4. Los relatos sobre la Transición: mitos e historiografía..	54
CAPÍTULO 2. LA TRANSICIÓN EN LAS AULAS, por Néstor Banderas Navarro, Àlex Navarro Borràs y Andrea Tappi	61
2.1. La traslación de los discursos sobre la Transición a las aulas.....	61
2.2. Análisis cuali-cuantitativos de las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), 2018-2022	65
2.3. Un estudio de caso: las respuestas de los alumnos a las pruebas EBAU en el País Valenciano en 2022.....	80

CAPÍTULO 3. CONTINUIDAD, USO Y RENOVACIÓN DE LOS MANUALES DE HISTORIA, por Agustí G. Larios	91
3.1. Aproximación al sector editorial educativo	92
3.2. ¿Una continuidad del libro de texto (no) cuestionada? Enfoque competencial e impacto digital	99
3.3. El uso y la renovación	102
CAPÍTULO 4. LA TRANSICIÓN EN LOS ACTUALES MANUALES DE HISTORIA DE 2.º DE BACHILLERATO, por Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado	105
4.1. Entre historiografía y uso público del pasado	105
4.2. El relato de los manuales. Una transición sin conflicto.	112
4.3. Recursos icónicos, pensamiento histórico, ciudadanía	130
CAPÍTULO 5. LA TRANSICIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, por Juan Carlos Colomer Rubio	145
5.1. La Transición como «acontecimiento monstruo» y materia escolar banalizada	145
5.2. Algunas consideraciones metodológicas.....	147
5.3. Estructura y temáticas recogidas	151
5.4. Orientación y uso de los diferentes recursos introducidos	156
5.5. Orientación didáctica de las actividades sobre la Transición	158
Conclusiones.....	159
CAPÍTULO 6. REFLEXIONES PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA ALTERNATIVA SOBRE LA TRANSICIÓN, por Agustí G. Larios	163
6.1. La historia soñada.....	164
6.2. La historia prescrita: una estructura inmóvil.....	165
6.3. Una prescripción competencial: el pensamiento histórico	167
6.4. Transición y pensamiento histórico.....	171
CONCLUSIONES: LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA Y EL RELATO DE LA MODERNIDAD, por Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado	177
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
NOTA BIOGRÁFICA	205

ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS

CUADROS

Cuadro 1. Currículo de Historia de España. Bloque 12. <i>Normalización democrática de España e integración en Europa</i> (desde 1975)	68
Cuadro 2. Pruebas EBAU sobre Transición, 2018-2022	70
Cuadro 3. Temáticas de cada pregunta sobre Transición (EBAU, 2018-2022)	71
Cuadro 4. Actividad propuesta en cada pregunta sobre Transición (EBAU, 2018-2022)	74
Cuadro 5. Documento de cada pregunta sobre Transición (EBAU, 2018-2022)	75
Cuadro 6. Prueba ordinaria EBAU 2022 País Valenciano, Historia de España	81
Cuadro 7. Prueba ordinaria EBAU 2022 País Valenciano. Narrativas sobre la Transición	83
Cuadro 8. Segunda República, Guerra Civil, franquismo y Transición en los manuales de historia de 2.º de Bachillerato. Relación páginas/duración	115
Cuadro 9. Tratamiento de las diferentes dimensiones de la Transición en los libros de 6.º de Educación Primaria	152
Cuadro 10. Tratamiento de los principales hitos de la Transición en los libros de 6.º de Educación Primaria	153

Cuadro 11. Tratamiento de las diferentes dimensiones de la Transición en los libros de 4.º de ESO de Educación Secundaria ...	154
Cuadro 12. Tratamiento de los principales hitos de la Transición en los libros de 4.º de ESO de Educación Secundaria	155
Cuadro 13. Actividades analizadas y categorización de su complejidad cognitiva	158

Gráfico

Prueba ordinaria EBAU 2022 País Valenciano. Acontecimientos seleccionados en los relatos escolares sobre la Transición	84
---	----

Prólogo

ANDREU MAYAYO I ARTAL

*Catedrático de Historia Contemporánea
y director del Centre d'Estudis Històrics Internacionals
(Universitat de Barcelona)*

La historia quizás no sea *magistra vitae*, como decía Cicerón —de hecho, la única cosa cierta de la historia es que nadie aprende de sus lecciones—, pero a buen seguro ha sido un instrumento esencial en la construcción nacional. Una especie de historia sagrada de tipo teleológico en la que la pluralidad y los conflictos internos están ausentes y todo se dibuja en trazos gruesos simplificadores. Una historia convertida, de este modo, en relato ideológico y emocional, alejada de su quehacer científico y académico. Una historia, en definitiva, al servicio del poder y no de los ciudadanos.

A finales del siglo pasado, el escritor francolibanés Amin Maalouf explicaba las enormes dificultades, fruto de su experiencia insalvables, para elaborar libros de texto escolares de historia en sociedades de identidades plurales y, concretamente, de tipo religioso. Maalouf formó parte de una comisión elegida por el Parlamento libanés para redactar un texto consensuado entre los dieciocho grupos religiosos reconocidos por la Constitución de su país. Tras dos años de ardua tarea y de discusiones en torno a la interpretación de los hechos históricos acacidos, tiraron la toalla y presentaron al Parlamento las dos únicas conclusiones acordadas. La primera era el fracaso del encargo. La segunda era la recomendación de elaborar un libro de texto para el conjunto de las escuelas en las que las diferentes confesiones religiosas tuvieran un espacio, proporcional a su implantación en el país, para interpretar los mismos hechos históricos. Y es que para lo que algunos había sido una gran victoria, para otros era una gran derrota e incluso para unos terceros resultaba ser una victoria pírrica, o bien una derrota fundacional de su fe y, por consiguiente, de su existencia y razón de ser.

La mayoría absoluta conseguida por José María Aznar en marzo del año 2000, que dejaba atrás su dependencia parlamentaria de los nacionalistas liberales catalanes y demócratacristianos vascos, le permitió criticar, sin tapujos y con la connivencia de la Real Academia de la Historia, los libros de texto escolares de historia que circulaban por las aulas de Cataluña y el País Vasco, responsables, en su opinión, de una construcción nacionalista disgregadora de la nación España. En dos palabras: del contumaz separatismo. Ante semejante órdago, la benemérita Fundación Jaume Bofill encargó al Centre d'Estudis Històrics Internacionals (CEHI) de la Universitat de Barcelona, fundado por Jaume Vicens Vives en 1949 y autorizado por el *BOE* en 1955, un estudio detallado de los libros de texto de historia de las diferentes comunidades autónomas.

El estudio coordinado por el catedrático Antoni Segura, del cual formé parte y en el que participaron historiadores académicos, de universidad y de secundaria, y profesores de didáctica de la historia, con la ayuda de corresponsales en todas las comunidades autónomas, analizó los libros de texto de las editoriales con una cuota de mercado superior al 70% en cada comunidad. Los resultados, publicados en 2001 por la revista *L'Avenç* («Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries») y de manera íntegra por la misma Fundación Jaume Bofill, despejaban cualquier sesgo separatista y subrayaban la pluralidad de visiones constitutivas de la España democrática y constitucional. Una pluralidad y unos matices, conviene subrayar, cancelados en los libros de texto de la dictadura franquista.

El estudio puso de relieve el error metonímico (o bien la intencionalidad política) de poner como ejemplo de manipulación y tergiversación los libros de texto de pequeñas editoriales, con una presencia exigua en las aulas. En las principales editoriales de textos escolares no tan solo se adaptaban a la normativa aprobada por el ministerio, sino que la calidad de las propuestas formativas era realmente destacable. El problema principal de los manuales de historia no era la falacia, la doblez grosera o la falsedad empírica, sino otros elementos más sutiles que no tenían que ver tanto con el «separatismo» como con la propia cultura democrática.

La cronología es el lenguaje de la historia, y somos los historiadores los que fijamos los hechos históricos para marcar las discontinuidades y sus protagonistas. Pongamos un ejemplo básico de cronología tomando la estructura de los bloques temáticos. Aquello que nos tendría que preocupar seriamente es encontrarnos con una división referencial que agrupe a la Segunda República con la Guerra Civil y al franquismo con

la transición a la democracia. Con esta división miramos a la Segunda República a través de la Guerra Civil y a la Transición como continuidad del franquismo. Mientras que la Segunda República podría haber tenido un final diferente a la Guerra Civil, el franquismo tuvo su génesis en la Guerra Civil, y la transición a la democracia fue una ruptura clara y constitucional de la dictadura teniendo como precedente y referente inmediato a la democracia republicana.

En los libros de texto escolares es importante analizar aquello de lo que se habla, pero también aquello de lo que no se habla y se ignora. De la misma manera tenemos que obrar con el análisis de los gráficos e ilustraciones. Quizás la fotografía de Salvador Puig Antich —miembro del Movimiento Ibérico de Liberación agarrotado el 2 de marzo de 1974, acusado del asesinato del subinspector de la policía Francisco Anguas— no sea la más adecuada para representar al antifranquismo. La falta de garantías procesales y el uso de la pena de muerte pueden (y deben) ser condenados, pero difícilmente pueden justificar el enaltecimiento de la lucha armada. La fotografía de los dirigentes de Comisiones Obreras del Proceso 1001 o de la tortura a la que fue sometido el obrero de la construcción Francisco Téllez representan con mayor rigor histórico a los protagonistas de la lucha antifranquista. Pongamos otro ejemplo más cercano. El vídeo de la muerte de George Floyd, el 25 de mayo de 2020 en Mineápolis, debida a la brutalidad de la policía, conmocionó a Estados Unidos y al resto del mundo. No obstante, su recuerdo en el espacio público a partir de esculturas y placas ha sido criticado por los propios afroamericanos, que han propuesto sustituirlo por otras personas de su comunidad merecedoras de un reconocimiento por sus valores ejemplificadores y no simplemente por su condición de víctima.

El tratamiento de la Guerra Civil y la dictadura franquista en los libros de texto de primaria y secundaria ha sido objeto de diversos y rigurosos estudios con unos resultados inquietantes y preocupantes. En cualquier caso, no achaquemos solo a los manuales el desconocimiento y justificación del franquismo. Recordemos que la propia Real Academia de la Historia, en su *Diccionario biográfico español*, tuvo la ocurrencia de encargar la biografía de Francisco Franco a un medievalista estudioso de los Reyes Católicos, que fue director general de Universidades e Investigación durante la dictadura y celoso curador de las obras completas del dictador, sufragadas por la Fundación Nacional Francisco Franco. La hagiografía escrita por Luis Suárez Fernández fue bendecida, como otras tantas de personas vinculadas a la dictadura, por los señores académicos

y publicada generosamente con dineros públicos en 2011. Tuvieron que pasar siete años para que la RAH publicara online una nueva biografía a cargo de Juan Pablo Fusi, en la cual Franco era definido como jefe de Estado y dictador, se reparaban las omisiones de sus lazos con Hitler y Mussolini, y se cuantificaban las víctimas de la represión política y económica.

Si la Guerra Civil y la dictadura de Franco continúan siendo una asignatura pendiente, en palabras de Enrique Javier Díez-Gutiérrez, la transición a la democracia en España es una asignatura todavía en construcción; a no ser que nos conformemos con despachar el asunto con una somera cronología político-institucional y un par de fotografías del rey Juan Carlos I y de Adolfo Suárez. Así pues, este libro es un primer análisis del estado de la cuestión y constituye una primera reflexión historiográfica y didáctica de gran valor. Sus autores son competentes, saben de qué hablan, conocen el marco teórico necesario y tienen la experiencia de las aulas. También introducen nuevos parámetros de estudio práctico, como las preguntas y las respuestas de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), más conocida como examen de Selectividad. Asimismo, al abordar el análisis de los libros escolares de secundaria se introducen algunas referencias al caso de los manuales de historia en Italia.

Respecto al caso italiano, precisamente, y al examen de acceso a la universidad —el centenario *esame di maturità* introducido por Giovanni Gentile en 1923—, cabe señalar la pérdida de peso específico de la historia en estos últimos años una vez suprimida su obligatoriedad, con la consiguiente disminución del número de horas lectivas impartidas en la enseñanza secundaria; un cambio de estrategia que pone el acento en la indiferencia hacia la historia más que en su manipulación. En nuestro caso, por razones de diversa índole, las preguntas en la Selectividad sobre la Transición pasan de puntillas en comunidades como Madrid o Andalucía, y en las comunidades donde sí se pregunta, como Cataluña, País Vasco, Navarra, Aragón o País Valenciano, su número es limitado y se refieren a cuestiones de política institucional, priorizando la erudición a la reflexión. Se deja sin preguntar y, por consiguiente, sin estudiar cómo se ha construido la democracia en España y quiénes han sido sus protagonistas.

En la actualidad la transición a la democracia en España no goza de muchos *likes*, sobre todo entre los jóvenes impugnadores del sistema político que acostumbran a denominarla, con desprecio e ignorancia,

«Régimen del 78». Esta visión negativa tiene su origen en diversos factores. Mencionemos algunos de ellos. En primer lugar, la tendencia a imputar a la Transición las insuficiencias, individuales y colectivas, de un presente insatisfactorio, cual chivo expiatorio. La Transición como origen de una democracia de baja calidad, cuando no como continuidad de la propia dictadura. Quizás sería necesario acotar mejor el período de la Transición, por ejemplo, de 1975 a 1982, e imputar a los gobiernos y parlamentos posteriores la responsabilidad de la consolidación de la democracia y las insuficiencias derivadas de una incapacidad para modificar y actualizar la Carta Magna. El problema no es la Constitución sino su reforma, y todo lo que no se reforma, cabe subrayar, se fosiliza y deviene inútil. Es lo mismo que sucede con la falta de renovación de los órganos constitucionales y judiciales. En segundo lugar, el anacronismo de reinterpretar el período con las agendas políticas del presente, ya sea la institucionalidad republicana, la independencia de Cataluña o el tema del concierto económico por parte de los nacionalistas catalanes, cuando la mayoría de las fuerzas políticas catalanas lo consideraban más una solución del siglo XIX que del XXI. En tercer lugar, los partidos políticos de la Transición han desaparecido o mutado (salvo el PSOE), por lo cual los existentes tienden más a criticarlos que a defender su actuación y, menos aún, a vindicarlos. La carencia de las vitaminas históricas genera y agudiza el adanismo. Y, en último lugar, pero no menos importante, los nietos glorifican a sus abuelos protagonistas de la tragedia de la Guerra Civil al tiempo que reniegan de sus padres protagonistas de la Transición, que dejó atrás el largo túnel de una dictadura de cuarenta años.

La Transición no fue amnésica sino neurótica del recuerdo doloroso y punzante a flor de piel de una guerra civil y una durísima posguerra presente en todo momento, en las personas, las familias y los pueblos. El miedo lo impregnaba todo y paralizaba más que la propia represión, que aumentó de escala con el Decreto-Ley Antiterrorista aprobado cuando empezó la agonía del dictador, con la voluntad de proteger en su cometido a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Tal como escriben con precisión y brillantez los historiadores Carme Molinero y Pere Ysàs: «El fin de la dictadura franquista no fue fruto de su derrota en un conflicto bélico internacional, como la dictadura nazi o la fascista italiana, ni de un golpe de estado militar, como la portuguesa. Aunque la lucha por la democracia en España contó con solidaridades exteriores, estas no fueron determinantes. La transición española a la democracia fue un proce-

so complejo, en el que estuvo muy presente la memoria de la guerra civil y el peso, en todos los órdenes, de cuarenta años de dictadura».

Quien no ha vivido el miedo no sabe apreciar la libertad. El miedo se siente, como la miseria se huele y la humillación se sufre. El reto homérico es reflejarlos en los libros de texto y en los manuales escolares. Se puede si formulamos nuevas preguntas y nos apoyamos en nuevos recursos pedagógicos. En cualquier caso, tenemos que hacer un esfuerzo para contextualizar la Transición, en el ámbito nacional e internacional, para unos alumnos nacidos en el siglo XXI y, ahora sí, con unas familias y unos poderes públicos amnésicos.

Hay que saber explicar que a la muerte de Franco todos los capitanes generales del Ejército español debían sus galones a su adhesión al golpe de Estado de 1936 y a su lealtad inquebrantable al dictador. Las Fuerzas Armadas fueron la columna vertebral de la dictadura y el brazo ejecutor de la represión. La Transición no fue un elegante partido de tenis ni transcurrió en un clima de armonía y buen rollo. La atmósfera de esos años estuvo cargada del aire viciado de la violencia política, que dejó alrededor de seiscientos muertos, centenares de heridos hospitalizados y decenas de mutilados entre 1975 y 1982, y que fue protagonizada por grupos terroristas de izquierdas y de derechas, por los Cuerpos de Seguridad del Estado y, con mucha diferencia, por ETA. Prácticamente con un muerto cada cuatro días, se discutieron, se aprobaron y se refrendaron la Constitución de 1978 y los estatutos de autonomía de Cataluña y el País Vasco de 1979. Sin contar con los intentos de golpe de Estado y, en particular, con el del 23-F de 1981, que consolidó la figura de Juan Carlos I, aceleró el ingreso en la OTAN y dio un frenazo al desarrollo del proceso autonómico y al reconocimiento de la realidad plurinacional española.

Hay que saber explicar el anticiclón de la Guerra Fría, que permitió la supervivencia del franquismo. Por ejemplo, el primer viaje oficial del rey de España al extranjero fue en junio de 1976 a Washington, agasajado por el Capitolio, con el privilegio de dirigirse a los congresistas y senadores, y por la Casa Blanca, con una cena de gala incluida. Era una visita imposible en aquel momento en cualquier país europeo democrático. Mientras que a los estadounidenses solo le importaba la estabilidad política de su aliado militar tras la muerte del dictador, los países miembros de la Comunidad Económica Europea exigían dejar atrás el franquismo y dar un paso decidido hacia el Estado social y democrático de derecho, requisito indispensable para acoger a España en su seno. Sin

democracia no había entrada al paraíso económico que soñaban los empresarios españoles. Y la democracia significa pagar impuestos para garantizar el Estado del bienestar.

Hay que saber explicar el escenario de crisis económica mundial, que golpeó terriblemente a nuestro país con unas altas tasas de inflación y de paro. Una vez más, recordando los no tan lejanos años treinta del siglo xx, la economía podía dar al traste con la consolidación de la democracia. De ahí la importancia de los Pactos de la Moncloa, que fueron económicos y políticos, firmados por los grupos parlamentarios y no por los agentes sociales. De hecho, la recién creada CEOE, dirigida por el catalán Carles Ferrer Salat, los rechazó de plano, por socializantes, y movilizó a los empresarios en toda España. También la UGT prefirió colocarse de perfil en un contexto de conflictividad y movilización laboral sin precedentes.

Hay que saber explicar cómo las diversas y amplias movilizaciones sociales desbordaron la reforma del franquismo e hicieron inviable su continuidad después de la muerte del dictador. Hay que prestar atención al movimiento obrero, que puso toda su carne en el asador en una conflictividad laboral que puede medirse por el número de huelgas y trabajadores afectados. No hay que olvidar al movimiento campesino y sus espectaculares tractoradas de 1977 y 1978 pidiendo libertad sindical y poder vivir de su trabajo. Hay que insistir en la movilización permanente de las universidades, a las cuales se sumarán los institutos de secundaria. Tener bien presente al poderoso movimiento vecinal, con un protagonismo indiscutible de las mujeres, que impulsará las protestas ciudadanas y elaborará las propuestas programáticas de transformación de las ciudades. Dar visibilidad a las primeras organizaciones y manifestaciones vindicativas de la diversidad sexual y, especialmente, del movimiento de gays y lesbianas. Aprovechar el sol sonriente enmarcado por el lema «¿Nuclear? ¡No, gracias!» para introducir los movimientos ecologistas y, concretamente, antinucleares. La eclosión de los movimientos feministas, alentados por la conmemoración en 1975 del Año Internacional de la Mujer por la ONU, y sus movilizaciones en favor del divorcio y el aborto. En dos frases: Franco murió en la cama, pero el franquismo murió en las calles.

Hay que saber explicar que los comicios celebrados el 15 de junio de 1977 no fueron unas elecciones constituyentes, ni siquiera democráticas, y que fue su resultado lo que permitió abrir las puertas al cambio democrático, crear las bases de la política de consenso y transformar las Cor-

tes elegidas en constituyentes. Respecto al consenso hay que precisar dos factores importantes. Por una parte, la política basada en el consenso queda limitada al período que va de las primeras elecciones al referéndum constitucional. Un año y medio, como mucho. No se acordó nada ni antes —la propia Ley para la Reforma Política y el proceso electoral (sistema electoral incluido) fueron impuestos por el Gobierno— ni después —cuando las elecciones municipales de abril de 1979 plasmaron los pactos de izquierdas (PSOE y PCE) y, a renglón seguido, el PSOE se proyectó como alternativa de gobierno (moción de censura incluida) hasta despedazar a la UCD en el referéndum andaluz y la Ley de Divorcio—. Por otra, el consenso fue entre la oposición democrática y la UCD —descolgándose la Alianza Popular liderada por Manuel Fraga, repleta de exministros de Franco— en torno a la Ley de Amnistía, los acuerdos políticos de los Pactos de la Moncloa y el artículo segundo y el Título Octavo de la Constitución sobre el carácter plurinacional y el modelo territorial autonómico de España.

Hay que saber explicar bien la esencia del pacto constitucional fundamentada en la continuidad de la monarquía —eso sí, parlamentaria— y la ruptura del modelo territorial centralista y uniformador para dar paso al Estado de las autonomías y de las nacionalidades. La Constitución despojó a Juan Carlos I de su legitimidad franquista y de sus poderes prácticamente ilimitados como jefe del Estado para reducirlo a un papel representativo sometido a los poderes del Estado, donde el rey reina, pero no gobierna. Se trata de una monarquía regulada por la Constitución homologable al resto de las monarquías europeas salvo en la preeminencia sucesoria del varón frente a la mujer, en flagrante contradicción con el artículo 14 de la propia CE, que establece la igualdad de los españoles ante la ley, especificando que no puede prevalecer discriminación alguna por razón del sexo. Lo que podría entenderse en su momento por razones concretas de la familia real, hoy resulta insostenible y parece adecuado eliminarlo de la Carta Magna.

Hay que saber explicar que si bien, en comparación con los otros modelos de transición coetáneos de Grecia y Portugal, en la transición a la democracia en España hubo más continuidad que ruptura institucional, desde el punto de vista social fue más rupturista la española que las otras. En este sentido, sería necesario que la explicación de la Transición tuviera en cuenta la liquidación del nacionalcatolicismo, desplazado, por un lado, por la emergencia de los nacionalismos históricos y los nuevos regionalismos y, por otro, por la pérdida de centralidad política, social y

cultural de la Iglesia católica. El nacionalismo español, como nos ha explicado con solvencia Xosé Manoel Núñez Seixas, vivió secuestrado en esos años por los ultras antidemocráticos y acomplejado en el resto de la ciudadanía. La bandera española quedó postergada en las instituciones, y el espacio público y las multitudinarias manifestaciones se llenaron de las viejas y las nuevas banderas de las comunidades autónomas. Asimismo, el proceso de laicización social y cultural fue espectacular, de una magnitud y una intensidad extraordinarias que provocaron un cambio profundo y acelerado de costumbres y de valores morales. La música, el cine, el teatro, las fiestas populares, las playas (incluidas las nudistas), las revistas y publicaciones de todo tipo, los bingos y las máquinas tragaperras, etc. son reflejo de estos cambios y recursos pedagógicos explicativos que nos permiten ilustrarlos, con una especial atención al papel de las mujeres, que, legalmente pero también socialmente, empezaron a brillar con luz propia. La construcción de la democracia va más allá del marco legal y jurídico y se plasma en nuestras vidas.

Los libros de texto escolares son fundamentales y, por consiguiente, muy importantes para la formación de unas generaciones, cada vez con un mayor número de migrantes, faltas de referentes explicativos familiares y sociales. No obstante, en un aula, la pieza esencial continuará siendo el profesor o la profesora, que determinará cómo utilizar los manuales complementándolos con otros recursos hoy en día de fácil y rápido acceso. La finalidad no puede ser otra que el fomento de competencias y habilidades, con un espíritu crítico en busca de más preguntas que respuestas, de más voces y miradas que reflejen la mayor pluralidad, los matices y la complejidad de nuestras sociedades. En este sentido, es esencial y perentorio explicar bien cómo se ha construido la democracia en España para poderla defender y mejorar, para avanzar en la ampliación de derechos civiles y sociales, para construir proyectos inclusivos de respecto a las minorías y para fortalecer los mecanismos de resolución de conflictos a partir del diálogo, la concertación y el ordenamiento jurídico. En definitiva, para que la historia sea, como quería Cicerón, una maestra de nuestras vidas y de nuestra vida colectiva.

Introducción

¿Por qué la Transición?

ANDREA TAPPI
y JAVIER TÉBAR HURTADO

La «tradición inventada» implica un grupo de prácticas, normalmente gobernadas por reglas aceptadas abierta o tácitamente y de naturaleza simbólica o ritual, que buscan inculcar determinados valores o normas de comportamiento por medio de su repetición, lo cual implica automáticamente continuidad con el pasado.

HOBBSAWM, E., «Introducción: la invención de la tradición»,
en: HOBBSAWM, E.; RANGER, T. (eds.), *La invención de la tradición*,
Crítica, Barcelona, 2002 (ed. orig. 1983), p. 8.

¿Qué es la Transición española?

La Transición española es un proceso histórico que tuvo lugar en España después de la muerte del dictador Francisco Franco en 1975 y que culminó con la aprobación de una nueva Constitución en 1978. Durante este período, España experimentó un importante proceso de cambio político, social y cultural que la transformó de un régimen autoritario a una democracia parlamentaria.

La Transición española se caracterizó por un amplio proceso de negociación y consenso entre los diferentes sectores políticos, sociales y culturales del país, que permitió la creación de un sistema político estable y pluralista. Entre las principales medidas adoptadas durante este período destacan la legalización de los partidos políticos y sindicatos, la convocatoria de elecciones libres, la amnistía para los presos políticos, la descentralización del poder territorial, la creación de un sistema autonómico y la elaboración de una nueva Constitución que establecía las bases para un Estado de derecho moderno y democrático.

La Transición española también estuvo marcada por un clima de cambio social y cultural que se manifestó en la lucha por los derechos civiles, el feminismo, la ecología, el pacifismo y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país. En definitiva, la Transición española fue

un proceso histórico de gran trascendencia que permitió la consolidación de la democracia en España y sentó las bases para el desarrollo económico, social y cultural del país en las últimas décadas.

<https://openai.com/blog/chatgpt>

4 abril 2023, 14.00 horas

Propósitos del estudio

«Consensuada», «pacífica» y «modélica»: estos siguen siendo, a pesar de haber pasado casi cinco décadas y un par de generaciones, los adjetivos de la tríada que en la opinión común definen la transición española a la democracia. Como nos enseña Hobsbawm, toda tradición (inventada) necesita sus rituales y sobre todo una continua repetición en el tiempo para sentar las bases de las identidades colectivas sociales, culturales y políticas.

Así, aunque la historiografía ha contribuido entretanto a problematizar el marco general en el que se inserta el final del franquismo, los que a todos los efectos se han convertido en estereotipos graníticos arraigados en la sociedad española no parecen cuestionarse de forma generalizada. Una encuesta del Centro de Investigaciones Sociológicas realizada en 2008 sobre una muestra de casi tres mil españoles destacaba, por ejemplo, que el 40% de ellos consideraban la Transición como el acontecimiento más importante para España (superando incluso a la Guerra Civil y la actual democracia), que para el 74% del total la forma en que se llevó a cabo representaba un motivo de orgullo y, finalmente, que para el 48,9% de estos últimos el motivo era que «se hizo de una forma civilizada, en paz y sin violencia» o que «el consenso fue general»¹.

Todo apunta a que, *grosso modo*, el discurso público vigente no se alejaba por entonces demasiado del canon codificado en caliente en los años noventa, cuando la idea de una Transición pilotada «desde arriba» estaba viva y activa, hasta convertirse en un *tótem* nacional, y cuando se construyó una narrativa basada en el gran relato de la reconciliación en que fundamentar la «buena memoria» como elemento de autolegitimación y de legitimación de origen del nuevo Estado democrático: un relato conectado a una cultura política que ha primado la desmovilización y

¹ CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, *Memorias de la Guerra y del franquismo. Estudio 2.760*, abril 2008, pp. 4, 24 y 25.

la apatía social y transmitido por grandes operaciones culturales como la serie de televisión *Cuéntame cómo pasó* y otras similares. Como afirman Martínez Miralles y Gómez Carrasco, «ese proceso que une memoria, historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder a través del arte, la literatura, el cine o los medios de comunicación, para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada»².

En este libro colectivo realizado por historiadores, algunos de ellos especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales, la perspectiva desde la que analizamos esta narrativa es interna al mundo escolar, porque consideramos que los historiadores deben preocuparse por cómo llega a la ciudadanía el conocimiento que ellos generan y porque, junto con el contexto familiar, el mundo escolar es el ámbito privilegiado donde las memorias colectivas se forman y donde es posible trabajar para deconstruirlas. En este sentido, abordar un período tan fundamental como es el de la Transición no solo responde a su estricto ámbito histórico-temporal, sino también a lo que permanece de ese *pasado* en el *presente*. Somos conscientes de que llevar al aula los períodos clave de nuestra historia reciente es una cuestión compleja, por razones que cualquiera puede identificar en su propia autobiografía escolar (limitaciones de tiempo al final del curso, conflictos de memorias con las familias, supuesta falta de objetividad y distancia crítica sobre un fenómeno reciente, etc.). Sin embargo, nuestro propósito de escribir un libro sobre cómo se estudia la Transición en las aulas obedece al aumento progresivo en la atención prestada por los historiadores a este período histórico, a lo que se suman las aproximaciones que tratan sobre el uso público de la historia y la relación entre la historiografía y la enseñanza de la historia, y entre la enseñanza de la historia en las escuelas y la construcción de identidades nacionales y la educación cívica de los alumnos.

Las transiciones políticas son un objeto privilegiado de estudio para los científicos sociales y los politólogos. Algunos enfoques asocian la teoría de la modernización y un modelo centrado en la acción de las élites que se identifica con la llamada «escuela del pacto». Por su parte, el ya clásico libro de Huntington integra el cuadro con los condicionamientos derivados de los contextos internacionales e identifica tres olas de democratización de distinta duración a escala global (1828-1926;

² MARTÍNEZ MIRALLES, M.; GÓMEZ CARRASCO, C. J., «Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 2017, p. 11.

1943-1962; 1974-)³. Otras perspectivas amplían este marco, desde la culturalista que insiste en los elementos culturales que dan sentido a los actores políticos hasta la que subraya el papel de la sociedad y la acción colectiva como factor explicativo del cambio en sentido democrático. En todo caso, la polisemia del término «transición» implica una diversidad de fenómenos inscritos en la historia contemporánea diferenciados en el tiempo y el espacio⁴.

La Transición española, de manera invariable a lo largo de los años, ha sido presentada como «modélica», incluso como «modelo» para orientar los procesos de cambio político que vivieron durante los años ochenta y noventa del pasado siglo xx las repúblicas del Cono Sur, así como los países de Europa del Este tras la caída del Muro de Berlín y la autodisolución de la URSS. De hecho, como experiencia «modélica», la Transición constituiría un legado sobre cuya memoria oficializada se legitima la propia democracia española. No obstante, cabría recordar que una vez aprobada por el Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero la llamada «Ley de Memoria Histórica», la Ley 52/2007, con posterioridad las autoridades españolas, ya bajo el Gobierno de Mariano Rajoy, recibieron en 2014 un desafío normativo en lo referente a la memoria democrática por parte de Pablo de Greiff, relator especial sobre la promoción de la verdad, la justicia, la reparación y las garantías de no repetición, y del informe del Grupo de Trabajo sobre las Desapariciones Forzadas o Involuntarias de Naciones Unidas. En sus dos informes, después de visitar España, de Greiff planteaba la necesidad de articular una política de Verdad, Justicia, Reparación y Garantías de no Repetición, que son los principios de la justicia transicional amparada por la legislación internacional, aplicada en países en los que se ha dado un pasado traumático, de violación masiva de los derechos humanos.

Por otro lado, fue a partir de 2011, en medio del daño social provocado por la Gran Recesión iniciada en 2008 y la aparición del movimiento del 15-M, en el marco de un nuevo ciclo político, cuando recobró fuerza un relato de cuestionamiento del proceso de transición *in toto*. Este relato, que durante estos años ha tenido una notable difusión⁵, con-

³ HUNTINGTON, S., *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Paidós, Barcelona, 1994 (ed. orig. 1991).

⁴ TAPPI, A., TÉBAR HURTADO, J., «Transiciones», en: VINYES, R. (dir.), *Diccionario de la memoria colectiva*, Gedisa, Barcelona, 2018.

⁵ MONEDERO, J. C., *La Transición contada a nuestros padres. Nocturno de la democracia española*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2011.

tribuiría a coronar aquella etapa histórica con el constructo del «Régimen del 78»⁶, en referencia a la Constitución que fue aprobada en diciembre de 1978. En definitiva, plantearía la Transición como el «pozo de todos los males» de la sociedad española, responsable de las insuficiencias de la democracia española y de las de su Estado del bienestar⁷. Una peculiar y poco solvente «teoría del todo» que, de manera llamativa, dejaría fuera del análisis la propia evolución del proceso de consolidación y, por tanto, las décadas que acumulaba la experiencia (los avances y retrocesos a partir de problemas, etapas, límites y déficits) del propio sistema democrático.

De manera que, como veremos en el capítulo siguiente, nos encontramos con una serie de narrativas y de representaciones sobre la Transición que van acompañadas de evaluaciones, juicios y propuestas de futuro sobre cómo gestionar aquel pasado. A pesar de que algunas de estas narrativas suelen presentarse como novedosas, lo cierto es que todas tienen una larga trayectoria. Esto nos llevaría a hablar de los usos políticos del pasado en la construcción de los relatos sobre la «Transición». Sus «reescrituras» conectadas al binomio «modelo/contramodelo» o, visto de otra forma, del «mito»/«antimito» han predominado, y no han contribuido precisamente a una comprensión del significado histórico de aquella etapa que pudiera fortalecer los valores y la cultura democrática.

Por su parte, en estos últimos años se han ido multiplicado los estudios que defienden la importancia de la Historia del Presente y, sobre todo, aquellos que, desde el enfoque de la Didáctica de las Ciencias Sociales, analizan la transmisión del conocimiento sobre la Transición en las aulas en los distintos niveles educativos, además del —o en conexión con el— protagonismo, en lo que se refiere al siglo xx, concedido a la Guerra Civil y al franquismo. Posiblemente, uno de los méritos principales de estos trabajos es haber incorporado a sus análisis los planteamientos teóricos y los resultados empíricos propuestos, entre otros, por Rügen y por Seixas y Morton en torno a los conceptos relacionados con el pensamiento histórico y la competencia de orientación para entender el presente y lo que ello implica en el campo de la educación política y cí-

⁶ RODRÍGUEZ LÓPEZ, E., *Por qué fracasó la democracia en España. La Transición y el régimen del 78*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2015.

⁷ NAVARRO LÓPEZ, V., *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*, Anagrama, Barcelona, 2015.

vica⁸. Aun así, estas obras han cosechado también otro resultado, pues han contribuido a problematizar la dualidad, que a nuestro parecer resulta en gran medida engañosa, entre conocimientos conceptuales y competencias educativas.

Con este trabajo colectivo nos adentramos en estos campos de investigación, concentrando en una misma monografía un análisis extenso, sistemático y actualizado de la relación entre el debate historiográfico sobre la Transición y su tratamiento escolar, sobre todo en el tramo final de la carrera en 2.º de Bachillerato, cuando los alumnos están a punto de pasar a los estudios superiores y actuar como electorado activo⁹.

Pero ¿por qué justamente la Transición? Como veremos en los capítulos que siguen, los libros de texto de Historia de España, las pruebas de Selectividad y los currículums escolares que se han sucedido a lo largo de los años parecen confirmar que no se ha hecho mucho por ampliar las categorías interpretativas con las que abordar la Transición en el aula. Uno de los objetivos de este libro es ofrecer argumentos detallados en apoyo de la idea de que estas herramientas didácticas sufren la falta de incorporación del conocimiento producido por los debates historiográficos actuales y prestan una atención decididamente insuficiente a elementos fundamentales, como la dimensión internacional y sobre todo la historia social *tout court*.

Salvo honrosos y contados ejemplos, no se hace hincapié en aspectos importantes y decisivos como la movilización ciudadana, el papel de la llamada «sociedad civil», la cuestión de género, etc. Aun cuando se concede espacio a las transformaciones sociales y culturales de la sociedad española, rara vez se hace referencia a cambios fundamentales que sitúan la modernización del país, y permanece absolutamente en la sombra todo el componente relativo a la efervescencia reivindicativa dentro del mundo del trabajo y del mundo católico, como también de los movimientos vecinal, de los presos sociales, feminista, homosexual, ecologis-

⁸ RÜSEN, J., *History. Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, Nueva York/Oxford, 2005, y «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 1997, pp. 79-93 (ed. orig. 1992); SEIXAS, P.; MORTON, T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson College Indigenous, Toronto, 2013.

⁹ Muchos de los temas tratados en este libro han sido debatidos con los alumnos del curso promovido por el Consortium for Advances Studies Abroad (CASA), *Política y educación. Relatos históricos y enseñanza sobre la Transición en España*, realizado en la Universidad de Barcelona en el año académico 2022-2023.

ta, estudiantil, de objeción de conciencia, etc. El resultado es que la profundidad cronológica de los acontecimientos y el contexto social y político quedan reducidos a un fondo gris, en el que, por el contrario, se destaca el protagonismo «desde arriba» de algunos sujetos políticos (el rey Juan Carlos I, Adolfo Suárez, Felipe González, Santiago Carrillo, Torcuato Fernández-Miranda, el cardenal Tarancón y algunas pocas figuras más).

Como es cada vez más habitual entre los alumnos, antes de escribir estas líneas introductorias hemos preguntado a ChatGPT qué es la Transición española y hemos transcrito su respuesta en el exergo junto a la cita de Hobsbawm. Desde luego, resulta casi paradójico que incluso la inteligencia artificial insinúe la idea de que «la Transición también estuvo marcada por un clima de cambio social y cultural que se manifestó en la lucha por los derechos civiles, el feminismo, la ecología, el pacifismo y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística del país». Aunque no profesamos una admiración desmedida por el uso generalizado o exclusivo de los recursos digitales entre los alumnos, lejos de cualquier demonización de dichos recursos tomamos nota de que, en cambio, la combinación de los elementos presentes en los libros de texto nos devuelve un relato de la Transición en el que las movilizaciones «desde abajo», es decir, el protagonismo de la llamada «sociedad civil», cuya conexión con la evolución sociopolítica de los años finales del franquismo es manifiesta, parecen haber desempeñado un papel sumamente marginal. Probablemente, todo esto contribuya de manera importante, más que a acercarlo, a distanciar al alumnado de valores como la asunción de responsabilidad y la conciencia de su papel como ciudadanos y ciudadanas.

Así pues, atendiendo el análisis de los recursos escolares, y para contestar la pregunta del título de esta introducción, podemos concluir que el tratamiento escolar de la Transición posee una característica propia que no tiene el de otros periodos de nuestra historia reciente y que, por eso, resulta ilógico y absurdo. La hipótesis de fondo que el libro se encarga de demostrar es que, a la hora de abordar la fase histórica en la que España pasó de un régimen autoritario a una democracia formal, estos recursos no proporcionan a los alumnos y las alumnas un adecuado conocimiento de la génesis del actual régimen parlamentario, no transmiten la idea de que una democracia se puede construir «desde abajo» ni, mucho menos, contribuyen a desarrollar las herramientas críticas para actuar como ciudadanos y ciudadanas de un sistema político participativo. Algo que literalmente choca con el imperativo cívico de pro-

fundizar en los procesos históricos recientes para la difusión de la cultura democrática¹⁰.

Estructura, fuentes y metodología

La génesis y creación de un libro implica siempre elecciones conscientes y sacrificios dolorosos. Con más razones esto se produce en el caso de una obra cuyo tema es la forma de enseñar y estudiar la historia en las aulas y que aborda específicamente la Historia del Presente y de la Transición. Varios elementos de complejidad se combinan para definir un marco dentro del cual es esencial discernir los nodos conceptuales que se deben favorecer, las fuentes que se deben utilizar y la metodología que se debe seguir.

Parte de estos elementos se refieren a las características constitutivas de la enseñanza de la historia en la escuela. A este respecto, podemos considerar en primer lugar el papel y los condicionamientos de una legislación especialmente vinculante para limitar los contenidos y los objetivos de esta asignatura; en segundo lugar, hay ecos del debate teórico más amplio que todavía parece oponer, también en el caso de esta disciplina, una enseñanza que privilegia el conocimiento y otra que se basa en las competencias requeridas del alumnado y, finalmente, consideramos la relación articulada entre historiografía académica e historiografía escolar. Un segundo grupo se refiere a la pluralidad de las diferentes herramientas didácticas utilizadas en la práctica docente y al amplio ámbito en el que se inscribe la relación mutua entre la mediación del profesorado y la reelaboración por parte de los estudiantes de los inputs recibidos. El último elemento de complejidad, pero no menos importante, específicamente en este libro lo constituye la ambigüedad inherente al

¹⁰ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F., «El estudio de la Historia del Presente en las aulas: un imperativo cívico», en: LÓPEZ, P.; GARCÍA MORENO, M. A. (coords.), *Papeles de la memoria: aportaciones al estudio de la represión franquista*, Trea, Somonte-Cenero (Gijón), 2020. Véase también DE LOS REYES LEOZ, J. L., «La Transición a la democracia en la historia escolar. Manuales y enseñanza cívica», en: SOTO CARMONA, A. (ed.), *La España que era: su imagen en el último medio siglo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2022, y ASUNCIÓN CRIADO, A. et al., «La historia reciente de España vista por los alumnos de segundo de Bachillerato», en: MARTÍNEZ MEDINA, R.; GARCÍA-MORÍS, R.; GARCÍA RUIZ, C. R. (coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Universidad de Córdoba, Córdoba, 2017.

tratamiento de temas relacionados con la dimensión de la Historia del Presente, como en el caso de la Transición: son temas arraigados en nuestro pasado más reciente que, por esta razón, tienen un enorme potencial en el contexto de una pedagogía de la ciudadanía y que, al mismo tiempo, pueden percibirse como altamente polémicos y conflictivos dentro de la dinámica del aula.

Estos aspectos han sido objeto de estudios teóricos e investigaciones empíricas que a lo largo de las décadas, y aún en la actualidad, continúan alimentando una extensa literatura que se ha desarrollado a nivel nacional e internacional. De manera compatible con el espacio disponible y con el enfoque que hemos decidido privilegiar, el lector encontrará referencias actualizadas a este corpus en las notas a pie de página y en el aparato bibliográfico final. Por otro lado, como es fácil imaginar, el campo de investigación es muy amplio, tanto como las mil situaciones en las que se articula cada día en la realidad de la vida escolar cotidiana. Ante esta situación se abre un terreno inmenso y complicado por labrar, a menos que entremos en cada aula y descifremos la “caja negra” de lo que en ella sucede¹¹.

Incluso muy recientemente se han publicado trabajos concebidos con el objetivo específico de contribuir a la formación del profesorado de historia, reiterando intrínsecamente la necesidad de insistir en lo que comúnmente se llama la “transposición didáctica” de los saberes, a través de la cual se adapta el conocimiento científico y se le da un nuevo significado, en beneficio de los estudiantes que participan en su proceso de formación¹². En el centro del debate está, pues, la dialéctica constantemente reiterada entre una historiografía académica continuamente actualizada y el código disciplinar de la historia escolar, que —en palabras de Raimundo Cuesta Fernández— constituye a su vez

una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito), que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia y que orientan la práctica profesional de los docentes¹³.

¹¹ DE LOS REYES LEOZ, *op. cit.*, nota 10, p. 100.

¹² FUERTES MUÑOZ, C.; PARRA MONSERRAT, D. (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2023.

¹³ CUESTA FERNÁNDEZ, R., *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1997, p. 86.

Está claro que este debate, por un lado, cuestiona los propósitos de la enseñanza de la historia en la escuela como contribución a estimular una educación ciudadana consciente del estudiante y, por el otro, se vincula a la discusión relativa al uso público de la historia, de la cual son agentes y vectores el currículum ministerial, las herramientas didácticas utilizadas en el aula y el mismo profesorado. Desde el posicionamiento que hemos expuesto en el apartado anterior, este libro profundiza en el surco trazado sólo en los últimos diez años por algunas obras muy importantes, pero difundidas en revistas y libros colectivos¹⁴, sobre el tratamiento de la Transición en diferentes niveles esco-

¹⁴ ACEITUNO SILVA, D., «Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia», en: *Perspectiva educacional*, 50, 2011, pp. 149-171, y «Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares en 4º de la ESO», en: LÓPEZ FACAL, R. *et al.* (coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2011; ACEITUNO SILVA, D. *et al.*, «La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto», en: QUIROZA-CHEYROUZE MUÑOZ, R.; NAVARRO PÉREZ, L. C.; FERNÁNDEZ AMADOR, M. (coords.), *Las organizaciones políticas*, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, Almería, 2011; BUENO URRITZELKI, M.; ARCOCHA MENDINUETA, E., «La transición española: ¿qué sabe el alumnado de 1.º de bachillerato?», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 2020, pp. 39-60; DE LOS REYES LEOZ, *op. cit.*, nota 10, y DE LOS REYES LEOZ, J. L. *et al.*, «La Transición enseñada y aprendida en segundo de bachillerato», en: DUBOSQUET LAYRIS, F.; VALCÁRCEL, C. (eds.), *Memoria(s) en transición. Voces y miradas sobre la Transición española*, Visor, Madrid, 2018; FONSECA MOZO, E., «Relatos y mitos de la Transición española en las aulas. ¿Consenso o conflicto?», en: LLACUNA, A.; SAAVEDRA-MITJANS, H. (coords.), *Experiencia e historia en la contemporaneidad. Historia pensada, historia enseñada y memoria histórica. Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*, Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2017, vol. 1; GONZÁLEZ CORTÉS, J. R., «Los pasados recientes y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición», en: *Con-Ciencia Social*, 18, 2014, pp. 157-164, y «Una perspectiva didáctica de la transición: de los testimonios cotidianos a las imágenes militantes», en: NAVAJAS ZUBELDIA, C.; ITURRIAGA BARCO, D. (coords.), *España en democracia: actas del IV Congreso de Historia de Nuestro Tiempo*, Universidad de La Rioja, Logroño, 2014; MAGALDI FERNÁNDEZ, A., «La Transición entre pupitres. Una propuesta didáctica para el estudio de la Transición democrática en 2.º de Bachillerato», en: *Clio. History and History Teaching*, 48, 2022, pp. 389-413; MARINA CARRANZA, M., «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías. La historia reciente española en los libros de texto», en: COLOMER RUBIO, J. C.; ESTEVE MARTÍN, J.; IBÁÑEZ DOMINGO, M. (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, Asociación de Historia Contemporánea-Universitat de València, Valencia, 2015, y «La democratización explicada a los estudiantes: la transición española en los libros de texto», en: ORTEGA, T. M.; DEL ARCO, M. A. (coords.), *Claves del mundo contemporáneo. Debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Comares, Granada, 2013; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre*

lares y con diferentes enfoques. Algunos de los trabajos que citamos en la nota anterior fueron publicados como producto del proyecto “Estudio de las transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias en Historia en el mundo escolar español y chileno” (TRADDEC), impulsado por el grupo HISREDUC en los años 2010-2013. En su momento los tres investigadores principales tuvieron buena mano al presentar como pionero este proyecto financiado por el Ministerio de Ciencias y Educación, afirmando tajantemente que «en el caso de los *estudios sobre la temática central de esta investigación con referencia al mundo educativo*, los trabajos sobre el tema de la transición *son inexistentes*»¹⁵.

En combinación con este carácter seminal, cabe señalar sin embargo la coincidencia temporal entre el inicio en 2010 de este proyecto extendido al caso del Chile post-Pinochet con la presencia de un paradigma historiográfico entonces evidentemente todavía muy arraigado en algunos contextos académicos y esencialmente destinado a considerar la Transición española como un ejemplo radiante y monolítico de democracia exportable a cualquier latitud. Por ejemplo, José Luis De los Reyes Leoz ha recordado recientemente que uno de los investigadores principales mantuvo, al menos en su momento, posiciones bastante intransigentes tanto sobre este punto como, de hecho, sobre el carácter abierto y problemático de la historia como disciplina en continua actualización¹⁶. En ese contexto, aquel autor se mostró, de hecho, muy poco inclinado a renunciar al carácter exclusivamente modélico del proceso

la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España, tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2013; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R.; CONEJO CARRASCO, F.; LÓPEZ FACAL, R., «La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia», en: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA POCHÉ, S.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, vol. 1; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. *et al.*, «Idea de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la transición a la democracia», en: *El Futuro del Pasado*, 10, 2019, pp. 215-255; SANTIAGO ARNOSO, B., «La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados», en: *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 2014, pp. 121-132.

¹⁵ GONZÁLEZ GALLEGU, I.; MUÑOZ LABRAÑA, C.; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., «Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno», en: ÁVILA RUIZ, R.; RIVERO GRACIA, P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2010, p. 211.

¹⁶ DE LOS REYES LEUZ, *op. cit.*, nota 4.

de transición español, del que la historiografía, por el contrario, destacaba los elementos de complejidad según una tendencia legitimada a nivel institucional también con la Ley de Memoria Histórica de 2007¹⁷.

En este sentido, el hilo conductor que une las aportaciones de este libro colectivo es la intención de diseccionar un aspecto que consideramos fundamental para una revisión en profundidad de la enseñanza de la Transición, es decir, la difusión en el contexto escolar del renovado debate historiográfico sobre el ocaso de la dictadura y, además, la aceptación de los conceptos propios del pensamiento histórico.

Antes de presentar la estructura del libro e ilustrar las fuentes y la metodología de cada uno de los capítulos, conviene precisar que, sin renunciar *a priori* a la interpretación de las prácticas docentes (el “texto invisible”), éstas no constituyen el punto de apoyo de nuestra investigación. Como veremos, el objeto privilegiado concierne a lo que desde un punto de vista estructural pueden considerarse los tres pilares, interrelacionados, en los que se basa el estudio de la historia en la escuela (los “textos visibles”¹⁸). En concreto, se trata del filtro político que encarnan los currículos ministeriales reelaborados por las Comunidades Autónomas —al que se hace continua referencia a lo largo del libro—, las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) preparadas por las universidades y, con mayor profundidad, los manuales de historia publicados por las editoriales especializadas. Si es verdad que esta última herramienta no lo es todo en la educación y es necesario complementar las conclusiones obtenidas a través de su análisis con otras fuentes de información para evaluar su influencia en la cultura escolar, hay que reconocer que estos textos desempeñan un papel muy significativo en la construcción del conocimiento y la percepción de la realidad.

En cuanto a la estructura, el libro se presenta dividido en seis capítulos. El primero, *Historia, memoria y transición política: los usos del pasado*, por Néstor Banderas Navarro, Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado, propone una síntesis actualizada de las principales interpretaciones historiográficas de la Transición, de su memoria y uso público. De esta manera, los autores tratan de discernir entre el análisis histórico de aque-

¹⁷ GONZÁLEZ GALLEGO, I., «La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente», en: *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 2011, pp. 7-9.

¹⁸ VALLS MONTÉS, R., *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, UNED, Madrid, ed. digital 2012 (1.ª ed. 2007), pp. 28-29.

llos acontecimientos que se sitúan en la Transición y la historia de los propios relatos sobre ella. Como premisas a los capítulos sucesivos, dan cuenta de las tres grandes narrativas que han servido para comprender y explicar la Transición, a saber: las narrativas hegemónicas, las narrativas críticas que la interpretan como un fraude y las narrativas críticas complejas, que se corresponden con el consenso historiográfico actual.

En el segundo capítulo, *La Transición en las aulas*, Néstor Banderas Navarro, Àlex Navarro Borràs y Andrea Tappi retoman el hilo de estas diferentes narrativas y su traslación a las aulas, para luego acercarse a los conocimientos y representaciones sobre la Transición al acabar la materia de Historia de España de 2.º de Bachillerato. Los autores se centran en las pruebas de EBAU, por medio del análisis de todas las preguntas de los cinco años entre 2018 y 2022, y de una selección de respuestas a las pruebas de EBAU en el País Valenciano en 2022.

Aunque el libro no aborda específicamente la recepción por parte de los estudiantes de los inputs del contexto institucional, nos ha parecido oportuno en cualquier caso completar el cuadro e incluir una aportación original que interprete las respuestas a las preguntas en las pruebas EBAU analizadas en las anteriores páginas. La muestra corresponde a 155 exámenes de un solo tribunal de las pruebas, pertenecientes a 6/7 centros del País Valenciano. Se han escogido por facilidad de acceso y por criterios de proximidad¹⁹, contando entre estas pruebas representatividad tanto de centros públicos como privados. De ellos se han analizado especialmente 77 exámenes, aquellos que realizaron la opción del siglo xx que versaba sobre la Transición. Se trata de un estudio de caso, una metodología de investigación cualitativa muy habitual en ciencias sociales y humanas, entendiéndose esta como “el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno”²⁰, por lo que no resulta necesario escoger una gran cantidad de individuos, en la medida que no interesa buscar reglas generales y conclusiones generalizables.

Aunque reducida, la diversidad de centros que representan las muestras generan una suerte de “saturación” de la información, momento en que existe una repetición de las representaciones detectadas en las pruebas. Esta metodología basada en el análisis profundo de respuestas de

¹⁹ BISQUERRA ALZINA, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa. Guía práctica*, La Muralla, Madrid, 2004.

²⁰ SABARIEGO PUIG, M.; MASSOT LAFON, I.; DORIO ALCARAZ, I., «Métodos de investigación cualitativa», en: BISQUERRA ALZINA, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa. Guía práctica*, La Muralla, Madrid, 2004.

exámenes del alumnado ha sido puesta en práctica en otros estudios similares²¹, mientras que el análisis de las producciones del alumnado o la observación de los mismos en el aula constituye también un campo prioritario de investigación en didáctica de las ciencias sociales, recurriéndose en todos estos casos en muestras reducidas, similares a la de la investigación llevada a cabo en este capítulo. Asimismo, cabe señalar que en esta investigación han sido tenidas en cuenta las conclusiones de otras investigaciones que han puesto el foco en la enseñanza de la Transición desde el punto de vista del profesorado²², encontrando similares conclusiones.

Como se ha adelantado, este libro presta especial atención a los manuales, dedicándoles tres capítulos. En el tercer capítulo, *Continuidad, uso y renovación de los manuales de Historia*, Agustí G. Larios propone una interesante y poco habitual aproximación a la actividad económico-editorial de este sector, partiendo de lo que señaló en su momento Ramón Valls sobre la pluralidad de aproximaciones posibles al estudio de los libros de texto²³. El autor, que cuenta con una larga actividad de colaboración con diversas editoriales educativas, explica detalladamente la posición de estas últimas ante las exigencias de innovación procedentes tanto de las administraciones educativas como del propio profesorado y las dificultades a las que se tienen que enfrentar en un mercado sumamente volátil.

De hecho, transformar conocimiento específico en recurso didáctico supone una enorme inversión inicial, considerando todas las ediciones que se deben elaborar simultáneamente a raíz de un cambio normativo y la intervención de un equipo profesional integrado por numerosos especialistas. Desde luego, cuando el Gobierno decide iniciar un proceso de reforma educativa, los tiempos de implantación de la reforma en las aulas responden más a los condicionantes políticos y al deseo de celeridad que a los ritmos más pausados que se reclaman desde las instancias pro-

²¹ FUSTER GARCÍA, C., *Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*, tesis de doctorado, Universitat de València, 2016; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ; CONEJO CARASCO; LÓPEZ FACAL, *op. cit.*, nota 14.

²² MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *op. cit.*, nota 14; BANDERAS NAVARRO, N., «Prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente de España», en: FUERTES MUÑOZ; PARRA MONSERRAT, *op. cit.*, nota 12.

²³ VALLS, R., «La Historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (enseñanza primaria y secundaria)», en: TIANA FERRER, A., *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, UNED, Madrid, 2000, p. 38.

fesionales docentes y editoriales. Finalmente, la descentralización autonómica y la existencia de distintos idiomas oficiales obligan a las editoriales a realizar múltiples versiones de un mismo proyecto didáctico y a realizar ediciones específicas al efecto de poder integrar en estas no solo los contenidos mínimos fijados por el ministerio, sino también los específicos establecidos por cada comunidad autónoma.

En el cuarto capítulo, *La Transición en los actuales manuales de 2.º de Bachillerato*, por Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado, se presenta un análisis en profundidad de las últimas ediciones publicadas de los manuales de Historia de España para los alumnos de 2.º de Bachillerato, es decir, la totalidad de los libros de Historia de España actualmente en uso en los centros educativos españoles, ante los posibles cambios que las editoriales puedan introducir de acuerdo con las modificaciones en el currículo de la reciente LOMLOE. La investigación parte del marco conceptual propuesto por Jörn Rüsen²⁴: aparte de saber con qué demora llega a los libros de texto el estado de la investigación académica, conocer qué aplicación se hace del conocimiento histórico y, finalmente, descifrar qué mensajes transmiten en el campo de la formación política y ciudadana.

Los autores integran el análisis sobre los aspectos históricos e ideológicos con un examen estructural, terminológico e iconográfico, defendiendo que el espacio relevante que se le dedica a la Transición no implica una ampliación de los argumentos tratados ni una mayor profundización que en los manuales anteriores. Resaltan la escasísima atención que se le presta al tema de la memoria histórica, a la historia social y a la efervescencia reivindicativa dentro de la llamada «sociedad civil». Por su parte, las representaciones icónicas no son aprovechadas para orientar el alumnado hacia una adecuada alfabetización visual y la asimilación activa de las herramientas de la investigación histórica. En definitiva, los autores argumentan que se trata de una oportunidad perdida para trabajar desde el aula aquellos períodos cercanos en el tiempo, más debatidos o conflictivos y mejorar el conocimiento sobre la realidad social y política del país.

Manteniendo la misma tónica, Juan Carlos Colomer Rubio en el quinto capítulo, *La Transición en los libros de texto de educación primaria y secundaria*, extiende la investigación a manuales destinados a 6º de primaria y 4º de ESO: con los que tenemos un panorama completo del

²⁴ RÜSEN, *op. cit.*, nota 8.

tratamiento de la Transición extendido a todos los niveles educativos. En continuidad con el capítulo anterior dedicado a los manuales de 2º de Bachillerato, el autor profundiza en el contenido del texto académico, de las imágenes y de las actividades de unidades que abordan la historia contemporánea sobre la Transición dentro de las editoriales de mayor difusión escolar. En particular, el autor lleva a cabo un análisis de los elementos textuales que aparecen en estos manuales atendiendo a las dimensiones de la Transición que trabajan (política, social, económica, cultural, internacional o historiográfica). Junto con ello emplea una metodología también utilizada muy recientemente²⁵ para analizar las imágenes que de este período aparecen en esta parte de los textos y examinar el tipo de tareas incluidas para el trabajo de la Transición según la capacidad cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado. Las conclusiones obtenidas son reveladoras de que el contenido ofrecido en estos manuales sobre la Transición es limitado y se centra principalmente en las dimensiones políticas del proceso, y esto puede llevar a una comprensión que no tenga en cuenta la complejidad y la diversidad de perspectivas que lo caracterizaron. Por su parte, la orientación didáctica de las actividades relacionadas con la Transición suele ser escasa o inexistente, en cuanto privilegian la memorización de datos y fechas, sin promover una reflexión crítica ni el desarrollo de habilidades de análisis y pensamiento crítico.

Después de estos análisis de los libros de texto, el sexto y último capítulo, *Reflexiones para una propuesta didáctica alternativa sobre la Transición*, del que es autor Agustí G. Larios, en cierto modo cierra el proceso de análisis desarrollado en los capítulos precedentes desde un enfoque propositivo, aunque limitado de manera consciente. Sin embargo, presenta inicialmente una crítica bastante severa sobre la actual organización de la enseñanza de la historia en Bachillerato según la LOMLOE, que perpetúa lo que se puede considerar como una doble anomalía en el contexto de los sistemas educativos de los países de nuestro entorno. De hecho, no solo existe una separación entre los currículos de Historia Contemporánea (Universal) y de Historia (Contemporánea) de España, sino que, además, la primera no tiene el rango de

²⁵ SAÍZ SERRANO, J.; COLOMER RUBIO, J. C., «Metodología y fuentes sobre la historia reciente de España en los libros de texto: limitaciones y posibilidades para enseñar pensamiento histórico», en: FUERTES MUÑOZ, PARRA MONSERRAT, *op. cit.*, nota 12.

materia obligatoria. Lo que significa que al menos el estudiante no tiene la posibilidad de enmarcar la historia de España en un contexto más amplio ni, en el peor de los casos, de generar una valoración crítica del mundo actual.

Partiendo de la necesaria y deseable superación de esta situación, el texto engarza algunas reflexiones sobre los diversos elementos que condicionan explícita e implícitamente la acción cotidiana en las aulas de Bachillerato en relación con la Transición. De este modo, se llama la atención sobre las dificultades que limitan la incorporación de innovaciones docentes, ya sean aquellas las relacionadas con el enfoque memorialístico todavía predominante en los estudios de Bachillerato, con la propia estructuración de los estudios de historia en tal nivel educativo o incluso la concepción un tanto difusa que el currículo plantea sobre la competencia de pensamiento histórico. Precisamente, tomando como marco referencial el modelo de Peter Seixas y Tom Morton, se sugieren diversos recursos didácticos que pueden favorecer el estudio de la Transición en relación con los seis metaconceptos planteados por estos autores, esto es, el significado histórico, la evidencia, el cambio y la continuidad, las causas y las consecuencias, la perspectiva y la dimensión ética²⁶. Como es fácil comprender gracias a los análisis realizados en los capítulos anteriores, la tarea de reconocer y desarrollar estos seis metaconceptos en el aula implica, entre otras cosas, una ampliación de los temas, fuentes y enfoques presentes en los libros de texto actualmente en uso.

²⁶ SEIXAS; MORTON, *op. cit.*, nota 8.

Capítulo 1

Historia, memoria y transición política: los usos del pasado

NÉSTOR BANDERAS NAVARRO,
ANDREA TAPPI
Y JAVIER TÉBAR HURTADO

1.1. El presente respira por la historia

El país se sentía «incómodo» con su pasado, aunque no se sintiera «culpable». Esta premisa sostenía el sociólogo Víctor Pérez Díaz en la segunda entrega de un artículo de opinión publicado poco más de un mes después de las elecciones generales del 15 de junio de 1977 en España, las primeras desde febrero de 1936, es decir, superadas más de cuatro décadas, marcadas por una guerra civil y una longeva dictadura. Ante la no asunción de —o, en palabras del propio Pérez Díaz, «a falta de poder construir», remitiendo, sin aducirlo, al propio contexto político— un mito resistencial, como había sucedido en otros países europeos al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se trataba de desactivar mediante el silencio aquello que contenía de perturbador el pasado y evitar el debate público¹.

En sentido contrario, se ha defendido que la Ley de Amnistía, aprobada en octubre de 1977, «no extendió un silencio sobre el pasado, no volvió amnésicos a los españoles. Repetir ese tópico no solo tergiversa y falsifica lo ocurrido aquellos años sino que ignora y desprecia —o desprecia porque ignora— lo mucho que durante la transición se escribió y se debatió sobre la guerra, el franquismo y la represión. Amnistiar el pasado y no utilizarlo, por norma general, como argumento en el debate político no lo retiró del debate público, del trabajo de los historiadores»².

¹ PÉREZ DÍAZ, V., «Una salida honorable del franquismo», en: *El País*, 21 julio 1977, citado en: AGUILAR, P., *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Alianza, Madrid, 2008, p. 233. La primera entrega del artículo de opinión se tituló «El voto por la libertad y la democracia», en: *El País*, 20 julio 1977.

² JULIÁ DÍAZ, S., «Memoria, historia y política de un pasado de guerra y dictadura», en: JULIÁ DÍAZ, S. (dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo*, Taurus-Fundación Pablo Igle-

Sin embargo, por mucho que en su momento exasperara al ya desaparecido Santos Juliá, las más que notables contribuciones del conocimiento histórico sobre aquel pasado no parecen una razón suficiente para invalidar la necesidad de afrontar un debate público al que aludía Pérez Díaz, a no ser que estemos convencidos de que los historiadores ocupan por completo ese perímetro que llamamos «debate público». Esta es una imagen, por otro lado, que correspondería a una determinada forma de concebir la figura del intelectual durante la mayor parte del siglo xx que parece haber declinado, un fenómeno del que se ocupó el propio Juliá en el caso español³. Pensar que el conocimiento de la historiografía invalidaba la idea de desactivación, por medio del silencio, del debate público es confundir dos planos diferenciados al dejar de lado los procesos de transmisión de ese conocimiento y, del mismo modo, sortear el debate sobre los usos del pasado. Es más, aquello *echado al olvido* por la puerta ha vuelto a entrar de manera reiterada por la ventana a lo largo de las últimas décadas.

Por otro lado, si atendemos la idea de Víctor Pérez Díaz, quien subrayaba las constricciones del momento para que el debate fuese viable, bien podrían invertirse los términos propuestos por Juliá en una de las obras de referencia sobre las víctimas de la Guerra Civil al denunciar «el efecto perverso de transformar el pacto de reconciliación que marcó la transición a la democracia en un ominoso pacto de silencio»⁴. Decimos «invertir los términos propuestos» en el sentido de que ya no se trataría de sustituir el llamado «pacto de reconciliación» por un pacto de silencio, sino de hacer visible que en el primero estaba implícito el segundo y que la operación conducía a la construcción de una «buena memoria». De manera que, según Ricard Vinyes, con este resultado quedaban desalojados del relato histórico los efectos de la violencia política ejercida por la dictadura —si bien ello también contribuía a la falta de restituciones simbólicas y efectivas hacia aquella parte de la ciudadanía que luchó por la conquista de la democracia— y, finalmente, desactivado el propio debate público⁵. Esta

sias, Madrid, 2006, p. 57. Es algo sobre lo que ya venía insistiendo; véase «Acuerdo sobre el pasado», en: *El País*, 24 noviembre 2002, https://elpais.com/diario/2002/11/24/domingo/1038112234_850215.html (consulta: 28 marzo 2023).

³ JULIÁ DÍAZ, S., *Nosotros, los abajo firmantes. Una historia de España a través de manifestos y protestas (1896-2013)*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2014.

⁴ JULIÁ DÍAZ, *op. cit.*, nota 2.

⁵ VINYES, R., «La buena memoria. El universo simbólico de la reconciliación en la España democrática. Relatos y símbolos en el texto urbano», en: *Ayer*, 96, 2014, pp. 158-159.

opción fue el basamento sobre el que se construyó no la llamada «Reconciliación», protagonizada por la propia ciudadanía, sino «una ideología de la Reconciliación» en que fundamentar la «buena memoria» como elemento de autolegitimación y de legitimación de origen del nuevo Estado democrático, de manera que la dimensión de las actitudes de oposición a la dictadura, en sus distintas escalas, quedaría oscurecida. Podríamos decir que, así como la Guerra Civil fue una guerra entre «hermanos», según la versión oficial franquista, la democracia sería el resultado de los «buenos españoles», en definitiva otra nueva ideología, en este caso para justificar la explicación de cómo se produjo la Transición: «[...] sin que el Estado [asumiera] vías de responsabilidad en los aspectos conflictivos del pasado y de la memoria de ese pasado»⁶.

Por otro lado, algunas de las vías alternativas para suscitar y ampliar el debate público sobre la Transición se iniciarían al margen de la política estatal; estas contribuciones están marcadas por las iniciativas protagonizadas tras el fin de la dictadura franquista por los familiares de los fusilados republicanos, comprometidos con la exhumación de sus restos de las fosas comunes y su traslado a los cementerios. Así, para Paloma Aguilar, los protagonistas de estas primeras manifestaciones se asemejan a lo que Sidney Tarrow denomina «early risers» («madrugadores») en los ciclos de protesta, dando oportunidad a otros actores y contribuyendo a la difusión del fenómeno, que al mismo tiempo se concretó en el caso español, sobre todo, como un proceso de «autorreparación» y «autohomenaje», en definitiva como la antítesis a «la inacción del Estado, la indiferencia de los jueces y la presencia de unas élites políticas mayoritariamente reacias a mirar al pasado»⁷.

Recientemente, al examinar las etapas traumáticas de las sociedades humanas (guerras civiles, dictaduras, limpiezas étnicas) cuyos resultados son situaciones de opresión y muertes masivas, y al proponerse reflexionar sobre conceptos como la memoria —individual y colectiva—, el valor de los testigos, la reparación y la conveniencia o no del olvido, el

⁶ VINYES, R., «La memoria del Estado», en: VINYES, R., *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a la Historia*, RBA, Barcelona, 2009.

⁷ AGUILAR, P., «Memoria y transición en España. Exhumaciones de fusilados republicanos y homenajes en su honor», en: *Historia y Política*, 39, 2018, pp. 291-325. Véase también: FERRÁNDIZ, F., *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la Guerra Civil*, Anthropos, Barcelona, 2014, y DE KERANGAT, Z., *Remover cielo y tierra. Las exhumaciones de víctimas del franquismo como fisuras del silencio en la transición*, tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, 2020.

historiador Álvarez Junco se ha referido a un «pasado sucio»⁸. En efecto, en España se logró llevar a cabo la transición a la democracia, pero, desde el punto de vista de este autor, «se dejaron muchas cosas sin resolver»; cabría, y así lo hace él mismo, defender «la Transición con reparos, sin triunfalismo», porque sí que «se hizo lo que se pudo y se logró lo fundamental: pasar de un régimen dictatorial a uno democrático sin que ocurriera otra guerra civil ni un número excesivo de muertos». Los elementos contextuales marcaron los límites: «[...] el régimen estaba en pie, los militares se identificaban con él, la policía política no había sido desmantelada [...]. Y por eso la Transición fue un pacto». Ahora bien, también plantea Álvarez Junco que «lo menos comprensible es lo de Felipe González (que duró 14 años [al frente de la presidencia del Gobierno]). Estábamos demasiado cerca de la Transición. Pero creo que, en este terreno, se pasó de prudente»⁹. Como muestra un botón: a principios de los años noventa, el entonces abad del Valle de los Caídos, Ernesto Dolado, se apoyó en el abad de Silos, Clemente Serna, y pusieron en marcha una iniciativa para exhumar a Franco y enterrarlo en el cementerio madrileño de Mingorrubio. Esta opción, sin embargo, fue descartada tanto por el Gobierno socialista, por considerarla una operación inoportuna, como por las jerarquías de la Conferencia Episcopal Española, que adoptaron una posición de prudencia. De esta forma, se contribuyó a dar persistencia a una anomalía en la memoria colectiva del país¹⁰.

En definitiva, las imágenes de «pasado incómodo» o «pasado sucio» remiten a los traumas experimentados en un país que no termina de afrontarlos y que, cuando ha intentado hacerlo, no lo ha hecho de manera adecuada. Es, en su singularidad y sin tratar de equipararlo, otro «pasado que no pasa», tal como se planteara en la «querrela de los historiadores» (*Historikerstreit*) durante la década de los ochenta del pasado siglo, en la entonces República Federal de Alemania¹¹. Como es bien

⁸ ÁLVAREZ JUNCO, J., *Qué hacer con un pasado sucio*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2022.

⁹ IGLESIA, A. M.^a, «José Álvarez Junco: “El régimen franquista nunca fue derribado. Por eso la Transición fue un pacto”», en: *Crónica Global*, 23 junio 2022, https://cronicaglobal.elespanol.com/letraglobal/letras/historia/garcia-junco_690023_102.html (consulta: 28 marzo 2023).

¹⁰ TÉBAR HURTADO, J., «El Valle de los Caídos: la ruina y sus evocaciones», en: *Páginas. Revista Digital de la Escuela de Historia*, 32, 2021, <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/499> (consulta: 28 marzo 2023).

¹¹ RUSCONI, G. E. (a cura di), *Germania: un passato che non passa. I crimini nazisti e l'identità tedesca*, Einaudi, Turín, 1987; MANN, T., NOLTE, E.; HABERMAS, J., *Hermano Hitler. El debate de los historiadores*, Herder, México D. F., 2012.

sabido, fue justamente en aquel contexto cuando el filósofo alemán Jürgen Habermas acuñó el término «uso público» de la historia, que con posterioridad ha tenido su recorrido en torno a los significados y la utilización en el marco de los debates historiográficos. Es algo que, en tiempos más recientes, incluso ha tenido continuidad en el caso alemán, suscitando de nuevo el debate, en este caso sobre el papel de la dinastía Hohenzollern durante el nazismo, en lo que se ha venido a considerar una nueva «querrela de los historiadores» como «campo de batalla para la interpretación del pasado reciente de Alemania y de las políticas de memoria histórica en la actual República Federal»¹².

En este sentido, sería posible, por tanto, considerar que España, si es diferente, y en ciertos aspectos lo es, sin duda, no lo es tanto en los usos del pasado. En todo caso, también, podría decirse que «el presente respira por la Historia»¹³.

1.2. La transición a la democracia y los usos del pasado

La transición a la democracia en España ha gozado de una gran atención por parte de la historiografía reciente, siendo un tema que ha suscitado enconados debates y ha generado diferentes interpretaciones. El proceso que en España confluyó en la configuración de un sistema democrático edificado alrededor de la Constitución de 1978 ha sido de hecho catalogado, junto con el caso portugués, de signo distinto, como un ejemplo exitoso de transición de «tercera ola»¹⁴. Aplicando un esquema de cambio político gradual¹⁵, aquel fue un proceso complejo en el que confluyeron diversos factores internos y externos, actores políticos que provenían de la dictadura y otros que habían militado en la oposición antifranquista, colectivos que se manifestaron para la consecución de una democracia, así como instituciones tradicionales, como la Iglesia o el Ejército, que habían estado estrechamente ligadas a la dictadura. El conocimiento desde las disciplinas de la historia y la sociología,

¹² HOFMANN, A. C., «¿Una nueva “querrela de los historiadores”? El debate Hohenzollern en Alemania», en: *Ayer*, 128, 2022, p. 318.

¹³ CRUZ, M., *Filosofía de la historia*, Paidós, Barcelona, 1991, p. 11.

¹⁴ HUNTINGTON, S., *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Paidós, Barcelona, 1994 (ed. orig. 1991).

¹⁵ FUENTES ARAGONÉS, J. F., «“Lo que los españoles llaman la transición”. Evolución histórica de un concepto clave», en: *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 1, 2006, pp. 131-149.

entre otras, ha contribuido a enmarcar la experiencia de un proceso de democratización de la sociedad a partir de su rearticulación y ampliación, de la modificación de su relación con el régimen autoritario y del planteamiento de desafíos al orden dictatorial.

Visto así, la «Transición» constituye una fase de ese proceso de lucha y recuperación de la democracia, importante y decisiva, pero solo un momento de aquella «transformación democrática» que le precedió, y en la que el papel de la ciudadanía será central para socavar las bases de la dictadura y propiciar el inicio del cambio político¹⁶; un cambio que fue un proceso político mediante el que se produjo el tránsito de un régimen dictatorial a una democracia parlamentaria, manteniendo una jefatura del Estado no electiva heredada de la dictadura. Fue el resultado de una transacción entre las fuerzas del reformismo franquista y la oposición antifranquista. Se trató de un cambio de régimen, por otro lado, que distó mucho de ser pacífico. La elevada violencia política en la que se movió impactó en el propio proceso democratizador, de principio a fin, y constituyó un elemento que, de manera paradójica, «estabilizó desestabilizando» a la nueva democracia, tal como ha planteado el historiador Xavier Casals. Así, a pesar de los intentos de determinados sectores de presentar la Transición española como un proceso ejemplar, modélico e incluso pacífico, este período se caracterizó por un elevado grado de violencia de raíz política¹⁷.

La actividad terrorista de signo diverso fue, sin duda, la que produjo más víctimas mortales. La cifra que se ofrece es de 498 fallecidos, imputándose a ETA algo más de dos terceras partes de este total¹⁸. Sin embargo, el fenómeno del terrorismo etarra y de otros grupos armados coexistió con una constante y relevante violencia de origen institucional, protagonizando los diferentes cuerpos policiales los mayores excesos a lo largo de estos años. Así, no menos de 134 personas fueron víctimas mortales de las actuaciones policiales entre noviembre de 1975 y di-

¹⁶ FOWERAKER, J., *La democracia española. Los verdaderos artífices de la democracia en España*, Arias Montano, Madrid, 1990 (1.ª ed. 1989).

¹⁷ CASALS I MESEGUER, X., *La transición española. El voto ignorado de las armas*, Pasado & Presente, Barcelona, 2016; BALLESTER, D., *Vides truncades. Repressió, víctimes i impunitat a Catalunya, 1964-1980*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2017; BABY, S., *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982)*, Akal, Madrid, 2018; SÁNCHEZ SOLER, M., *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*, Península, Barcelona, 2010.

¹⁸ FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G.; JIMÉNEZ RAMOS, M. (coords.), *1980. El terrorismo contra la Transición*, Tecnos, Madrid, 2020, p. 32.

ciembre de 1982¹⁹. Entre las razones que explican este otro fenómeno cabe mencionar que la naciente democracia incorporó a los miembros —y, como consecuencia derivada, los métodos— de la policía de la dictadura porque se decidió no aplicar depuración alguna. No parece, por otro lado, que esta fuera una demanda prioritaria entre la ciudadanía española, cuya principal aspiración era lograr un régimen democrático homologable al resto de los países de su entorno, a partir de los valores de la paz, la estabilidad y el orden, según los sondeos sociológicos de la época. Pero además, asociada al peso de esta herencia policial en el nuevo sistema, que pasó de denominarse «orden público» a «seguridad ciudadana», se manifestó la conexión de efectivos de estas Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado con las calificadas en aquellos años como «tramas negras», es decir, el terrorismo de tipo ultraderechista, que perpetró 62 atentados mortales durante la Transición. Un documento del Servicio de Investigación de Barcelona de la Dirección General de Seguridad de noviembre de 1977, por ejemplo, aseguraba que las bandas fascistas que actuaban en este período en la capital catalana estaban controladas por funcionarios policiales, ya que sus actuaciones contaban «no solo con la aquiescencia de la policía sino, directamente, protección y dirección»²⁰. Solo cuando el Gobierno se apercebó del peligro que representaban este tipo de acciones violentas para su proyecto reformista, se estrechó de manera paulatina el cerco policial a este tipo de terrorismo ultraderechista y parapolicial, incrementándose de forma exponencial las detenciones de sus perpetradores. Las cifras ofrecidas por el propio Ministerio del Interior sobre el grado de esclarecimiento de las actuaciones protagonizadas por grupos ultras son clarificadoras: de una casi total inexistencia en 1976 se pasaría a 137 en 1977, 234 en 1978 y 299 en 1979²¹.

También son significativas las cifras de este mismo ministerio respecto al grado de resolución de las investigaciones sobre las actuaciones perpetradas por grupos ultras; así, si en 1977 las investigaciones resueltas solo fueron un 4%, en 1978 serían un 9% y en 1979 un 54%, alcanzando un 83% de resoluciones en 1980. Estas cifras proporcionarían

¹⁹ BALLESTER, D., *Las otras víctimas. La violencia durante la Transición (1975-1982)*, Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2022.

²⁰ CASANELLAS, P., *Morir matando. El franquismo ante la práctica armada, 1968-1977*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2014, pp. 183 y 277.

²¹ SARTORIUS, N.; SABIO, A., *El final de la dictadura, la conquista de la democracia en España (noviembre de 1975-junio de 1977)*, Temas de Hoy, Madrid, 2007, p. 412.

claves explicativas sobre cuestiones como que durante la Transición la policía diera muerte a 35 miembros de ETA y a 13 del GRAPO en el curso de enfrentamientos²², mientras que ninguna actuación policial comportara una sola víctima entre activistas de la extrema derecha²³. En definitiva, tal como sostiene el historiador David Ballester, se trata de un conjunto de cifras muy esclarecedoras sobre la indiscutible pasividad policial cuando se trataba de hacer frente a este tipo de violencias asociadas a la extrema derecha, prueba de la connivencia, al menos en determinados ámbitos, entre unos y otros a lo largo de estos años²⁴.

Por último, otra amenaza para la naciente democracia procedía del constante peligro que representaron las cinco intentonas golpistas que el Ejército protagonizó entre 1978 y 1982²⁵. El tercer golpe fue el conocido como «el 23-F», en 1981, el único que se llevó a cabo en una confluencia de diversas tramas que culminó, como es bien sabido, en el secuestro del Congreso de los Diputados y el despliegue de fuerzas rebeldes en Valencia. Aunque no cabría olvidar que, incluso más allá de la Transición o dentro de una cronología larga de este proceso de cambio político, el golpismo proyectaría un nuevo intento, conocido como la «Operación Zambombazo», planificando una acción, finalmente fallida, para el 2 de junio de 1985, durante la celebración en La Coruña del Día de las Fuerzas Armadas. Los conjurados habrían programado un magnicidio a gran escala al hacer volar la tribuna presidencial al paso de las tropas.

No obstante, a pesar de que a lo largo de este proceso el Estado franquista no colapsó, la cesura con el régimen dictatorial se hizo efectiva, dando paso a un Estado democrático social y de derecho homologable al resto de los países de nuestro entorno, con similares problemas y virtudes. Aquel cambio no estuvo exento de contradicciones y de renunciaciones en el plano simbólico por parte de las fuerzas de la oposición antifranquista, así como tampoco lo estuvo de la continuidad de enclaves de poder político, judicial y económico que, por supuesto, no desaparecieron y se adaptaron a la nueva situación política. Ahora bien, ni la dicta-

²² «Diez miembros de los GRAPO, muertos por las Fuerzas de Seguridad del Estado», en: *El País*, 5 septiembre 1981.

²³ SÁNCHEZ-CUENCA RODRÍGUEZ, I., «La violencia terrorista en la transición española a la democracia», en: *Historia del Presente*, 14, 2009, p. 15.

²⁴ BALLESTER, *op. cit.*, nota 19.

²⁵ SÁNCHEZ TOSTADO, L. M., *La Transición oculta. Ni modélica ni pacífica*, Almuzara, Córdoba, 2021; BUSQUETS BRAGULAT, J.; LOSADA MALVÁREZ, J. C., *Ruido de sables. Las conspiraciones militares en la España del siglo XX*, Crítica, Barcelona, 2003.

dura fue un paréntesis en la historia de España ni la democracia posterior fue ningún fruto de aquella.

Parecería conveniente, por otro lado, no olvidar la pervivencia de impunidades que los gobiernos de la democracia no han resuelto, a las que los poderes públicos no han sabido, o directamente no han querido, enfrentarse. Sin embargo, los déficits, en términos tanto de impunidad como de escaso desarrollo de derechos sociales en particular, resultantes de aquel proceso de transición correspondería imputarlos en todo caso al debe de la democracia, de la que ya se han cumplido casi cincuenta años. Apelar, como se ha hecho, al tiempo transcurrido entre la violación de los derechos humanos en el caso de la dictadura española y a la ausencia de denuncia de esas violaciones por parte de las víctimas es ignorar el proceso histórico mismo en el que se produjo el tránsito de un régimen dictatorial a la actual democracia española. Ignorar ese proceso complejo contribuye a dejar de hablar de la pervivencia de la impunidad del franquismo durante la propia democracia.

En España no ha tenido lugar ningún proceso global de aplicación de los derechos de verdad, justicia y reparación de las víctimas de la dictadura. El Estado no ha impulsado hasta finales de 2022 ningún tipo de medida de carácter integral con el objetivo de reconocer y reparar a las víctimas de los crímenes cometidos por la dictadura, es decir, de aplicación de la justicia transicional. A menudo se explica la impunidad del franquismo apelando al llamado «pacto de la Transición», que para lo que aquí importa se materializaría en la Ley de Amnistía de 1977, votada en el Parlamento pero, dada la fecha de su aprobación, de carácter pre-constitucional; una norma que, con el paso del tiempo, se habría resignificado, convirtiéndose en una «ley de punto final». Esta visión, lógicamente, no es propia del discurso normativo de la Transición política que caracteriza a esta como un proceso fundacional de éxito, de carácter ejemplar. Por el contrario, se sitúa en una *perspectiva crítica, contrahegemónica*, de aquel proceso, según la cual los déficits de la democracia española, incluidos los actuales, no son sino una herencia de la Transición misma. Esta *perspectiva contrahegemónica* se ha reforzado, precisamente, con el desarrollo del memorialismo.

En este sentido, cabe recordar que la iniciativa de la llamada «Querrela argentina», el juicio contra el que fuera ministro de Gobernación en el último Gobierno de la dictadura, Rodolfo Martín Villa, no ha prosperado, por cuanto la Sala Segunda de la Cámara Criminal y Correccional Federal de Argentina resolvió la «falta de mérito» para procesarlo. El exministro hizo

con posterioridad declaraciones negando un «plan sistemático y generalizado» para eliminar al contrincante político en la Transición, y aseguró:

Yo pude ser el responsable político y también incluso el responsable penal de aquellas muertes. Incluso que en un rapto de locura hubiera podido ser el autor material. Lo que no era posible es que yo formara parte de algunos gobiernos, en concreto de la Transición, que urdieron un plan de aterrorizar a los españoles partidarios de un Gobierno democrático [...]. No tiene sentido que se use en la querrela esa palabra cuando, si la Transición tuvo un enemigo, fue el terrorismo²⁶.

Esta breve declaración no deja de mostrar contradicciones. Primero, al considerar a todos los gobiernos de la Transición como democráticos. Y, en segundo lugar, al reducir «el enemigo al terrorismo» identificando a ETA y a otros grupos armados de la extrema izquierda como la única expresión de la violencia política que tuvo lugar durante aquellos años. De esta manera, se deja de lado una violencia política de otro carácter, la de carácter institucional.

El del exministro Martín Villa es un testimonio frente al cual existen otros muchos que no deberían tener menos valor, que sostienen que el Estado franquista, hasta llegar a su punto final —el primer paso se dio en el verano de 1977, tras las primeras elecciones democráticas del 15 de junio, y después tras la aprobación de la Constitución en diciembre de 1978—, generó un clima de violación sistémica de los derechos humanos. Así, la práctica de la tortura fue una expresión más de la violencia política ejercida por las autoridades de la dictadura; nunca fue legal, pero tampoco existió un marco de garantías que permitiera su investigación y prevención. Los funcionarios policiales, en particular los miembros de las Brigadas Regionales de Información, la policía política de la dictadura, hicieron un uso sistemático e impune de las torturas contra los miembros de la oposición política y sindical. Estas actuaciones fueron llevadas a cabo bajo la cobertura del orden gubernativo provincial y regional. La violencia policial y las torturas fueron un componente estructural de la dictadura²⁷. Es erróneo históricamente limitar este fenómeno a la res-

²⁶ «Martín Villa ruega un “plan sistemático y generalizado” para eliminar al contrincante político de la Transición», en: *Europa Press*, 17 enero de 2022, <https://www.europapress.es/nacional/noticia-martin-villa-reconoce-pudo-ser-responsable-politico-penal-homicidios-niega-plan-sistemático-20220117094229.html> (consulta: 28 marzo 2023).

²⁷ BABIANO, J. *et al.*, *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistemática de los Derechos Humanos*, Pasado & Presente, Barcelona, 2018.

pensabilidad particular de uno o de varios individuos. Es dejar fuera de foco lo que la filósofa Hannah Arendt denominó la «banalidad del mal», la lógica de su rutinización y la asunción de su necesidad, al tiempo que reduce en exceso unas responsabilidades que fueron penales, pero también políticas.

Ante estas situaciones, cabe concluir que la democracia española dimitió durante los años de la Transición política, pero también durante la consolidación de la democracia, de sus funciones y deberes respecto a este asunto. Solo aceptó, tardía y limitadamente, una política de subvenciones para que fuera la ciudadanía la que asumiese un proceso que, por su complejidad y su volumen, solo podría afrontar parcialmente. En esto ha tenido una responsabilidad especial el poder judicial²⁸, por cuanto la falta de amparo a las víctimas en sus reclamaciones ha sido proporcional a la falta de implicación de los poderes públicos en la exhumación de los restos²⁹.

Ha pasado mucho tiempo e, independientemente de la lectura que se haga de la Transición, la de la impunidad del franquismo se ha convertido en una cuestión actual de la democracia española. No reconocer ni asumir la dimensión y las consecuencias de los actos de violación de los derechos humanos cometidos durante la dictadura interpela con otro interrogante a la propia democracia de hoy: perpetuar la impunidad, ¿no produce un vacío ético que erosiona los propios fundamentos de nuestra democracia? Existen ejemplos conocidos en países de nuestro entorno sobre las formas de afrontar el pasado; no se trata de seguir modelos, pero sí de dar pasos para crear uno propio que nos aleje de la impunidad. De lo contrario, la tan apelada amnesia para referirse a la llamada «Transición» no dejará de ser, en realidad, la neurosis de un trauma que retorna. Esto requiere otro tratamiento y convendría no seguir posponiéndolo³⁰.

La codificación de una particular «cultura del consenso» cerró durante los años de la Transición la posibilidad de revisar nuestra relación con el pasado dictatorial. Esto responde a una forma de concebir la democracia como un punto de llegada. Pero este es un proceso nunca del

²⁸ JIMÉNEZ VILLAREJO, C.; LORENTE GARCÍA, R.; DOÑATE MARTÍN, A., *Jueces, pero parciales. La pervivencia del franquismo en el poder judicial*, Pasado & Presente, Barcelona, 2012.

²⁹ TÉBAR HURTADO, *op. cit.*, nota 10, p. 13.

³⁰ MAYAYO, A.; TÉBAR, J., «La amnistía en España: una conquista democrática», en: *InfoLibre*, 2 diciembre 2021, https://www.infolibre.es/opinion/plaza-publica/amnistia-espana-conquista-democratica_129_1214320.html (consulta: 28 marzo 2023).

todo finalizado, un espacio por construir y por ensanchar de forma continua. Manuel Cruz ha sostenido que «el futuro no se predice, se produce», las «utopías ni se aguardan ni aparecen: se construyen y se persiguen»³¹. La democracia no era ni es inevitable, vive avances y retrocesos, es el resultado de las acciones de las personas que construyen una ética democrática de los cambios.

1.3. Historia y memoria de la Transición

Con buena intención, sin duda, se ha planteado en alguna ocasión *dejar atrás* la memoria, algo en lo que se había comprometido Santos Juliá desde años atrás, identificándola con la llamada «memoria histórica». Este cambio de palabras en el debate sobre el pasado se propone con el objetivo de facilitar el diálogo, conservando sus mejores objetivos y marcándose otros nuevos, en busca de centrarse en la instrucción pública como instrumento para ofrecer la posibilidad de aprender historia³².

De hecho, hace ya algunos años el historiador italiano Enzo Traverso advirtió de que la «memoria» estaba siendo utilizada a menudo como sinónimo de historia³³, un tipo de historia, según Kerwin L. Klein, «menos árida y más “humana”»³⁴. Al margen de cuáles eran los resortes de una «obsesión memorial» en el tránsito del siglo xx al xxi, Traverso sostenía que la memoria «tendía a convertirse en el vector de una *religión civil* —en los términos planteados por Emilio Gentile en sus estudios sobre los fascismos— del mundo occidental, con su sistema de valores, de creencias, de símbolos y liturgias»³⁵.

Para el historiador Antonio Cazorla se trataría de abandonar el campo de la memoria como pozo de todos los males, de manera que después de la memoria se resuelvan esos mismos males confiando en que la disciplina de la historia tenga efectos terapéuticos y, más allá, taumatúrgicos. Planteado así, parecería que se ignora la función educativa, la trans-

³¹ CRUZ, *op. cit.*, nota 13, p. 29.

³² CAZORLA, A., «Después de la Memoria», en: *Eldiario.es*, https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/despues-memoria_129_9190808.html (consulta: 28 marzo 2023).

³³ TRAVERSO, E., *Els usos del passat. Història, memòria, política*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2006, p. 11.

³⁴ KLEIN, K. L., «On the Emergence of Memory in History Discourse», en: *Representations*, 69, 2000, p. 129.

³⁵ TRAVERSO, *op. cit.*, nota 33, p. 13.

misión de los resultados de la historiografía profesional, pero también algo sobre lo que Traverso advirtió hace años, y es que la historia y la memoria no son antinómicas, sino que nacen de una misma preocupación o matriz, la de relacionarse con el pasado, pero existiría una jerarquía entre ambas³⁶; o dicho en palabras de María Inés Mudrovic: «Ninguno de los dos modos con los que una sociedad construye significados articulando el presente con el pasado —es decir, memoria e historia— se excluye mutuamente»³⁷. Esto no implica que la solución, más aparente que real, sea optar por la investigación histórica como si por sí sola conjurara los efectos de la memoria; es obvio, pero no está de más recordar que la investigación para el conocimiento histórico también tiene como una de sus finalidades la transmisión y la enseñanza; uno de los propósitos, por otro lado, que abordamos en este libro sobre una etapa histórica como la Transición española.

En este sentido, otros autores han planteado que este asunto es bastante más complejo de lo propuesto por Cazorla; así, Gutmaro Gómez argumenta que esta relación entre historia y memoria forma parte de un cuadro general en nuestro particular «mundo de ayer» en el que «se escribe la historia de la memoria, mientras una parte de la sociedad lucha por mantener viva la memoria de su pasado», de manera que la escritura de la historia continúa manteniendo una posición en la que se expresa la tensión entre ambos polos³⁸. Se trataría de no asumirlo acríticamente, pero tampoco de ofrecer una simple negación de este asunto.

La cuestión, vista así, se centraría en conocer y comprender el pasado tal como en mayo de 2022 planteó el manifiesto público de la Asociación de Historia Contemporánea, en el que ofrecía sus criterios sobre los asuntos de la memoria democrática y la enseñanza de la historia. Los argumentos defendidos pasan por considerar que las investigaciones históricas realizadas en el mundo universitario son, desde hace años, un soporte «para establecer la base histórica de una memoria que, para ser democrática, necesita hacer visibles y dignificar a cuantas víctimas quedan sin reparar». De ahí su apoyo a las medidas adoptadas «para ampliar las exhumaciones en marcha y las investigaciones al respecto, con los

³⁶ *Ibid.*, pp. 21-30.

³⁷ MUDROVIC, M.^a I., *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*, Akal, Madrid, 2005, p. 119.

³⁸ GÓMEZ BRAVO, G., «La batalla por el pasado», en: *El Mundo*, 20 mayo 2022, p. 19, <https://www.elmundo.es/opinion/2022/05/20/6286159bfc6c839b548b459e.html> (consulta: 28 marzo 2023).

necesarios responsables científicos acreditados al frente de las mismas [siendo] crucial que un Estado democrático solviente cuantos derechos y olvidos haya que restituir para que la memoria democrática desarrolle la definitiva reconciliación entre quienes comparten el dolor y el trauma social desencadenados por la trágica insurrección militar de julio de 1936»³⁹. En definitiva, de lo que se habla es de una educación que no aparte la cuestión de la memoria como si fuera un obstáculo, sino que haga su contribución desde el terreno del conocimiento histórico, como responsabilidad, y asuma también la importancia de su trabajo de cara a la educación ciudadana en valores democráticos.

Desde luego, el franquismo ha muerto, pero su memoria no. Esto se hace evidente en el terreno de lo simbólico, lo cual impide que se alcance un acuerdo entre el conjunto de las fuerzas políticas con representación parlamentaria en el sentido de una ruptura radical con la dictadura, efectuando una condena pública de aquel régimen. Así se reconocía en marzo de 2006 en la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. Pero además, meses después, a principios de julio, coincidiendo con el septuagésimo aniversario del golpe de Estado de 1936, ante una declaración institucional del Parlamento Europeo que reprobaba el franquismo y que recibió el apoyo de la mayoría de los grupos parlamentarios, no tuvo lugar ninguna votación formal de condena de la dictadura española. Y no tuvo lugar porque la impidió el Partido Popular Europeo a petición del diputado popular español Jaime Mayor Oreja, evitando cualquier alusión a la dictadura y ensalzando el proceso de transición a la democracia en España.

Esto obedecería a que entre amplios sectores de las derechas de este país existe una actitud que expresa el arraigo de una memoria, cuando no directamente una «nostalgia» o una visión positiva, respecto al franquismo, asociada a una lectura muy benevolente de su última etapa. Se trata de una narrativa que se difundió con éxito —vía el aparato mediático y escolar— y que parece pervivir entre las derechas y amplios sectores sociales, el llamado «franquismo sociológico», y que más bien debería ya calificarse como «posmemoria franquista». Esta narrativa favoreció la construcción de una memoria ambivalente y reduccionista socialmente, aún hoy muy extendida, que diferencia entre una primera etapa del

³⁹ ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, *Conocer y comprender el pasado*, 25 de mayo de 2022, <https://ahistcon.org/wp-content/uploads/2022/05/Conocer-y-comprender-el-pasado.pdf> (consulta: 28 marzo 2023).

franquismo (1936-1958), violenta y errática, que se asocia en cualquier caso a los males de una guerra fratricida de la que «todos fuimos culpables» y que merece ser olvidada a fin de evitar «reabrir heridas», y otra posterior, ya madura, templada y burocrática (1959-1977), que obvia la continuidad de las desigualdades y la represión o el papel fundamental de la sociedad en la conquista de la democracia, una etapa enfatizada con una visión edulcorada que subraya el «progreso» y el papel de las élites franquistas en una Transición idealizada de la que las derechas pretenden reapropiarse desde una dimensión ultranacionalista⁴⁰.

Por su parte, el Estado democrático ha marcado, y mucho, una determinada imagen del pasado que requiere ser revisada de forma crítica para la sociedad. La impunidad de determinados hechos pervivió. Durante la década de los setenta se produjeron casos de torturas con un resultado trágico. Lo que sabemos hoy en día es que doce personas murieron como consecuencia de torturas practicadas por agentes de la autoridad en toda España, entre 1975 y 1982, los años de la transición a la democracia. Estos hechos se produjeron tanto en comisarías como en centros penitenciarios. Es necesario aludir a estas cifras ocultas que tienen relación con la tortura policial en la fase sumarial del procedimiento. Estas fueron producto de combinar un mandato gubernativo que la justificaba y una inhibición judicial ante la vulneración de los derechos humanos. Como norma, las fuerzas de orden público actuaban con completa impunidad a la hora de torturar gracias a la ausencia de un verdadero control judicial amparado en la «autonomía funcional» de la que gozaba la Brigada Social al actuar como policía judicial. Estas cifras, junto con el resto de experiencias de las torturas de las que tenemos conocimiento, plantean una cuestión ética fundamental. Esta requiere una respuesta del Estado de cara a resolver adecuadamente, desde un punto de vista político, las consecuencias de una práctica que fue estructural durante la dictadura y de la que se produjeron más casos en un marco de libertades democráticas.

Todas estas son cuestiones que cabe tener en cuenta de cara a matizar la imagen estereotipada de la transición a la democracia en España como un proceso ejemplar, modélico e incluso pacífico, que tan profusa-

⁴⁰ FUERTES MUÑOZ, C.; TÉBAR HURTADO, J., «¡No a la memoria democrática! ¿Qué les pasa a las derechas de este país con el pasado?», en: *InfoLibre*, 20 julio 2022, https://www.infolibre.es/opinion/plaza-publica/no-memoria-democratica-les-pasa-derechas-pais-pasado_129_1283455.html (consulta: 28 marzo 2023).

mente ha sido difundida y socializada entre la ciudadanía. Sin embargo, parece pertinente tratar de discernir entre el análisis histórico de aquellos acontecimientos que se sitúan en la «Transición» y la historia de los propios relatos sobre ella. Estos relatos se han ido desplegando hasta el punto de que la Transición ha pasado de constituir el hito fundacional de la democracia española y, al mismo tiempo, un modelo de cambio político exportable a otras latitudes, a presentarse como la culpable de la impunidad de los crímenes del franquismo y del olvido de las víctimas de la represión, y ser juzgada, asimismo, por haber dado origen a una democracia defectuosa, una especie de «franquismo blanqueado». Podría decirse que estas son las dos caras de una misma moneda: la del mito y la del antimito. Ambas visiones antagónicas de la construcción de la democracia española esconden, sin embargo, una elevada funcionalidad para el debate estrictamente político, tal como han planteado los historiadores Carme Molinero y Pere Ysàs. Pero aportan poco, por no decir nada, al conocimiento histórico. La complejidad de un proceso histórico como la Transición requiere de algo más que el blanco y el negro, que el mito y el antimito.

Con el fin de lograr una mayor profundidad analítica, dibujaremos tres grandes grupos de narrativas interpretativas que han servido para comprender y explicar la Transición: las narrativas hegemónicas, las narrativas críticas que la interpretan como un fraude y las narrativas críticas complejas, que se corresponden con el consenso historiográfico actual.

1.4. Los relatos sobre la Transición: mitos e historiografía

Las narrativas hegemónicas en torno a la Transición han estado relacionadas habitualmente con una lectura modélica del proceso que ha ido acompañada de la teoría de la modernización y de la teoría de las élites. Las teorías de la modernización trataron de poner el acento en el desarrollo económico y social como elemento clave para explicar la democratización posterior. En España este crecimiento económico se puede ubicar en los años sesenta, el período conocido como «desarrollismo». De algún modo, el llamado «milagro económico español»⁴¹ (que se in-

⁴¹ La historiografía ha cuestionado el término «milagro» para referirse al crecimiento económico de los años sesenta en España. Se puede consultar la siguiente obra para ampliar

interpretaba como un milagro retardado respecto al europeo de los años cincuenta) venía a abrir el camino a la democracia en España, al disponer ya de una estructura económica industrial y urbana y de un sector turístico en auge⁴². España había dejado atrás, según esta interpretación, un atraso secular que la alejaba de Europa para poder participar de la senda modernizadora que incorporaba la democratización. Si bien es cierto que el desarrollo económico pudo haber facilitado la Transición, no se puede establecer una conexión causal directa, por lo que esta lectura ha sido cuestionada ampliamente por la comunidad de historiadores, que la ha definido como mecanicista y la ha acusado de obviar la acción social como elemento clave.

Por otro lado, las interpretaciones basadas en la acción de las élites han tenido mayor presencia y predicamento dentro del corpus de la narrativa modélica. La interpretación elitista gozó de enorme salud y presencia en los primeros estudios que se hicieron sobre la Transición, identificando a una serie de actores que teóricamente habrían conducido el período de tránsito entre una dictadura y una democracia ante la mirada espectadora de una sociedad desmovilizada. Estos actores acostumbran a ser Juan Carlos I, Adolfo Suárez y Torcuato Fernández-Miranda, aunque se suelen añadir también personalidades de la oposición antifranquista, como Santiago Carrillo, Felipe González o Alfonso Guerra, con el fin de recalcar el carácter consensuado y de pacto que implicó dicho proceso. El relato oficialista suele atribuir los méritos de la consecución de un proceso democratizador a la acción inteligente de Suárez, que habría tenido una suerte de hoja de ruta tras la muerte de Franco para llevar al país a la senda democratizadora. Parece confirmado que tal hoja de ruta no existió y que los primeros proyectos de reforma política tan solo pretendían conservar el propio régimen adecuándolo a una nueva realidad social, por lo que esta lectura resulta insuficiente para explicar la democratización final que se consiguió.

A pesar de las flaquezas de este tipo de lecturas elitistas, estas fueron ampliamente difundidas por obras de los años noventa, como la serie documental de Victoria Prego para Televisión Española (*La Transición*), que ubicaban en el centro explicativo del proceso al monarca Juan Car-

esta idea: TOWNSON, N., *España en cambio. El segundo franquismo, 1959-1975*, Siglo XXI, Madrid, 2007.

⁴² RADCLIFF, P., «Si ocurrió en España, ¿por qué no en cualquier otra parte?», en: *Pasajes. Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 29, 2009, pp. 109-119.

los I como motor del cambio⁴³. Los aniversarios de la Constitución fueron también ocasiones para desplegar un conjunto de alabanzas hacia la Transición. Así, historiadores como Javier Tusell recalcaron el carácter exitoso de la transición a la democracia, algo reforzado por las declaraciones de «padres de la Constitución» como Gabriel Cisneros o Miquel Roca, que destacaron en el 25.º aniversario que la Transición había logrado la consolidación democrática sin ruptura ni grandes alteraciones⁴⁴. A inicios del nuevo siglo destacó el gran proyecto de Televisión Española, en formato serie, *Cuéntame cómo pasó*, que aunó un relato basado en la nostalgia del tiempo pasado, compartido desde una óptica familiar, y la visibilización de una narrativa exitosa de la Transición⁴⁵.

La narrativa de la Transición modélica, por tanto, se encuentra asociada al mecanicismo, a la dirección del proceso por parte de las élites, a la valoración del consenso como eje conductor y a la teleología, por cuanto se entiende esta como un proceso planificado⁴⁶. Además, otro de los rasgos que suele formar parte de la interpretación modélica es la inclusión de lecturas demonizadoras de la democratización acontecida en 1931 con la Segunda República. En contraste con ello, lo ocurrido en 1977-1978 se valora de una forma exclusivamente complaciente. La Segunda República, tal y como comentó Paloma Aguilar⁴⁷, fue un precedente que a la altura de 1977 debía evitarse, concibiendo el primer proceso democratizador de la historia de España como radical y marcado inexorablemente por su finalización con la guerra. Así pues, la Constitución de 1978 acabó planteando grandes diferencias respecto a la de 1931, no solo en la forma de Estado y en la simbología adoptada, sino también en la estructura bicameral de las Cortes (que trataba de evitar una suerte de radicalismo democrático), en la posterior concesión de autonomía a todos los territorios (la doctrina del *café para todos*) y en un sistema electoral que acabaría facilitando amplias mayorías.

⁴³ PASAMAR ALZURIA, G., «¿Cómo nos han contado la Transición? Política, memoria e historiografía (1978-1996)», en: *Ayer*, 99, 2015, p. 245.

⁴⁴ CUESTA BUSTILLO, J., *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Alianza, Madrid, 2008, pp. 413-415.

⁴⁵ RUEDA LAFFOND, J. C.; GUERRA GÓMEZ, A., «Televisión y nostalgia. *The Wonder Years* y *Cuéntame cómo pasó*», en: *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 2009, <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9806/1/Televisinostalgia.pdf> (consulta: 19 marzo 2023).

⁴⁶ CANALES CIUDAD, D., «El relato canónico de la Transición. El uso del pasado como guía para el presente», en: *El Futuro del Pasado*, 4, 2013, pp. 517-532.

⁴⁷ AGUILAR, *op. cit.*, nota 1, pp. 233-381.

En definitiva, el relato hegemónico de la Transición fijó su atención en su carácter modélico, algo que fue transmitido no solo por historiadores, sino también por productos culturales diversos y una corriente de opinión promovida por la prensa. Este relato estuvo, además, muy asociado a la idea de que era una transición ejemplar que servía de aprendizaje hacia el exterior y el interior. Esta devenía un proceso capaz de ser exportable a otros países debido a su carácter exitoso, mientras que en el interior permitía corregir el carácter no modélico de la política actual. Recientemente se han observado muchas apelaciones al carácter pactado y consensuado de la Transición frente a un contexto político inestable⁴⁸. El debilitamiento del bipartidismo o la necesidad de alcanzar acuerdos parlamentarios han sido leídos por las fuerzas políticas conservadoras españolas como una perversión de la política que ha abandonado el *espíritu* de la Transición.

La segunda narrativa que hemos considerado esbozar es la de la Transición como fraude⁴⁹ o como transacción. Esta comenzó a gestarse en los años noventa y tuvo momentos de expansión en 2003, durante las protestas contra la guerra de Irak. No obstante, alcanzó gran predicamento en España a partir de la segunda década del siglo XXI con la crisis del bipartidismo y el auge renovado de los movimientos memorialistas. El Movimiento 15-M, surgido en 2011, generó un ambiente de protesta en medio de una crisis financiera mundial y de unas políticas de austeridad y de recortes que permitieron reconsiderar, de manera más generalizada, las lecturas exitosas de la Transición.

Estas interpretaciones cuestionan el carácter modélico del proceso de la Transición e inciden en la gran cantidad de continuidades entre la dictadura y la democracia, que han lastrado la calidad del sistema democrático actual. Esta visión comparte también una interpretación personalista según la cual las élites de la oposición antifranquista habrían traicionado al pueblo o no habrían estado a la altura de la situación, renunciando a la exigencia de un proceso por ruptura o a la recuperación de los símbolos republicanos. Asimismo, la amnistía edificada con la ley de 1977, que imposibilitó la judicialización de los torturadores franquistas, es leída también como un ejemplo del fracaso de un proceso que no

⁴⁸ CANALES CIUDAD, *op. cit.*, nota 46, p. 531.

⁴⁹ PASAMAR ALZURIA, *op. cit.*, nota 43, pp. 246-249; YSÀS, P., «Una nota sobre la crisi del franquisme i la transició a la democràcia», en: *Revista HMiC. Història Moderna i Contemporània*, 3, 2005, pp. 101-109.

permitió purgar las estructuras del Estado franquista. El ingreso en la OTAN aparece como el final de la Transición⁵⁰ y como el culmen de la traición de la izquierda española. El resultado, según esta lectura, sería la consolidación de una democracia incompleta, de baja intensidad, que habría perdido la oportunidad de consolidarse por la vía de la ruptura.

Esta narrativa, si bien toma en consideración limitaciones importantes de la Transición que forman parte del consenso historiográfico, no tiene en cuenta el papel de la sociedad, que fue clave para imposibilitar la pervivencia del franquismo, ni tampoco la correlación de fuerzas (o correlación de debilidades⁵¹) que existía por parte de la oposición a la altura de 1977. Cae, de algún modo, en una valoración poco precisa de las posibilidades reales de la oposición en esos años y acaba otorgando un papel preeminente a las élites franquistas, que habrían acabado por imponer su hoja de ruta.

Más allá de estas dos lecturas, que Ismael Saz califica de míticas (en positivo y en negativo)⁵², encontramos un conjunto de historiadores que matizan tanto la lectura modélica hegemónica como la narrativa simplificada del fraude⁵³. Este conjunto de narrativas no renuncian a la capacidad crítica de analizar fenómenos históricos complejos ni caen en una estrategia de apología simplista; asumen que la Transición no fue perfecta ni modélica. La realidad es que no se purgaron las continuidades de la dictadura en el terreno de la justicia o de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad⁵⁴, ni tampoco se edificó el Estado sobre una memoria antifranquista que optara por situar en el centro la verdad, la justicia y la reparación. No obstante, estos autores coinciden en afirmar que no todos los problemas que afectan a la calidad de la democracia actual se pueden explicar por el devenir político de estos años y que hay que determinar también la responsabilidad de los gobiernos posteriores.

⁵⁰ PASTOR, J., «Entre la historia, el mito y el presente. Una transacción asimétrica», en: *Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat*, 1, 2018, pp. 51-68.

⁵¹ *Ibid.*, p. 62.

⁵² SAZ, I., «Y la sociedad marcó el camino. O sobre el triunfo de la democracia en España (1969-1978)», en: QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ, R. (coord.), *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2011.

⁵³ YSÀS, P., «Ni modélica ni immodélica. La transició des de la historiografia», en: *Franquisme & Transició*, 1, 2013, pp. 273-287; SAZ, I., «El “moment memòria”. Justicia, veritat i reconciliació democràtica», en: *Afers*, 56, 2007, pp. 27-40.

⁵⁴ ALCÁNTARA, P., *La Secreta de Franco. La Brigada Político-Social durante la dictadura*, Espasa, Barcelona, 2022.

Esta lectura propugna atender variables como la correlación de fuerzas, el papel del trauma de la guerra, las movilizaciones sociales y el carácter violento de la Transición⁵⁵; de este modo, trata de evitar caer en un relato intencional desde el presente, reconociendo la responsabilidad, en la medida que corresponda, que respecto a los problemas no resueltos tienen los gobiernos de estos últimos cuarenta años de democracia. Uno de los elementos centrales de este conjunto de narrativas, en oposición a las dos anteriores, es el protagonismo de la sociedad, aspecto muy investigado en las últimas décadas por ser clave como factor central en la erosión de la dictadura⁵⁶. Actores como el movimiento obrero, el feminismo, los movimientos vecinales o el movimiento estudiantil habrían marcado el ritmo de los acontecimientos y la agenda política. Los dos proyectos políticos del franquismo (el falangista y el reaccionario tecnócrata) estaban agotados y deslegitimados a la altura de 1975⁵⁷, y la movilización social sostenida que siguió a la muerte de Franco imposibilitó la pervivencia, no solo de la dictadura, sino también de proyectos liberalizadores de baja intensidad —como los de Arias Navarro y Fraga— que pretendían limitar el alcance democratizador. La Transición sería, por tanto, un proceso complejo, abierto, con alta conflictividad social y lleno de incertidumbres, sin hoja de ruta, que, si bien no se resolvió *por* ruptura, sí se realizó *con* ruptura⁵⁸.

Ahora bien, y para terminar, el pasado 20 de octubre se publicó la Ley 20/22 de Memoria Democrática⁵⁹. Sustituye a la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, aprobada por iniciativa del Gobierno presidido por José Luis Rodríguez Zapatero; una norma de nombre larguísimo pero que convencionalmente se había venido denominando «Ley de Memoria Histórica», que muy pronto se demostró insuficiente. Basta recordar cómo se han sucedido los ejemplos de restitución de nombres franquistas en el callejero, por parte de los jueces, en distintos municipios espa-

⁵⁵ BABY, *op. cit.*, nota 17.

⁵⁶ YSÀS, P., «La crisis de la dictadura franquista», en: MOLINERO RUIZ, C. (ed.), *La Transición, treinta años después*, Península, Barcelona, 2006; DOMÉNECH I SAMPERE, X., «El cambio político (1962-1976). Materiales para una perspectiva desde abajo», en: *Historia del Presente*, 1, 2002, pp. 46-67.

⁵⁷ SAZ, I., «Mucho más que crisis políticas: el agotamiento de dos proyectos enfrentados», en: *Ayer*, 68, 2007, pp. 137-163.

⁵⁸ MOLINERO RUIZ, C.; YSÀS, P., «España: una transición compleja y conflictiva», en: MOLINERO RUIZ, C.; YSÀS, P. (coords.), *De dictaduras a democracias. Portugal, España, Argentina, Chile*, Comares, Granada, 2020.

⁵⁹ Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

ños. Estando así las cosas, existe la necesidad de construir un relato crítico con el pasado, entendido como fundamento cultural esencial de la democracia. Esta ha sido y todavía es, en cierta medida, una asignatura pendiente a la espera de valorar el recorrido de la reciente Ley de Memoria Democrática.

Con todo, de manera paralela a esta nueva ley, existen otras dimensiones, entre las que destaca un sistema educativo que, siguiendo el ejemplo de otros como el argentino o el francés, promueva el estudio en profundidad del pasado «incómodo» español, algo que la izquierda solo tímidamente se ha atrevido a promover en la reciente LOMLOE⁶⁰. No obstante, esto se ha hecho sin priorizar el tratamiento de la historia reciente del país en la enseñanza obligatoria, limitándose a acabar en el postobligatorio 2.º de Bachillerato con un programa enciclopédico «de Atapuerca al euro» que, impulsado por los gobiernos de Aznar, reducía a la mínima expresión el estudio de la dictadura y la transición a la democracia entre las nuevas generaciones⁶¹.

⁶⁰ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁶¹ FUERTES MUÑOZ, TÉBAR HURTADO, *op. cit.*, nota 40.

Capítulo 2

La Transición en las aulas

NÉSTOR BANDERAS NAVARRO,
ÀLEX NAVARRO BORRÀS
Y ANDREA TAPPI

2.1. La traslación de los discursos sobre la Transición a las aulas

La Didáctica de las Ciencias Sociales, disciplina consolidada en las últimas décadas y nutrida en gran parte por especialistas de la historia, la geografía y la historia del arte, ha dedicado notables esfuerzos a valorar la traslación de la historiografía académica a la historiografía escolar. Existen líneas de investigación, como el análisis de los manuales escolares —textos presentes con gran tradición en las aulas¹—, que han focalizado su atención en el grado de corrección, actualización y pertinencia de los contenidos que en ellos se plasman, valorando especialmente de qué modo se experimenta una renovación (o no) de estos contenidos al mismo ritmo que lo hace la producción historiográfica de la academia universitaria.

De manera paralela y con menor dedicación por parte de los investigadores, también ha comenzado a abordarse a los docentes y al alumnado como sujetos de enseñanza y aprendizaje respectivamente, lo cual permite advertir cómo se concreta en la realidad de las aulas esta trasposición didáctica. Nos centraremos especialmente en esta última faceta, la del aprendizaje del alumnado acerca de la Transición, un tema de gran importancia en la historia de la España contemporánea. En particular, tras el repaso de las lecturas más habituales acerca de la transición a la

¹ CUESTA FERNÁNDEZ, R., «La Historia como disciplina escolar. Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas», en: FORCADELL ÀLVAREZ, C.; PEIRÓ MARTÍN, I. (coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre la historia de la historiografía*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2002, pp. 221-254.

democracia española, conviene preguntarse sobre su traslación a las aulas de secundaria y Bachillerato.

La transición a la democracia es un proceso histórico sobre el que se han vertido ríos de tinta desde hace décadas, aunque de manera particular durante los últimos años. Un período histórico que, continuamente, se tiende a revisar para valorar los rasgos de nuestra democracia. Aunque es un lugar común el hecho de situarlo en el arco cronológico que va desde la muerte del dictador en 1975 hasta la victoria socialista en 1982, otros autores² tratan de circunscribirlo al período que va desde la dimisión forzada de Arias Navarro (1976) hasta la aprobación de la Constitución en 1978, y de poner especial énfasis en las luchas antifranquistas acumuladas desde los años sesenta, que acabaron por imposibilitar la pervivencia de la dictadura.

En este capítulo trataremos de efectuar un acercamiento a los conocimientos y representaciones sobre la Transición al acabar la materia de Historia de España de 2.º de Bachillerato. Será una aproximación por medio del análisis de todas las preguntas de los años entre 2018 y 2022 y de una selección de respuestas a las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) —anteriormente conocidas como Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU)— en el País Valenciano en 2022. Para contextualizar la investigación, tendremos presentes las diferentes narrativas que se han configurado sobre la Transición (abordadas en el capítulo anterior), así como su traslación a las aulas.

No resulta muy aventurado señalar que gran parte de la población recibe, en gran medida, la formación histórica por la vía escolar, a lo que se deberían sumar los productos culturales (cine, documentales, literatura, videojuegos...) y, en un menor grado, el acceso a obras historiográficas. Esto implica que atender la realidad educativa se vuelve fundamental para valorar el conocimiento que se tiene sobre la Transición a escala social y hasta qué punto este proceso de la historia reciente de España se problematiza desde diferentes perspectivas en las aulas.

Aunque resulta complicado ofrecer un panorama global de la enseñanza de la Transición en España, disponemos ya de diferentes estudios que coinciden en una idea: este es un tema escasamente trabajado en las aulas españolas o, al menos, no lo es en el mismo grado que

² SAZ, I., «Algunas consideraciones acerca del marco general de la transición a la democracia en España», en: *Revista Valenciana d'Estudis Autònomic*, 63, 2018, pp. 30-47.

otros³. El escaso tratamiento educativo de este tema se ubica en una problemática mayor: la renuncia, en muchos casos, a trabajar la historia reciente de España, quedando relegados períodos clave como la Segunda República, la Guerra Civil o la dictadura franquista⁴. Para dar cuenta de esta situación, podemos señalar cuatro condicionantes que consideramos fundamentales: las carencias formativas, el contexto sociopolítico actual, el marco legal educativo y la realidad de los manuales escolares⁵.

Como hemos podido comprobar en otra investigación⁶, el pasado traumático no es un tema del que se posea tanta formación específica como otros procesos del pasado con mayor tradición y presencia en el ámbito de la enseñanza, algo que podría pensarse que actuaría como un elemento disuasorio para trabajar la Transición desde el punto de vista educativo. Igualmente, el contexto sociopolítico actual, con posturas confrontadas acerca de este «pasado sucio»⁷, puede conducir a algunos docentes a trabajar con menor atención los diferentes debates existentes sobre los orígenes de la democracia, cayendo en muchas ocasiones en simplificaciones y mistificaciones, si bien es cierto que hay una parte del profesorado comprometida en trabajar este tema tras considerar su absoluta relevancia.

Mención específica requiere la concreción que los manuales escolares —el «único contacto con el pasado que tiene buena parte de la población a lo largo de sus vidas», según Marina Carranza⁸— hacen de la

³ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*, tesis de doctorado, Universidad de Valladolid, 2013; SANTIAGO ARNOSO, B., «La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados», en: *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 8, 2014, pp. 121-134, <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/446941> (consulta: 28 marzo 2023).

⁴ Díez-GUTIÉRREZ, E. J., *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares*, Plaza y Valdés, Madrid, 2020; HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F., «Memoria e Historia del Presente. La asignatura en que España no progresa adecuadamente», en: *Nuestra Historia*, 2, 2016, pp. 227-233.

⁵ BANDERAS NAVARRO, N.; FUERTES MUÑOZ, C., «Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco», en: *Tempo & Argumento*, 33, 2021, <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0105/13303> (consulta: 17 diciembre 2022).

⁶ *Ibid.*

⁷ ÁLVAREZ JUNCO, J., *Qué hacer con un pasado sucio*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2022.

⁸ MARINA CARRANZA, M., «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto», en: ALDEA CELADA, J. M. *et al.* (coords.), *Historia, Identidad y Alteridad. Actas del*

normativa educativa y de qué forma estos desarrollan las unidades didácticas dedicadas a la Transición. Este período, siguiendo la estructura diacrónica de los libros de texto, suele estar ubicado al final, por lo que ello puede conducir a no trabajarlo por falta de tiempo en los casos en que el docente no aplica estrategias de interpretación o priorización de los contenidos. A esto se añaden problemas que conciernen a la naturaleza de los recursos de los manuales, como el escaso tratamiento histórico de las imágenes⁹ o la desproblematización de los contenidos. Sin embargo, a nuestro juicio, lo más grave es la falta de actualización historiográfica, lo que conduce a establecer relatos estrictamente políticos e incluso, en algunas ocasiones, influidos por un modelo secuencial teleológico que enlaza con la teoría de la modernización¹⁰. De este modo, hechos fundamentales como la recuperación de la «memoria histórica» quedan silenciados, al igual que la continuidad de las élites franquistas, la violencia, el terrorismo o el papel de la sociedad¹¹.

No obstante, conviene tener en cuenta que los manuales escolares no son los únicos recursos empleados por los docentes y que estos pueden ser utilizados de forma complementaria en el aula¹². Por ello, resulta necesario acercarse a la enseñanza de la Transición desde el punto de vista del profesorado. Los docentes de Historia, por lo general, suelen acusar el gran problema de los temarios extensos que dificultan el tratamiento de la historia reciente o la falta de horas para impartirlos¹³, lo que no siempre conduce a una estrategia activa de selección de contenidos que desemboque en la priorización de la Transición como tema a enseñar. Asimismo, diferentes investigaciones educativas insisten en la pervivencia de la narrativa modélica y elitista en un porcentaje impor-

III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores, Hergar Ediciones Antema, Salamanca, 2012.

⁹ VALLS MONTÉS, R., *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas, 1938-2008*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2009, pp. 114-126.

¹⁰ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F., «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional», en: *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, 2014, pp. 57-74.

¹¹ DIEZ-GUTIÉRREZ, *op. cit.*, nota 4.

¹² BANDERAS NAVARRO, N.; FUERTES MUÑOZ, C., «Los docentes frente a los manuales escolares para la enseñanza de la historia reciente de España», en: PARRA MONSERRAT, D.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (coords.), *El profesorado como agente de cambio*, Editorial Nau Llibres, Valencia, 2022.

¹³ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *op. cit.*, nota 3, p. 385.

tante de los docentes¹⁴, tal vez debido a la falta de formación o a la realidad histórica vivida o aprehendida por los relatos transmitidos en la esfera cultural, sin ser sometidos a un proceso de historización. Estos condicionantes suelen conllevar una enseñanza de la Transición muy poco abierta a la problematización histórica, resuelta en muchas ocasiones con un esquema macropolítico apresurado que resume con hitos clave este período: la muerte de Franco, el gobierno de Suárez, la Ley para la Reforma Política, la Constitución de 1978 y la victoria socialista de 1982¹⁵.

Esta situación conduce a que el alumnado que acaba el sistema educativo, ya sea en 4.º de ESO o en 2.º de Bachillerato, lo hace con conocimientos muy rudimentarios de los procesos históricos que condujeron a consolidar la democracia actual. A grandes rasgos, las investigaciones visibilizan, en el mejor de los casos, unas lecturas casi exclusivamente elitistas, de las «élites políticas», sin un análisis pormenorizado, con una escasa atención a los actores sociales¹⁶, a la violencia y a la conflictividad de estos años, una falta de tratamiento de las diferentes lecturas historiográficas sobre la Transición, la ausencia de un estudio de las continuidades y rupturas entre dictadura y democracia, y, en definitiva, un paradigma modélico que es el que hoy seguiría imperando en las aulas¹⁷.

2.2. Análisis cuali-cuantitativos de las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), 2018-2022

El cuadro general que acabamos de esbozar parece confirmar que en la escuela la Transición se aborda de una manera centrada no solo

¹⁴ ARMAS CASTRO, J. *et al.*, «Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación», en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96, 2021, pp. 89-108.

¹⁵ BUENO URRITZELKI, M.; ARCOCHA MENDINUETA, E., «La transición española: ¿qué sabe el alumnado de 1.º de bachillerato?», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 2020, pp. 39-60.

¹⁶ DE LOS REYES LEOZ, J. L. *et al.*, «La Transición enseñada y aprendida en segundo de bachillerato», en: DUBOSQUET LAYRIS, F.; VALCÁRCEL, C. (eds.), *Memoria(s) en transición. Voces y miradas sobre la Transición española*, Visor, Madrid, 2018.

¹⁷ SANTIAGO ARNOSO, *op. cit.*, nota 3, p. 131; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. *et al.*, «Idea de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la transición a la democracia», en: *El Futuro del Pasado*, 10, 2019, pp. 215-255.

en su carácter modélico, sino también con poca profundización y, posiblemente, con una atención aún menor a los aspectos metodológicos. Para corroborar estas ideas, en este apartado se presentan los resultados que arroja el análisis, desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, de la totalidad de las pruebas ordinarias y extraordinarias de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) de la asignatura Historia de España durante los años entre 2018 y 2022 en el conjunto de las diecisiete comunidades autónomas españolas (en total, 170 pruebas)¹⁸. Ni que decir tiene que la muestra, por significativa que sea, no es capaz de agotar la cuestión relativa al tratamiento de la Transición en las aulas. No obstante, nos parece un excelente punto de partida desde el que observar al menos dos evidencias. Por un lado, el análisis de las pruebas de EBAU permite evaluar la demanda de conocimientos y habilidades específicas sobre fenómenos históricos, así como el espíritu crítico y la conciencia cívica que se espera del alumnado próximos a ingresar en la universidad y acceder a la condición de electorado activo en el ejercicio de sus derechos políticos de ciudadanía. Por otra parte, no cabe duda de que los contenidos de las pruebas de EBAU están determinados por el currículo previsto para cada asignatura por el Ministerio de Educación y por las comunidades autónomas, que disponen qué contenidos concretos es menester desarrollar en las aulas y que a su vez determinan (o contribuyen a determinar junto con el currículo) no solo la programación escolar del profesorado, sino también la estructura y el contenido de los libros de texto, un tema al que volveremos con más detalle en los próximos capítulos.

Las pruebas de EBAU, por lo tanto, pueden concebirse como la vara de medir la eficacia y la puesta en práctica del currículo escolar ministerial previsto por el Real Decreto 1105/2014¹⁹. Su preámbulo relativamente a la asignatura Historia de España condensa en apenas veinte líneas los fines y contenidos de la disciplina, centrados en tres pilares fundamentales: la utilidad del estudio de la historia en la educación ciudadana y en el desarrollo del pensamiento crítico, la adquisición de cier-

¹⁸ Las pruebas de EBAU se pueden consultar en la página web: <https://www.examenes-depau.com/examenes/> (consulta: 4 diciembre 2022).

¹⁹ Real Decreto 1105/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Esta disposición a la que corresponde el marco normativo de las pruebas EBAU aquí analizadas, ha sido derogada por el Real Decreto 243/2023, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

ta indumentaria metodológica a partir de un correcto uso de las fuentes y el protagonismo otorgado a la historia contemporánea:

No menos importante es [el] carácter formativo [del estudio de la historia de España], ya que desarrolla capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico. Por otra parte, la Historia contribuye decisivamente a la formación de ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y obligaciones, así como de la herencia recibida y de su compromiso con las generaciones futuras [...].

En la distribución cronológica de los contenidos se otorga una mayor importancia al conocimiento de la historia contemporánea [...].

A través del estudio de la Historia de España, los estudiantes deberán adquirir determinados valores y hábitos de comportamiento, como la actitud crítica hacia las fuentes, el reconocimiento de la diversidad de España, o la valoración del patrimonio cultural e histórico recibido; así mismo, tal estudio deberá contribuir a fomentar una especial sensibilidad hacia la sociedad del presente y su problemática, que anime a adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos.

La norma ministerial inserta la Transición en el bloque 12, «Normalización democrática de España e integración en Europa (desde 1975)», el último de los bloques temáticos previstos (ocho de los cuales están dedicados a la historia posterior a la Revolución francesa). Como se aprecia en el cuadro 1, tiene un enfoque exclusivamente institucional basado íntegramente en la historia política de las clases dominantes y en la absoluta preeminencia de las figuras del rey Juan Carlos I y del presidente Adolfo Suárez. No hay referencia, por ejemplo, a la historia social más allá de una muy vaga a la «evolución económica y social de España desde la segunda crisis del petróleo en 1979», mientras que se elimina el conflicto, salvo en las formas extremas de terrorismo político (GRAPO, ETA...) ²⁰. En cuanto al método, no se hace mención a la interpretación de las fuentes, ni al vínculo que debería desencadenarse con la «capacidad y el sentido crítico» como premisa de la «formación de ciudadanos

²⁰ Al respecto ver entre otros: FERNÁNDEZ MUÑOZ, B. *et al.*, «Saber historia, formar ciudadanos o aprobar la selectividad: una investigación sobre la enseñanza de la historia reciente de España en 2º de bachillerato», en: VERDÚ GONZÁLEZ, D.; GUERRERO ROMERA, C.; VILLA AROCENA, J. L. (coords.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales*, Universidad de Murcia, Murcia, 2018.

responsables», invocada en el preámbulo. Este último vacío resulta aún más significativo en el caso de la Transición, en consideración a que esta representa históricamente la fase en la que, tras casi cuarenta años de franquismo y de feroz y programática negación de cualquier forma de disidencia, se retomaron los cimientos de la actual dialéctica democrática y la acción de base de la sociedad civil y de los grupos sociales que trabajaron por el cambio político.

Cuadro 1. Currículo de Historia de España. Bloque 12. Normalización Democrática de España e Integración en Europa (desde 1975)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
<p>L transición a la democracia: la crisis económica mundial; las alternativas políticas al franquismo, continuismo, reforma o ruptura; el papel del rey; la Ley para la Reforma Política; las primeras elecciones democráticas.</p> <p>El periodo constituyente: los Pactos de la Moncloa; las preautonomías de Cataluña y el País Vasco; la Constitución de 1978 y el Estado de las autonomías.</p> <p>Los gobiernos constitucionales: el problema del terrorismo; el fallido golpe de Estado de 1981; el ingreso en la OTAN; la plena integración en Europa.</p> <p>El papel de España en el mundo actual.</p>	<p>1. Describir las dificultades de la transición a la democracia desde el franquismo en un contexto de crisis económica, explicando las medidas que permitieron la celebración de las primeras elecciones democráticas.</p> <p>2. Caracterizar el nuevo modelo de Estado democrático establecido en la Constitución de 1978, especificando las actuaciones previas encaminadas a alcanzar el más amplio acuerdo social y político.</p> <p>3. Analizar la evolución económica, social y política de España desde el primer gobierno constitucional de 1979 hasta la aguda crisis económica iniciada en 2008, señalando las amenazas más relevantes a las que se enfrenta y los efectos de la plena integración en Europa.</p> <p>4. Resumir el papel de España en el mundo actual, especificando su posición en la Unión Europea y sus relaciones con otros ámbitos geopolíticos.</p>	<p>1.1. Explica las alternativas políticas que se proponían tras la muerte de Franco, y quiénes defendían cada una de ellas.</p> <p>1.2. Describe el papel desempeñado por el rey durante la transición.</p> <p>1.3. Describe las actuaciones impulsadas por el presidente de Gobierno Adolfo Suárez para la reforma política del régimen franquista: Ley para la Reforma política de 1976, Ley de amnistía de 1977, etc.</p> <p>1.4. Explica las causas y los objetivos de los Pactos de la Moncloa.</p> <p>1.5. Describe cómo se establecieron las preautonomías de Cataluña y el País Vasco.</p> <p>2.1. Explica el proceso de elaboración y aprobación de la Constitución de 1978, y sus características esenciales.</p> <p>3.1. Elabora un esquema con las etapas políticas desde 1979 hasta la actualidad, según el partido en el poder, y señala los principales acontecimientos de cada una de ellas.</p>

Cuadro 1. Currículo de Historia de España. Bloque 12. Normalización Democrática de España e Integración en Europa (desde 1975) (continuación)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
		<p>3.2. Comenta los hechos más relevantes del proceso de integración en Europa y las consecuencias para España de esta integración.</p> <p>3.3. Analiza la evolución económica y social de España desde la segunda crisis del petróleo en 1979 hasta el comienzo de la crisis financiera mundial de 2008.</p> <p>3.4. Analiza el impacto de la amenaza terrorista sobre la normalización democrática de España, describe la génesis y evolución de las diferentes organizaciones terroristas que han actuado desde la transición democrática hasta nuestros días (ETA, GRAPO, etc.) y reflexiona sobre otros temas relacionados: la ciudadanía amenazada, los movimientos asociativos de víctimas, la mediación en conflictos, etc.</p> <p>3.5. Representa una línea del tiempo desde 1975 hasta nuestros días, situando en ella los principales acontecimientos históricos.</p> <p>4.1. Explica la posición y el papel de la España actual en la Unión Europea y en el mundo.</p>

Fuente: Real Decreto 1105/2014, *por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*.

El análisis empírico que hemos realizado sobre cómo se aborda la Transición en las pruebas de EBAU (2018-2022) se ha estructurado en torno a cuatro bloques. El primero, de carácter puramente cuantitativo, se refiere a la presencia de preguntas sobre el tema, su carácter obligato-

rio y su peso porcentual sobre la puntuación total de cada prueba; el segundo, a los temas tratados (subdivididos en: políticos/institucionales, conflictos sociales, de género, locales o autonómicos, etc.); el tercero, al tipo de habilidades a desarrollar (preguntas que implican un desarrollo, que requieren una definición simple, que atañen al análisis de documentos o a la comparación de períodos y, finalmente, que invitan a relatar hechos sin profundizar); el último bloque se refiere a los documentos utilizados en las pruebas: iconográficos, jurídicos, estadísticos, etc.

Cuadro 2. Pruebas EBAU sobre Transición, 2018-2022

	2018	2019	2020	2021	2022
Pruebas que contengan al menos una pregunta sobre Transición	19	21	18	24	25
Pruebas que contengan preguntas obligatorias sobre Transición	1	1	0	2	1
Pruebas que contengan preguntas sobre Transición, cuya puntuación global sea superior al 30% del total	3	5	7	7	14

Fuente: Elaboración propia a partir de las pruebas EBAU, <https://www.examenesdepau.com/> (consulta: 4 diciembre 2022).

Desde un punto de vista cuantitativo, es posible vislumbrar una ligera tendencia en el tiempo a un aumento del número de pruebas que contienen al menos una pregunta sobre Transición (107 de 170). Sin embargo, lo cierto es que estas preguntas casi nunca son obligatorias (solo 5) y tienen un valor relativamente bajo en la calificación de cada prueba, con evidentes repercusiones en las prioridades de profesores y alumnos en la preparación de la Selectividad (solo 36 superan el 30% de la puntuación total).

El cuadro no estaría completo si no tuviéramos en cuenta el corolario de que, a lo largo de los cinco años considerados, algunas comunidades autónomas, como Cataluña, Extremadura y Castilla y León, siempre o casi siempre han planteado al menos una pregunta sobre la Transición. Otras, en cambio, muy pocas veces, como Madrid, País Vasco y País Valenciano (3 veces de 10), y hay que esperar hasta 2022 para que por primera vez se introduzca en una prueba ordinaria de EBAU siquiera una sola pregunta sobre la Transición. No cabe duda de que esta situación general implica inevitablemente la perpetuación del círculo vicioso

que vincula el peso relativamente modesto de la Transición en las pruebas de EBAU y en el currículo ministerial al tiempo que los docentes le dedican en el aula y a la importancia que los alumnos le atribuyen. Situada al final del curso escolar, cuando el tiempo se acaba, no es raro que la Transición sea objeto de un lapidario «no entra...» por parte del alumno que se prepara para la Selectividad²¹.

Cuadro 3. Temáticas de cada pregunta sobre Transición (EBAU, 2018-2022)

	2018	2019	2020	2021	2022
Políticas/institucionales	30	27	27	33	39
Locales/autonómicas	2	6	7	8	8
Conflictos sociales	3	-	1	-	3
Género	-	-	-	-	3
Golpes de Estado (excluido 23-F)	-	-	-	-	-
Trabajo/Sindicales	-	-	-	-	-
Culturales	-	-	-	-	-
Represión policial	-	-	-	-	-
Memoria histórica	-	-	-	-	-
Total preguntas	35	33	35	41	53

Fuente: Elaboración propia a partir de las pruebas EBAU, <https://www.examenesdepau.com/> (consulta: 4 diciembre 2022).

Las temáticas contenidas en las preguntas reflejan claramente lo que hemos venido diciendo hasta ahora sobre la absoluta preeminencia del enfoque institucional (y muchas veces factual y de acontecimientos) del estudio de la Transición en la escuela española. Esto es cierto hasta el punto de que, de las 197 preguntas, 156 (casi el 80% del total) se refieren a temas pertenecientes a esta dimensión; un protagonismo que se completa con la aproximación análoga de las cuestiones locales y autonómi-

²¹ Esta percepción e idea nos ha sido posible confirmarla a partir de trabajar con un círculo de estudio que se creó con alumnos del Grado de Historia de la Universidad de Barcelona durante el curso 2021-2022; el propósito era aproximarnos a la visión del propio alumnado respecto a la preparación de la EBAU. Damos las gracias a Àlex Navarro, Cristina Sopena, Marc Jover, Judit González y Xavier Fernández Guerrero.

cas, dado que las 31 preguntas sobre este tema (menos del 16% del total) presentes sobre todo en las pruebas de EBAU de Cataluña, País Vasco, País Valenciano y Baleares se concentran todas ellas en las disposiciones constitucionales y en los estatutos de autonomía.

En general, por otro lado, se pregunta muy poco a los estudiantes, por ejemplo, sobre conflictos sociales y cuestiones de género. Una excepción parcial, aunque limitada, la constituyen las incursiones en la historia económica. Pero, incluso en este caso, las breves referencias parecen ser funcionales para introducir un asunto clásico de la Transición, como son los Pactos de la Moncloa firmados por los partidos políticos en octubre de 1977 y, por tanto, para plantear en mayor medida el consenso que une a las fuerzas políticas más allá de sus diferencias ideológicas. Las sombras más profundas, sin embargo, envuelven aspectos centrales de la sociedad, como el mundo sindical y la transformación del trabajo, los modelos culturales, la represión policial, los otros cuatro golpes de Estado aparte del 23-F, la «memoria histórica» y, más en general, la historia social.

Así, el profesor y el alumno de 2.º de Bachillerato en las pruebas de EBAU deben enfrentarse a preguntas muy genéricas sobre la Transición en general y sobre sus etapas políticas, sobre la Constitución de 1978 y, en orden decreciente, sobre las alternativas políticas tras la muerte de Franco, los gobiernos y las elecciones generales de 1977, 1979 y 1982, las leyes de reformas políticas y de amnistía, los Pactos de la Moncloa o el golpe de Estado del 23 de febrero de 1981 y, de nuevo, sobre la comparación con la afirmación de la Segunda República en 1931 y la normalización democrática. Pero también, en menor medida, sobre la disidencia al final del franquismo y sobre la Platajunta. Por supuesto, en su preparación de la EBAU no pueden dejar de prever la centralidad canónica de Adolfo Suárez, Juan Carlos I y Felipe González en una especie de deriva prosopográfica; la distancia desde una perspectiva de abajo hacia arriba de la Transición difícilmente podría ser mayor.

Si luego los docentes y los alumnos han echado un vistazo a las pruebas de EBAU a lo largo del tiempo, también saben que las mismas e idénticas preguntas se repiten año tras año en cada una de las comunidades autónomas que conforman la geografía del país. Temas como los siguientes o similares se repiten al menos cincuenta veces en cinco ediciones de la EBAU:

Explique el proceso de elaboración y aprobación de la Constitución de 1978, y sus características esenciales.

Elabore un esquema con las etapas políticas desde 1979 hasta la actualidad, según el partido en el poder, y señale los principales acontecimientos de cada una de ellas.

La transición en España entre 1975 y 1979.

La transición democrática (1975-82): concepto y características.

Esta última viene acompañada en ocasiones de la siguiente indicación, de por sí bastante elocuente respecto tanto de la reducción a un plano puramente político de la complejidad de un fenómeno como la Transición como de la referencia a su carácter consensuado:

Para obtener la puntuación máxima en esta pregunta es necesario: definir brevemente la transición democrática, por ejemplo, señalando qué implicó el paso desde la dictadura franquista a la monarquía constitucional y democrática por la vía de la reforma, y mencionando alguno de los principales problemas a los que tuvo que hacer frente (crisis económica, golpismo, violencia política); aludir al sistema de elaboración de la Constitución de 1978 y vincularlo a la política de consenso establecida después de las elecciones de junio de 1977.

Otras treinta y cinco preguntas, repetidas continuamente, pertenecen al grupo sobre una no especificada disidencia y subversión a finales del franquismo, sobre la Platajunta, las alternativas políticas tras la muerte de Franco, la reforma política y las elecciones generales, con preguntas como:

Explica las alternativas políticas que se proponían tras la muerte de Franco y quiénes defendían cada una de ellas.

Exponga el proceso de reforma política en España desde noviembre de 1975 y las principales disposiciones legales y constitucionales para la democratización y organización territorial del Estado español.

Relacione estos datos [los resultados de las elecciones de 1977] con el restablecimiento de la democracia: las elecciones de junio de 1977.

Finalmente, otra treintena de preguntas más o menos iguales sobre el protagonismo de Tejero, el rey, González y sobre todo Suárez, y aquí hemos superado con creces la mitad de todas las preguntas sobre la Transición presentes en los años entre 2018 y 2022, incluido el discurso pro-

nunciado por Suárez dos días antes de las elecciones del 15 de junio de 1977 y el eslogan electoral del PSOE cinco años después, bajo la consigna del perfecto equilibrio propio del relato canónico sobre la Transición:

Debe atender cuanto menos a las causas del golpe de estado del 23-F, los factores que favorecieron la llegada de los socialistas al gobierno y los efectos del Tratado de Adhesión a la Comunidad Económica Europea.

Describe el papel del Rey al comienzo de la Transición y las actuaciones impulsadas por el presidente Adolfo Suárez para ponerla en marcha: Ley para la Reforma Política de 1976 [sic], Ley de Amnistía de 1977, etc.

«Puedo prometer y prometo»: Adolfo Suárez y la UCD en la Transición.

«Por el Cambio»: Felipe González y el PSOE en 1982.

Esta centralidad absoluta de la dimensión institucional queda ligeramente contrarrestada por las apenas diez preguntas dedicadas al conflicto social (prueba extraordinaria EBAU País Vasco 2022), a las manifestaciones proamnistía (prueba ordinaria EBAU Cataluña 2018 y extraordinaria 2022) o a la cuestión de género (prueba ordinaria EBAU Aragón 2022), como la siguiente, que por su unicidad merece ser mencionada:

Explica la situación de la mujer a la salida del franquismo, las reivindicaciones del movimiento feminista en la transición y el proceso hasta la aprobación del divorcio en España.

Cuadro 4. Actividad propuesta en cada pregunta sobre Transición (EBAU, 2018-2022)

	2018	2019	2020	2021	2022
Desarrollar	29	21	30	31	40
Analizar un documento	4	5	4	7	10
Definir conceptos	1	5	-	1	1
Relacionar sin profundizar	1	1	1	2	1
Comparar períodos		1			1
Total preguntas	35	33	35	41	53

Fuente: Elaboración propia a partir de las pruebas EBAU, <https://www.examenesdepau.com/> (consulta: 4 diciembre 2022).

Cuadro 5. Documento de cada pregunta sobre Transición (EBAU, 2018-2022)

	2018	2019	2020	2021	2022
Ninguno	19	21	21	15	26
Iconográfico	10	2	5	12	16
Jurídico	-	10	8	7	4
Estadístico	-	-	-	4	6
Discursos oficiales	6	-	-	1	1
Historiografía	-	-	1	2	-
Total preguntas	35	33	35	41	53

Fuente: Elaboración propia a partir de las pruebas EBAU, <https://www.examenesdepau.com/> (consulta: 4 diciembre 2022).

Si pasamos de los temas tratados a las actividades propuestas en las preguntas de las pruebas de EBAU sobre Transición, la discusión se amplía. En este sentido, se puede observar el claro predominio de la tipología «Desarrollar», que, junto con «Definir conceptos» y «Relacionar sin profundizar» (en conjunto, bastante más del 80% del total de preguntas), ayuda a esbozar un panorama bastante claro sobre las competencias requeridas a los alumnos y más en general sobre las prioridades en las que se basan las pruebas de EBAU en relación no solo con la historia de la Transición, sino también con el tratamiento de la historia en la escuela española, *tout court*.

De hecho, se trata de actividades que no solo se desencadenan por la frecuente vaguedad de la indicación dada, sino que muchas veces involucran de manera preponderante meras habilidades mnemotécnicas, basadas en el simple conocimiento de hechos históricos recibidos acríticamente en el aula en términos de nociones y en detrimento de cualquier actividad competencial. Prueba de ello son muchas de las cuestiones enumeradas anteriormente u otras como, por ejemplo, la siguiente, que en sí misma no implica en modo alguno no solo una aproximación adecuada a la complejidad de los hechos mencionados, sino ni siquiera la competencia específica de saber situarlos cronológicamente, siendo suficiente simplemente memorizar sus nombres:

Ordene de mayor a menor antigüedad: Planes de desarrollo – Ley de amnistía – Plan de Estabilización.

En este panorama, a decir la verdad, poco edificante, destaca la presencia de preguntas que, en cambio, prevén la actividad de «Analizar un documento» o de «Comparar períodos». Estas, aunque apreciables desde un punto de vista metodológico, presentan no obstante tres elementos a tener en cuenta: una vez más, se refieren en su gran mayoría a cuestiones propias de la dimensión político-institucional o autonómica, su número es significativamente limitado (alrededor del 16% del total) y están todas concentradas en unas pocas comunidades: País Vasco, Navarra, País Valenciano, Aragón y, sobre todo, Cataluña, una comunidad que —hay que decirlo— lleva proponiendo preguntas sobre Transición en sus pruebas EBAU al menos desde 2003 y que también para otros temas siempre requiere la presencia de un documento del que parte y del que se solicita su análisis. A todo ello a veces se suma, desde un punto de vista estrictamente cualitativo, la ausencia de la fuente del documento y a menudo el carácter genérico del tipo de análisis, limitándose a peticiones como las siguientes:

Identifique el tipo de fuente y diga de qué trata.

Para concluir este análisis, observamos en general que, aparte de las 30 preguntas de 197 en las que se pide analizar un documento, las 167 restantes o no se basan en ningún documento o —y, en algunos aspectos, quizás sea peor— proponen la reproducción de un documento (ya sea de carácter iconográfico, jurídico, estadístico, etc.) utilizándolo como pretexto para inducir al alumno a hablar de algo que va más allá del propio documento. Por su valor paradigmático, tómesese la imagen sin fuente reproducida en la prueba extraordinaria de EBAU en Madrid en 2019, cuyo pie de foto es el siguiente:

El Presidente del Gobierno Adolfo Suárez y su esposa Amparo Illana votan en las elecciones generales.

Acompañado de la pregunta:

Relacione esta fotografía con el restablecimiento de la democracia: las elecciones de junio de 1977.

En este caso, la tríada fotografía-pie de foto-pregunta reitera el protagonismo de Suárez en el acto de depositar una papeleta a través del poder de la imagen, muestra el carácter familiar y popular que transmite la presencia de su esposa, no prevé además competencia alguna para analizar el documento (dónde, cuándo, qué, etc.) y, por último, en un sentido inverso, induce al alumno a establecer una exclusiva y cuestionable relación de causa y efecto entre la imagen (y el pie de foto) y el contenido de la pregunta. Efectivamente, todo apunta a que

en la mayoría de las pruebas nos encontramos con que los alumnos y alumnas se dedican a desarrollar el tema tal y como lo llevan preparado de forma memorística, y, en el mejor de los casos, se preocupan de señalar que aquello que redactan tiene que ver con uno u otro documento. En el peor de los casos, lo que se observa es un intento fallido de crear una composición mediante la sola información de los documentos. Podría decirse que aquellos estudiantes que llevan «preparada la lección» la desarrollan tal y como la llevan, y aquellos que no cuentan con los conocimientos suficientes tampoco cuentan con los mecanismos necesarios para sacar partido a la información de los textos²².

En definitiva, el escaso y distorsionado uso de las fuentes documentales en las pruebas de EBAU de Historia de España —cuya inclusión en las pruebas no favorece por sí mismas su uso²³— aparece, por otro lado, como indicador de una enseñanza principalmente, si no casi exclusivamente, muy centrada aún en la urgencia de transmitir y exigir conocimientos de determinados personajes y de hechos históricos específicos a menudo de forma anecdótica y mitificada.

Al menos en el caso de la Transición, podemos afirmar que esta urgencia se fundamenta en un canon que presta poca o ninguna atención al debate historiográfico y académico de los últimos años y que implica no solo una renuncia *a priori* a la interpretación del fenómeno en toda su complejidad, sino también una desvalorización de los saberes basados en la práctica procedimental. *A contrario*, destacan las raras excepciones

²² MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R.; CONEJO CARRASCO, F.; LÓPEZ FACAL, R., «La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia», en: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA POCHÉ, S.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, vol. 1, p. 263. Conclusiones similares se expresan en: FERNÁNDEZ MUÑOZ *et al.*, *op. cit.*, nota 20.

²³ SAIZ SERRANO, J.; FUSTER GARCÍA, C., «Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España», en: *Investigación en la Escuela*, 84, 2014, p. 54.

que constituye el uso de fuentes historiográficas (es decir, las tres preguntas de 197 que parten de un fragmento del libro de 2004 del historiador Pere Ysàs, *Disidencia y subversión. La lucha del régimen franquista por su supervivencia, 1960-1975*) o indicaciones como esta:

En el desarrollo del tema se valorará el dominio de los contenidos del programa, la objetividad y sentido crítico en la exposición global del ejercicio, la utilización de un vocabulario específico, la caracterización de la época y la capacidad de análisis de procesos y hechos relevantes de la Historia de España (situados correctamente en la cronología del período analizado).

Pero vista más de cerca, puesta en términos de una alternativa recíprocamente excluyente, la supuesta dicotomía entre saber y saber hacer parece en gran medida engañosa. Existen evidencias empíricas y planteamientos teóricos que, desde la perspectiva del pensamiento histórico, desde hace un tiempo destacan la complementariedad y el mutuo enriquecimiento entre el conocimiento de los contenidos y el desarrollo competencial, en una síntesis funcional en última instancia para la formación del estudiante crítico, que sea capaz de contrastar informaciones y sacar conclusiones personales de ellas²⁴. Naturalmente, sobrepasa el alcance de este apartado entrar en el fondo de esta cuestión, que trataremos con más detalle en el capítulo 4 a través del análisis de las actividades asociadas a los recursos icónicos sobre la Transición.

Para retomar ahora la cuestión desde donde comenzamos, los exámenes de EBAU de Historia de España todavía parecen estar lejos de aplicar esta metodología de enseñanza basada en el desarrollo del espíritu crítico y del pensamiento histórico, incluso a pesar de las declaraciones de principios contenidas en el preámbulo del currículo elaborado por el Ministerio de Educación para esta materia. La idea que aquí defendemos se confirma en análisis previos similares que han investigado qué capacidades de pensar históricamente desarrollan estas mismas prue-

²⁴ SEIXAS, P.; PECK, C., «Teaching historical thinking», en: SEARS, A.; WRIGHT, I. (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Pacific Educational Press, Vancouver, 2004; SEIXAS, P.; MORTON, T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson College Indigenous, Toronto, 2013, y la detallada reseña de este libro de PONCE GEA, A. I., en: *Revista de Estudios Sociales*, 52, 2015, pp. 225-228, <https://www.redalyc.org/pdf/815/81538634017.pdf> (consulta: 10 enero 2023); LÉVESQUE, S., *Thinking Historically. Educating Students for 21st Century*, University of Toronto Press, Toronto, 2009.

bas²⁵. Preguntándose si estas últimas responden a la definición sugerida por la didáctica de la historia —incluida, por ejemplo, la de analizar la naturaleza, la función e importancia de la conciencia histórica, como parte de la disciplina en el contexto más amplio de la Didáctica de las Ciencias Sociales—, Carlos Fuster ha llegado a la conclusión de que las preguntas presuponen en su mayoría un nivel cognitivo inicial, centrado precisamente en la memorización y reproducción de la información contenida en las propias preguntas²⁶.

Por abordar lo que aquí nos interesa más, parece que «no entra dentro de los criterios de evaluación el que el alumnado extraiga determinados aprendizajes en valores y competencias ciudadanas implícitas en el proceso de transición»²⁷. Esto es algo que se ve confirmado incluso en clave comparativa entre el caso español y el chileno, para los que se ha evidenciado que «el estudio de los procesos de transición de las dictaduras a las democracias en el mundo escolar, no parece ser aprovechado ni para el adecuado conocimiento histórico, ni para la formación en valores democráticos, ni para el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes»²⁸.

Si en estas páginas hemos investigado a fondo la estructura de las preguntas de las pruebas dirigidas a los alumnos, en el siguiente apartado podremos analizar las respuestas proporcionadas por ellos a través de un estudio de caso reciente.

²⁵ GARCÍA RUIZ, C. R.; JIMÉNEZ MARTÍNEZ, M. D.; MORENO BARÓ, C., «Las pruebas de acceso a la universidad (P.A.U.) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes», en: MIRALLES MARTÍNEZ; MOLINA PUCHE; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, *op. cit.*, nota 22, vol. 1, pp. 203-212.

²⁶ FUSTER GARCÍA, C., *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? Las PAU de Historia de España*, trabajo de fin del máster en Investigación en Didácticas Específicas-Didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de València, 2013, y *Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*, tesis de doctorado, Universitat de València, 2016.

²⁷ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ; CONEJO CARRASCO; LÓPEZ FACAL, *op. cit.*, nota 22, vol. 1, p. 261.

²⁸ GONZÁLEZ GALLEGU, I.; MUÑOZ LABRAÑA, C.; SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M., «Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno», en: ÁVILA RUIZ, R.; RIVERO GRACIA, P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2010, p. 214.

2.3. Un estudio de caso: las respuestas de los alumnos a las pruebas EBAU en el País Valenciano en 2022

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, en esta investigación nos hemos propuesto atender los conocimientos y representaciones del período de la transición a la democracia en España del alumnado titulado en Bachillerato en el País Valenciano. Este alumnado, que cursa obligatoriamente la materia de Historia de España, adquiere teóricamente unos conocimientos precisos de los siglos XIX y XX, materia sujeta a examen en las pruebas de acceso a la universidad. Por ello, se ha convenido emplear este tipo de pruebas en tanto que instrumentos valiosos para acceder al conocimiento real del alumnado, a sus narrativas históricas y a sus competencias de pensamiento histórico.

Examinar estas pruebas nos permite plantearnos los siguientes interrogantes iniciales: ¿resulta satisfactorio el grado de conocimientos del alumnado valenciano acerca de la transición a la democracia?; ¿es capaz de problematizar el complejo proceso de consolidación democrática combinando diferentes explicaciones e interpretaciones?; ¿se utilizan las fuentes históricas desde un punto de vista científico llevando a cabo una tarea de análisis, crítica y comparación?

Para poder examinar estos interrogantes se ha accedido a la convocatoria de junio de 2022 en el País Valenciano, en la cual realizaron la prueba de Historia de España un total de 19.885 alumnos en el conjunto del sistema universitario. De ellos, se ha accedido a la muestra de 155 exámenes de un solo tribunal, escogido por la facilidad de acceso y por criterios de proximidad²⁹, y en concreto se han analizado 77, aquellos que escogieron la opción del siglo XX que versaba sobre la Transición.

La prueba de Historia de España del País Valenciano presenta dos opciones (una del siglo XIX y otra del XX) y se ha mantenido estable desde junio de 2010³⁰, dividiéndose en cinco cuestiones que vienen acompañadas de dos fuentes históricas de carácter textual. Como se puede observar en la prueba adjunta, este examen incluye una serie de cuestiones que inciden en el análisis externo de las fuentes (pregunta 1) y el interno (pregunta 2), siendo esta última una de las acciones complejas, dado que el alumnado tiene que movilizar una serie de habilidades con

²⁹ BISQUERRA ALZINA, R. (coord.), *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*, CEAC, Barcelona, 1989.

³⁰ FUSTER GARCÍA, *op. cit.*, nota 26, p. 303.

el fin de analizar las ideas de los textos y situarlas en el contexto histórico adecuado. La pregunta 3 solicita elaborar unas definiciones de conceptos que deben ser contextualizados de manera correcta, mientras que las cuestiones 4 y 5 abordan temas históricos desde un punto de vista descriptivo y comparativo, respectivamente.

Las respuestas a estas preguntas nos han servido para extraer la información más relevante a fin de dar cuenta de los interrogantes iniciales. De especial interés resultarán las definiciones que el alumnado dé sobre la «Transición política» (pregunta 3), así como el relato solicitado en la pregunta 4, dado que los hechos escogidos para ofrecer la explicación requerida serán claves para dar cuenta de una narrativa u otra de la Transición. Por último, la cuestión 5, al solicitar expresamente una comparación entre la Transición y el proceso democratizador de la Segunda República, permitirá detectar también el tipo de narrativa escogida, así como comprender las lecturas que el alumnado hace acerca de lo ocurrido en 1931 en perspectiva comparada. Reproducimos aquí la prueba a partir de la cual se ha procedido a realizar la presente investigación.

*Cuadro 6. Prueba ordinaria EBAU 2022 País Valenciano,
Historia de España*

- 1) Describa el tipo de fuentes utilizadas.
- 2) Identifique las ideas principales de los textos, situándolas en su contexto histórico y en el núcleo temático correspondientes.
- 3) Defina los conceptos siguientes: Transición política, autonomía política.
- 4) Exponga el proceso de reforma política en España desde noviembre de 1975 y las principales disposiciones legales y constitucionales para la democratización y organización territorial del Estado español.
- 5) Compare el proceso político y legal de democratización política en España en 1931 y en 1977-1978.

Documento 1

“La Monarquía española se ha comprometido desde el primer día a ser una institución abierta en la que todos los ciudadanos tengan un sitio holgado para su participación política sin discriminación de ninguna clase y sin presiones indebidas de grupos sectarios y extremistas. La Corona ampara a la totalidad del pueblo y a cada uno de sus ciudadanos, garantizando a través de Derecho y mediante el ejercicio de las libertades civiles, el imperio de la Justicia. La Monarquía hará que, bajo los principios de la democracia, se mantengan en España la paz social y la estabilidad política, a la vez que se asegure el acceso ordenado al Poder de las distintas alternativas de Gobierno, según los deseos del pueblo libremente expresados. La Monarquía simboliza y mantiene la

unidad de nuestra nación resultado libre de la voluntad decidida de incontables generaciones de españoles, a la vez que coronamiento de una rica variedad de regiones y pueblos, de la que nos sentimos orgullosos. Haremos que la Monarquía refuerce el sentido de la familia y del trabajo. En nuestras vidas cotidianas, promueva la asimilación de la Historia para las jóvenes generaciones, proporcione un renovado sentido y una nueva dirección a la sociedad de nuestro tiempo. La Monarquía, vinculada desde su origen a la independencia nacional, velará en todo momento por su mantenimiento. No admitirá injerencias ni presiones extranjeras y toda colaboración con los demás países del mundo que España vivamente desea, habrá de realizarse desde el más escrupuloso respeto a la soberanía y a la dignidad nacionales”.

Palabras de Juan Carlos I al Congreso de los Estados Unidos de América, Washington, 2 de junio de 1976, en *ABC*, Madrid, 3 de junio de 1976, p. 20.

Documento 2:

“En el proceso de recuperación de las libertades democráticas, el pueblo de Cataluña recobra sus instituciones de autogobierno. Cataluña, ejerciendo el derecho de la autonomía que la Constitución reconoce y garantiza a las nacionalidades y regiones que integran España, manifiesta su voluntad de constituirse en comunidad autónoma. [...] El presente Estatuto es la expresión de la identidad colectiva de Cataluña y define sus instituciones y sus relaciones con el estado en el marco de libre solidaridad con las restantes nacionalidades y regiones. Esta solidaridad es la garantía de la auténtica unidad de todos los pueblos de España. El pueblo catalán proclama como valores superiores de su vida colectiva la libertad, la justicia y la igualdad, y manifiesta su voluntad de avanzar por una vía de progreso que asegure una digna calidad de vida para todos los que viven y trabajan en Cataluña. La libertad colectiva de Cataluña encuentra en las instituciones de la Generalidad el nexo con una historia de afirmación y respeto de los derechos fundamentales y de las libertades públicas de la persona y de los pueblos; historia que los hombres y mujeres de Cataluña quieren continuar para hacer posible la construcción de una sociedad democrática avanzada”.

Ley Orgánica 4/1979, de 18 de diciembre, Estatuto de Autonomía de Cataluña, BOE, n.º 306, 22 de diciembre de 1979.

Fuente: elaboración propia a partir de:

<https://innova.gva.es/va/web/universidad/informacion-guias-y-pruebas-de-acceso-de-anos-anteriores>.

Tras el análisis de los exámenes, hemos obtenido una serie de resultados que ofrecen un panorama que encaja con las perspectivas iniciales de la investigación, así como con otros estudios sobre este tema³¹. Los datos que podemos ofrecer a partir de la muestra de exámenes de acceso a la universidad respecto a las narrativas representadas son los siguientes:

³¹ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ; CONEJO CARRASCO; LÓPEZ FACAL, *op. cit.*, nota 22, p. 267.

Cuadro 7. Prueba ordinaria EBAU 2022 País Valenciano. Narrativas sobre la Transición

Narrativa hegemónica: Transición modélica	Narrativa crítica simplificada: Transición como fraude	Narrativa crítica compleja: consenso historiográfico actual	Inclasificable
48,0%	0%	15,6%	36,4%

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de los exámenes que conforman la muestra del estudio.

Como podemos observar, es la narrativa de la Transición modélica la que está presente en mayor medida en las pruebas, alcanzando casi un 50% de las analizadas, seguida de las pruebas que hemos considerado inclasificables. Estas últimas, cifradas en un 36,4%, representan un nivel de desempeño muy bajo que impide extraer elementos objetivos para la clasificación por la que se ha optado, lo cual indica que más de un tercio de los estudiantes no alcanzaron una comprensión mínima de este tema.

En cuanto a la narrativa modélica, que resulta hegemónica, son diversos los descriptores que permiten clasificar las pruebas bajo este paradigma, siendo uno de ellos el carácter formalista y arquetípico de las descripciones del proceso. Los exámenes que alcanzan un mejor nivel de corrección lingüística en la exposición de los temas planteados coinciden en presentar un relato de la Transición de tipo descriptivo, ofreciendo una secuencia inequívoca de acontecimientos en los que predomina la idea de la historia como conjunto de hechos objetivos. La selección de estos hechos enlaza con una visión extremadamente personalista y elitista de la Transición que se ha constatado en otras investigaciones previas³². Es habitual encontrar visiones reduccionistas que atribuyen exclusivamente a determinados líderes la consolidación democrática:

El principal protagonista fue Adolfo Suárez, quien hizo una ley que establece a España como democracia y que los derechos eran inviolables [...]. Gracias a sus leyes y decisiones, España pasó de una dictadura fascista a una democracia [examen 12].

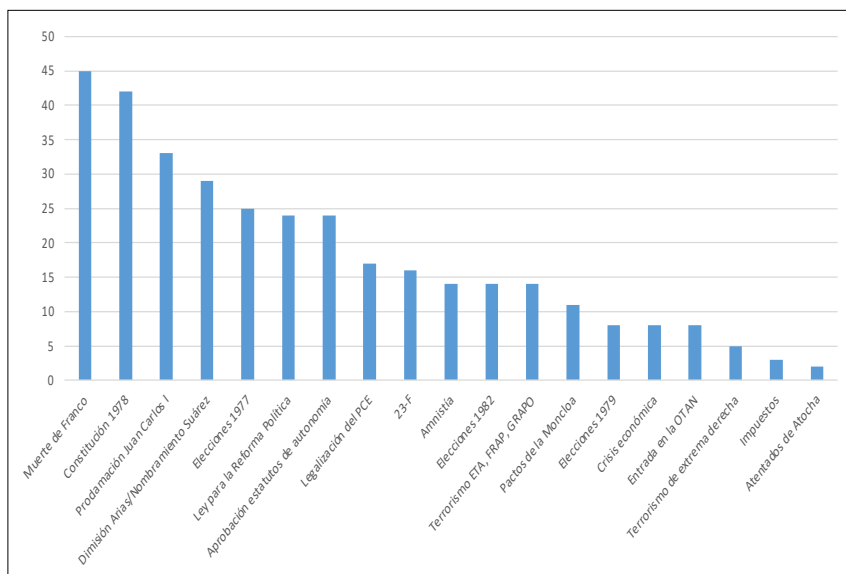
El rey Juan Carlos I inició el proceso de transición democrática para alcanzar el deseo del pueblo español de establecer un Estado democrático y con soberanía popular [examen 56].

³² DE LOS REYES LEOZ, *et al.*, *op. cit.*, nota 16, p. 112; SÁNCHEZ-AGUSTI *et al.*, *op. cit.*, nota 17, p. 233.

Como se puede observar, el protagonismo del binomio Suárez-Juan Carlos I es muy recurrente y aparece en una gran cantidad de exámenes, algo que se acompaña de análisis muy superficiales de las fuentes históricas. El discurso de Juan Carlos I es sistemáticamente parafraseado en la pregunta 2, sin advertir la subjetividad del monarca ni ubicar sus palabras en un proceso de consolidación monárquica y en un contexto pre-electoral y predemocrático. Esta superficialidad lleva incluso a errores históricos que evidencian una precaria comprensión de los procesos de aprobación de leyes y constituciones, así como del papel del monarca, como vemos en el siguiente ejemplo:

La constitución de 1978, creada por el rey Juan Carlos y el jefe de gobierno [...] [examen 37].

Prueba ordinaria EBAU 2022 País Valenciano. Acontecimientos seleccionados en los relatos escolares sobre la Transición



Todo ello, además, enlaza con una visión casi estrictamente macro-política del proceso de la Transición, como se colige de los ejemplos comentados más arriba, algo que ha sido cuestionado por la historiografía

ña académica³³. Como se puede observar en el diagrama de barras adjunto, que muestra la cantidad de veces que son empleados determinados acontecimientos para explicar este proceso histórico, existe una gran concentración en hechos políticos como la muerte de Franco, la aprobación de la Constitución o la proclamación de Juan Carlos I, entre otros. Sin restar importancia a todos ellos, llama la atención que aspectos centrales como el terrorismo, los procesos de amnistía o la crisis económica se encuentran en posiciones muy alejadas, lo que indica que no forman parte del núcleo del aprendizaje de este tema en las aulas, como resaltan algunas investigaciones con profesorado³⁴. Las cuestiones socioeconómicas y culturales quedan oscurecidas en el aprendizaje de la Transición, a pesar de que podrían significar una mejor aproximación del alumnado a lo acontecido en este período.

Cabe señalar también que el aparato crítico empleado para referirse a la dictadura es escaso, hecho que se ve en algunos exámenes que obvian el adjetivo «dictador» para continuar refiriéndose a Franco como «caudillo», «jefe de Estado» o «Generalísimo». También se puede observar en algunas pruebas que tratan de vincular el crecimiento económico de España en los años sesenta con la posterior democratización, enlazando con las teorías de la modernización comentadas más arriba³⁵. Esto está relacionado con una visión bastante negativa de la Segunda República, en contraposición a la democracia idealizada de 1978, que se desvincula de la dictadura. Esta comparación aparece descrita en la cuestión 5, y, mientras que al proceso democratizador de la Segunda República se lo demoniza y se le relaciona con el caos, la ilegitimidad y la guerra, el proceso de 1977-1978 es definido desde el primer momento como «democrático», sin valorar que se parte de un régimen dictatorial ilegítimo y represivo y que el primer Gobierno de Suárez no es elegido democráticamente. Mientras que para 1931 se recurre a la idea de la imposición y de la intransigencia del bloque de izquierdas, para 1978 se enarbola el consenso y se magnifica el proceso en términos generales. Aparecen reflejadas, por consiguiente, una serie de ideas revisionistas sobre el pasado que han cobrado fuerza en los últimos

³³ SAZ, I., «Algunas consideraciones acerca del marco general de la transición a la democracia en España», en: *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*, 63, 2018, p. 41.

³⁴ ARMAS CASTRO *et al.*, *op. cit.*, nota 14, pp. 96-97; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *op. cit.*, nota 3, pp. 391-397; SANTIAGO ARNOSO, *op. cit.*, nota 3, p. 131.

³⁵ YSÀS, P., «Una nota sobre la crisi del franquisme i la transició a la democràcia», en: *Revista HMiC. Història Moderna i Contemporània*, 3, 2005, pp. 101-109.

años³⁶ y que, de algún modo, inciden en el rechazo y olvido de la experiencia republicana que pusieron en práctica los actores políticos de la Transición³⁷. Estos ejemplos pueden dar cuenta de ello:

El proceso político y legal por el cual se democratiza la política en España durante 1931 fue un proceso agresivo y conflictivo [...]. Durante el tiempo que Berenguer está en el poder el bando republicano [...] se junta para crear el pacto de San Sebastián [...]. En cambio, el proceso de democratización durante el franquismo no será tan conflictivo [examen 32].

[...] *totes les reformes de la república tenen clara tendència progressista com, per exemple, amb el laïcisme i les reformes laborals a favor del moviment obrer. En canvi, la legalització de la transició sigui més un procés de consens* [examen 18].

Se observa, pues, una crítica muy fuerte al proceso democratizador de 1931, que llega a calificarse en algunos casos como «golpe de Estado» (examen 66), así como también a toda la conflictividad laboral y obrera de la República. Esta, legítima y consustancial a los regímenes democráticos, no se ubica ni se explica en el contexto de los años treinta, por lo que se presenta como una anomalía española, y se obvia la situación de declive de las democracias liberales en la Europa del período de entreguerras.

Por otro lado, se oscurece la violencia acaecida durante la Transición, tanto la causada por el terrorismo como la ejercida directamente por las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Este tema, ampliamente estudiado, se obvia en muchos casos, por lo que se reduce todo el relato al tan manido concepto de «consenso», sin advertir los problemas existentes durante los años de la Transición ni analizar ampliamente la violencia como eje central³⁸.

Igualmente, la Constitución de 1978, ampliamente citada y comentada en los exámenes, aparece descrita como una realidad natural, necesaria y escasamente histórica. La Constitución, en muchos exámenes, parece una carta otorgada directamente por el poder que el pueblo úni-

³⁶ ROBLEDO HERNÁNDEZ, R., «Historia científica vs Historia de combate en la antesala de la Guerra Civil», en: *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, 2014, pp. 75-94.

³⁷ AGUILAR, P., *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*, Alianza, Madrid, 2008, pp. 233-381.

³⁸ CASALS I MESEGUER, X., *La transición española. El voto ignorado de las armas*, Pasado & Presente, Barcelona, 2016; BALLESTER, D., *Las otras víctimas. La violencia policial durante la Transición (1975-1982)*, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2022.

camente ha de aceptar. En ningún caso se ha hecho uso del conjunto de debates políticos que hubo ni de la gran cantidad de enmiendas que se plantearon, especialmente en los artículos referidos a la monarquía o a la estructura territorial del Estado español³⁹. Una mayor reflexión sobre la correlación de fuerzas que condujo a la Constitución que todavía hoy está vigente habría supuesto una visión más compleja y menos modélica de la Transición.

Por último, conviene señalar que las lecturas modélicas incluyen también una valoración auténticamente optimista de la Transición que no tiene en cuenta las incertidumbres de todo el proceso. Si bien la historiografía ha constatado que la Transición fue un proceso histórico en el que prevalecieron las incertidumbres y que no existió nada parecido a una hoja de ruta preestablecida desde el principio, una gran cantidad de exámenes bosquejan una evolución de los acontecimientos natural y encaminada directamente a una democracia:

[...] con la muerte de Franco se termina la dictadura y por este proceso se cambia a una democracia monárquica [examen 32].

Estas carencias generales que estamos observando dan cuenta de una gran falta de formación sobre un tema resuelto en muchas ocasiones mediante generalidades, cuando no con una acumulación importante de errores o anacronismos:

En 1977 se produjo la legalización de todos los partidos políticos con excepción del PCE [examen 16]⁴⁰.

Se puede resaltar el 23-F, donde se dio un golpe de Estado y la salida de tanques militares en Valencia para exigir una democracia [examen 11].

En definitiva, esta lectura parece bastante arraigada en los relatos apprehendidos por los estudiantes y transmitidos en este tipo de pruebas externas. Todo lo comentado hasta aquí nos ofrece una información muy valiosa acerca del tipo de contenido histórico que se transmite en las aulas y el enfoque específico de la enseñanza de la materia de Historia.

³⁹ SAZ, *op. cit.*, nota 33, p. 45.

⁴⁰ Recordemos que, precisamente, el Partido Comunista de España (PCE) es legalizado ese año, mientras que son las opciones republicanas (estatales y regionales) las que no se legalizan para las primeras elecciones, hecho que no aparece reflejado en ningún examen.

Tal y como avanzábamos en el cuadro referido a las narrativas sobre la Transición, la crítica simplificada que describe la Transición como un fraude no está representada en los exámenes analizados. Esta lectura, si bien ha tenido bastante predicamento en la última década y ha ido pareja al cuestionamiento de la calidad democrática del Estado, no se traslada a las respuestas de los exámenes. Ello parece bastante comprensible en vista de la poca tradición de plantear cuestiones controvertidas en las pruebas evaluables, que requerirían la exposición de visiones u opiniones argumentadas. Influye, por tanto, la prevención del profesorado y del alumnado ante un posicionamiento muy explícito que pudiera perjudicar a la calificación de la prueba, una tendencia que parece estar bastante asentada en las aulas⁴¹.

Por otro lado, los exámenes que representan una narrativa crítica compleja, aquella que se corresponde con el consenso mayoritario en la historiografía actual, constituyen un 15,6%. En estos casos se advierte una contextualización adecuada de las fuentes en la pregunta 2 y se llevan a cabo inferencias, llegando a relacionar ambos textos en el contexto general de la Transición. El caso que mencionamos da cuenta no solo de la intencionalidad del autor de la fuente, sino también de la voluntad de obtener el apoyo exterior en el proceso de consolidación de la monarquía.

La idea principal del documento 3 es hacer ver al resto de naciones que la monarquía de España será necesaria para mantener unida a la población, además de ser una monarquía democrática con libertades, pero realmente lo que intenta es tener la aprobación de las otras naciones [examen 57].

Estos exámenes son una minoría en la totalidad de los empleados en la EBAU, pero constituyen excepciones en las que se observa un acercamiento a una visión compleja de la Transición. Por ejemplo, en este caso podemos observar un cuestionamiento de los límites temporales utilizados de forma tradicional, tal y como han hecho algunos historiadores⁴², por lo que se advierte una apertura inicial hacia la interpretación historiográfica:

⁴¹ BANDERAS NAVARRO; FUERTES MUÑOZ, *op. cit.*, nota 12, p. 22; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, *op. cit.*, nota 3, p. 525.

⁴² SAZ, *op. cit.*, nota 33, p. 31.

Transición política: consiste en el período comprendido tras la muerte de Franco hasta la proclamación de la constitución de 1978 aunque algunos autores la consideran hasta las elecciones de 1982 en las que ganó el PSOE con Felipe González a la cabeza [examen 16].

Los siguientes ejemplos que citamos dan cuenta de las dificultades que hubo en la Transición, recalcando el carácter no pacífico de este proceso y la amenaza de la violencia que trató de desestabilizar la consolidación democrática. Aunque sí es habitual encontrar en la mayoría de los exámenes menciones a ETA, no ocurre lo mismo con el terrorismo de extrema derecha, que sí aparece en estos ejemplos. Se echa en falta, de todos modos, la violencia policial del Estado y algunas referencias a la continuidad de estos cuerpos en el sistema democrático, algo que ha sido puesto de relieve recientemente por la historiografía⁴³.

El proceso de transición fue un proceso muy conflictivo debido a atentados por parte de ETA, militares, extrema derecha y GRAPO [examen 61].

La vía hacia la democracia no fue fácil. Estuvo marcado por dificultades y entre ellas la escalada terrorista: atentados, por parte de la extrema derecha, el GRAPO y ETA. Todos tenían el objetivo de desestabilizar el sistema pero cada una luchaba por sus intereses [examen 69].

Para finalizar, conviene resaltar una última cita en la que se puede observar un proceso reflexivo que recalca la agencia colectiva como factor clave para impulsar el cambio democrático, enlazando con algunas de las ideas que forman parte del consenso historiográfico⁴⁴, tendentes a ir más allá del relato elitista tradicional.

El proceso de democratización de 1977-1978 vino ocasionado por la muerte del dictador Francisco Franco y a su vez la voluntad del nuevo jefe del Estado de gobernar en función de los españoles, los cuales, mediante protestas y huelgas generales demostraron el deseo de cambio democrático [examen 56].

Todos estos ejemplos nos permiten señalar que sería deseable avanzar más hacia este tipo de lecturas de la Transición, más complejas y

⁴³ ALCÁNTARA, P., *La Secreta de Franco. La Brigada Político-Social durante la dictadura*, Espasa, Barcelona, 2022, pp. 266-271.

⁴⁴ DOMÈNECH I SAMPERE, X., «El cambio político (1962-1976). Materiales para una perspectiva desde abajo», en: *Historia del Presente*, 1, 2002, pp. 46-67.

menos mitificadas; aproximaciones que permitieran valorar de forma histórica el proceso y que incluyeran los logros, pero también sus continuidades, incluso permitiendo la aportación y la valoración individuales del alumnado a partir del análisis de fuentes. La escasez de ejemplos que den cuenta de una lectura de la Transición como un proceso histórico complejo, multifactorial y con incertidumbres, debe animarnos a los profesionales de la educación a tratar de realizar los cambios oportunos en nuestra práctica para lograr una comprensión más profunda de estos años de la historia reciente de España, así como demandar políticamente los cambios curriculares necesarios para poder trabajar con garantías este período histórico.

El panorama general dibujado por estas pruebas nos ha permitido acercarnos a las representaciones, lecturas y conocimientos del alumnado valenciano sobre la transición a la democracia. Si queda claro, en relación con los interrogantes iniciales, que el grado de conocimiento del alumnado sobre la Transición no es satisfactorio, observamos también que el grado de problematización y la utilización de las fuentes históricas tan solo alcanzan un nivel aceptable en el caso de una reducida minoría. A estas carencias debemos añadir que sigue habiendo una gran cantidad de temas que, por causas diversas, no se trasladan a los exámenes (y presumiblemente tampoco a las aulas), como son las continuidades de la dictadura, la justicia transicional, la «memoria democrática», el trauma de la guerra o la violencia durante la Transición.

La situación que hemos presentado aquí, que no pretende hacerse por completo generalizable, busca abrir un debate sobre la enseñanza de la historia reciente de España en las aulas, debate en el cual habrá que abordar el gran problema que supone el escaso tratamiento de estas cronologías con un alumnado que está a las puertas de la mayoría de edad y, por tanto, de ejercer su voto en las elecciones políticas. Además de ello, convendrá reflexionar sobre la práctica docente, la selección de metodologías que impliquen un abordaje complejo de los problemas históricos, y, por supuesto, sobre la evaluación, especialmente por la relevancia que adquieren las pruebas de acceso a la universidad.

Capítulo 3

Continuidad, uso y renovación de los manuales de historia

AGUSTÍ G. LARIOS

Tras haber analizado desde diversos puntos de vista los variados aspectos que inciden en el tratamiento de la Transición en las aulas españolas, conviene dedicar este capítulo a apuntar algunas cuestiones relacionadas con el uso práctico de los manuales o libros de texto como recurso docente relevante en las clases de Historia de Bachillerato. Cabe tener presente que, en los últimos años, el libro de texto, así como el grupo de editoriales especializadas en educación, se han visto sometidos a numerosas tensiones como recurso didáctico preeminente. Aunque no es algo que parezca intencionado, es una realidad incuestionable que las grandes transformaciones operadas en las aulas en los últimos años han impactado, también, sobre los libros de texto, que no han sido ajenos, por ejemplo, a los cambios en los usos sociales y económicos, así como a los vaivenes —por otro lado, lógicos en las democracias occidentales— de la vida política española.

Como se apunta, los libros de texto no han permanecido ajenos a las innovaciones didácticas surgidas en los últimos años y con frecuencia las editoriales se han esforzado en reflejarlas mediante su incorporación a tales recursos didácticos. Y, dado que el tema que centra las aportaciones de esta obra es el tratamiento específico que en los libros de texto se hace de la Transición, consideramos apropiado interrogarnos, de manera previa al desarrollo de los capítulos siguientes, sobre la pervivencia de los manuales de texto como recurso docente hegemónico. Para ello, partiremos de una aproximación al sector editorial educativo, del cual trazaremos las características más identificativas; a continuación, nos centraremos en la continuidad del libro de texto y abordaremos, finalmente, cómo se ha producido su uso y renovación en los últimos años. A nuestro entender, todo ello nos permitirá tener un contexto específico sobre uno

de los dos vectores del estudio (el libro de texto), lo que ayudaría a poder analizar más cabalmente el abordaje del otro vector del estudio (la Transición) que se realiza en los libros de texto españoles.

3.1. Aproximación al sector editorial educativo

A lo largo de las páginas precedentes del análisis histórico-didáctico de la Transición, se han ido introduciendo, con mayor o menor profundidad, los diversos agentes educativos que intervienen en la educación formal, pues se han abordado aspectos relacionados con las administraciones educativas, con los docentes y con el alumnado. Ahora bien, convendría incorporar en nuestro análisis al sector editorial educativo, pues de este modo se podría obtener una visión de conjunto más comprensiva sobre los agentes educativos. Dentro del sector editorial, hay un grupo o subsector de editoriales especializadas en la comercialización del libro de texto y otros materiales didácticos, que en muchos casos también cuentan con una larga tradición en la edición de literatura infantil y juvenil. Este grupo de editoriales presenta unas características específicas que conviene tener presentes en la medida en que condicionan la elaboración del libro de texto. Así pues, trazaremos, siquiera someramente, un bosquejo de los rasgos más descolantes que lo definen, así como de los elementos que condicionan más directamente su actividad editora.

Es preciso resaltar, desde un primer momento, que las editoriales especializadas en el libro de texto gozan de una larga tradición en España y, en la actualidad, ejercen un papel muy relevante en las aulas de nuestro país, por cuanto son las responsables últimas de la creación de un amplio abanico de materiales didácticos. El libro de texto es, ciertamente, el producto más destacado a cargo de estas editoriales; sin embargo, su oferta de recursos didácticos es cada día más amplia y diversificada, e incluye, por ejemplo, las programaciones de aula, las orientaciones didácticas para los docentes, los solucionarios de las actividades, los cuadernos o dosieres para atender la diversidad en el aula, los recursos para la evaluación, los más variados recursos complementarios —propuestas de trabajo con lecturas, filmografía, cartografía, etc.— y los cuadernos de trabajo por proyectos, entre otros. Asimismo, algunos de estos recursos pueden presentarse no solo en versión papel, sino también en versión digital. En cualquier caso, el recurso didáctico más relevante que elaboran las editoriales educativas continúa siendo, por tradición, impacto y

vigencia, el libro de texto, que actúa como eje central y vertebrador en su oferta de recursos didácticos. Debe tenerse presente que el libro de texto ofrece, en el ámbito concreto de la historia, la narrativa más leída por la población e, incluso, «el único relato sobre historia que utilicen a lo largo de su vida junto con otros medios informales de conocimiento»¹. Como vemos, por tanto, esta amplia oferta de recursos no solo pretende atender, en primer lugar, las necesidades de aprendizaje del alumnado, sino que también intenta cubrir el mayor número de necesidades didácticas dentro del cuerpo docente, algo significativamente evidente al ser este último quien tiene un papel destacado en la prescripción de los libros de texto que habrán de utilizar sus estudiantes.

Desde hace algunos años, las editoriales educativas vienen asumiendo un papel añadido a su labor de creación editorial, y no es otro que el de actuar, *de facto*, como nudo de enlace entre las administraciones educativas y los docentes. Quiere ello decir que en su tarea combinan las demandas innovadoras de ambos agentes educativos: en un caso, manifestadas en la configuración de los currículos educativos, en un plano teorizante, y, en otro caso, expresadas en las diversas metodologías didácticas incorporadas a su actuación docente en las aulas, en un plano práctico. Esta función sobrevenida resulta, en cierto modo, paradójica, pues, aunque su labor aúna las demandas innovadoras externas y, en algunos casos, incluso su propia voluntad innovadora, en general predomina una tradición conservadora en las editoriales educativas. No podemos obviar que, como empresas —en una multiplicidad de fórmulas: familiares, multinacionales u obras religiosas—, tienden a obedecer a una lógica empresarial, lo cual en términos generales responde a una cierta naturaleza intrínsecamente conservadora. Esto es algo que subyace en la gestión del día a día de este tipo de editoriales, de tal manera que, por ejemplo, se muestran refractarias a cualquier «polémica» mediática. Conviene tener esto último presente, pues es recurrente el uso político de los libros de texto, especialmente de la materia de Historia, en la que el mantra de las acusaciones de adoctrinamiento se ha convertido en un lugar común en los últimos años².

¹ MARTÍNEZ MIRALLES, M.; GÓMEZ CARRASCO, C. J., «Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 2017, p. 19. Véase también el marco conceptual trazado en torno al libro de texto en MARTÍNEZ BONAFÉ, J., *Políticas del libro de texto escolar*, Morata, Las Rozas, 2002.

² A modo de ejemplo ilustrativo: una reclamación particular sobre, pongamos por caso, los datos de las víctimas de la Guerra Civil puede derivar en un cuestionamiento interno del

No obstante, y a pesar de todo ello, la mayoría de las editoriales educativas, por voluntad propia o forzadas por la dinámica del sector, actúan como uno de los principales vectores de la innovación didáctica desde hace ya algunos años. Esto es algo que cabe destacar, y principalmente se debe a que, como se ha apuntado, en su tarea de creación editorial integran con mayor o menor acierto las demandas planteadas desde los otros dos principales agentes educativos ya mencionados, es decir, las administraciones educativas y los docentes.

De manera similar a los países de nuestro entorno, en España las administraciones educativas disponen de la prerrogativa legal de fijar los contenidos de las diversas materias docentes, además de establecer la estructura de las enseñanzas y sus materias³. Una particularidad del caso español es que esta facultad está compartida entre dos instancias administrativas, el Gobierno del Estado y las comunidades autónomas, pues, dada la descentralización de la administración española, buena parte de las competencias en materia educativa están transferidas a los entes autónomos. En cualquier caso, la iniciativa en la introducción de reformas educativas la ejerce el Ministerio de Educación, pues no en balde «el currículo es para los gobiernos un dispositivo privilegiado a la hora de encarar las reformas educativas»⁴; de este modo, en las últimas décadas se han venido planteando sucesivas reformas, del más variado enfoque y significación, del sistema educativo español. Sin voluntad de profundizar en este último aspecto, parece fuera de toda duda que, en general, los gobiernos de distinto signo ideológico que se han sucedido en las últimas décadas han apostado por enfoques didácticos alternativos o incluso contrapuestos, de suerte que los gobiernos socialistas han tendido a priorizar los aprendizajes globales y competenciales, mientras

rigor metodológico, y una alusión intencionada en un debate político televisado puede conducir a convertir la tirada de una obra, simplemente, en pasta de papel.

³ Véase MARTÍNEZ BONAFÉ, J., «Políticas del Currículum: Complejidad, Participación, Culturas y Hegemonía», en: RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C.; IMBERMÓN MUÑOZ, F. (coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares*, Morata, Las Rozas, 2022, y también, en una perspectiva más amplia, VALLS MONTÉS R., «La Historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (enseñanza primaria y secundaria)», en: TIANA FERRER, A., *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, UNED, Madrid, 2000.

⁴ MONARCA, H. et al., «Política y cambio en educación: el caso de las competencias básicas en España», en: *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 93, 2016, p. 969. Véase también LÁZARO LORENTE, L. M.; MARTÍNEZ BONAFÉ, A.; MAYORDOMO PÉREZ, A., «Perspectiva histórica de la innovación educativa en España, 1970-2008», en: *Estudios sobre la innovación educativa en España*, Ministerio de Educación, Madrid, 2011.

que los gobiernos conservadores han incidido en enfoques didácticos memorísticos, especialmente en el ámbito de la historia⁵.

Además de poder establecer la estructura de las enseñanzas, fijando aspectos esenciales como su ubicación en el plan de estudios o su carga lectiva, las administraciones educativas españolas cuentan con una herramienta absolutamente eficaz para configurar las materias: los currículos. Es de este modo como el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas disponen qué contenidos concretos es menester desarrollar en las aulas. En el caso del ministerio, se conocen como «enseñanzas mínimas», que vienen a ser complementados por los decretados por las respectivas comunidades autónomas.

Según establece la LOMLOE, los aspectos básicos que constituyen las enseñanzas mínimas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, «con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes»⁶. A partir de esta prescripción inicial de enseñanzas mínimas, las comunidades autónomas podrán fijar el currículo final, como se recuerda, por ejemplo, en el decreto de enseñanzas mínimas del Bachillerato:

Asimismo, se modifica la anterior distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en lo relativo a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. De este modo, corresponderá al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, fijar, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas. Las administraciones educativas, a su vez, serán las responsables de establecer el currículo correspondiente para su ámbito territorial, del que formarán parte los aspectos básicos mencionados⁷.

⁵ Un interesante recorrido por los avatares normativos de las décadas precedentes en GONZÁLEZ GALLEGU, I., «El currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia», y especialmente «Análisis crítico de las opciones curriculares del Bachillerato y debates sobre la enseñanza en la Historia», en: PRATS, J. (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, Graó, Barcelona, 2011. Véase también, a propósito del denominado debate sobre las humanidades surgido a raíz del «Plan de Mejora de las Humanidades» de 1997, VALLS MONTÉS, R., «Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico», en: *Ayer*, 30, 1998, pp. 221-240, y SEGURA, A. (coord.), COMES, P. *et al.*, *Els llibres d'història i altres històries*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2001.

⁶ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁷ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Así pues, las comunidades autónomas gozan de competencia para reformular los currículos definitivos, manteniendo en todo momento las enseñanzas mínimas fijadas previamente por el ministerio. Concretamente, como dispone la LOMLOE, «las enseñanzas mínimas requerirán el 50% de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 60% para aquellas que no la tengan»⁸.

Ciertamente, si bien la fijación del currículo constituye el principal mecanismo de la implantación de los contenidos por parte de las comunidades educativas, no podemos obviar que estas cuentan asimismo con otro eficaz recurso práctico para incidir sobre ello en las materias de Bachillerato. Se trata de las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), que son los exámenes que debe superar el alumnado para ingresar en la universidad. Se podría afirmar, por tanto, que mediante las pruebas de EBAU se incide de manera práctica en los contenidos de determinadas materias a asimilar por parte de los alumnos y alumnas. De este modo, como ya se ha señalado en el apartado 2.2, las pruebas de EBAU actuarían, de hecho, como prescriptoras del auténtico currículo de las materias del Bachillerato fijadas en los currículos.

Sea como fuere, junto con los requerimientos curriculares de las normativas decretadas por las administraciones públicas, las editoriales de libro de texto también reciben demandas por parte de sectores de docentes partidarios de la incorporación de innovaciones en su labor cotidiana en el aula. La docencia es una tarea tan compleja como la sociedad misma, por lo que las ansias de innovación docente son, a su vez, complejas y altamente variadas, y abarcan desde el replanteamiento de los diferentes estilos de aprendizaje hasta la implementación de diversas metodologías didácticas que permiten integrar enfoques didácticos más diversos⁹. La innovación en primera instancia compete al profesorado, en la medida en que está directamente conectada con el estilo docente que viene aplicando en el aula mediante numerosas iniciativas, lo que ha generado y continúa generando un intenso debate en el sector educativo. En definitiva, como apunta Raimundo Cuesta para la enseñanza de la historia, el múltiple afán de renovación encuentra su correlato en la conformación de una historia multiforme: la regulada, dictada por la admi-

⁸ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

⁹ Una visión conceptual en JUÁREZ, H. M.^a, «Marco teórico, profesional y legal», en: *Estudio sobre la innovación educativa en España*, Ministerio de Educación, Madrid, 2011.

nistración; la soñada, imaginada por los grupos de renovación pedagógica, y la enseñada, practicada realmente en las aulas¹⁰. Por este motivo, supone un reto mayúsculo para las editoriales del sector educativo integrar en sus propuestas de materiales docentes estas metodologías innovadoras, con el añadido de que, desde su óptica, estos deben responder a una demanda polivalente y diversa. Cabe añadir, por último, que estas demandas de innovación en los recursos docentes provienen de los propios docentes, pero sobre todo se vehiculan a través de las agrupaciones de docentes y de las organizaciones que gestionan los centros educativos, lo que es especialmente evidente en el caso de aquellos que son de titularidad privada.

Llegados a este punto, es preciso preguntarse sobre el posicionamiento de las editoriales del sector educativo ante las dispares demandas de innovación procedentes tanto de las administraciones educativas como de los propios docentes, esto es, de qué manera afrontan e integran tales requerimientos a la hora de dar forma a sus materiales didácticos, preferentemente el libro de texto. Ciertamente, las dificultades actuales en el entorno de este tipo de editoriales convierten semejante tarea en una sucesión de retos a superar, por cuanto son varias las circunstancias adversas en las que se ha de acometer la edición de libros de texto y otros materiales didácticos. En primer lugar, la enorme inversión inicial que supone transformar conocimiento específico en recurso didáctico es una inicial dificultad que las editoriales del libro de texto deben afrontar. La elaboración de un manual precisa de la intervención de un equipo profesional integrado por numerosos especialistas¹¹, cuyo coste —considerando todas las ediciones que se deben elaborar simultáneamente a raíz de un cambio normativo— supone una dificultad para las editoriales que se mueven en un mercado sumamente volátil y que las aboca a un endeudamiento que tiende a cronificarse¹².

¹⁰ CUESTA FERNÁNDEZ, R., *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998. Véase también CUESTA FERNÁNDEZ, R., «La Historia como disciplina escolar. Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas», en: FORCADELL ÁLVAREZ, C.; PEIRÓ MARTÍN, I. (coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre la historia de la historiografía*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2002.

¹¹ En general, las editoriales de texto, salvo excepciones, tienden a disminuir el peso de la autoría e incorporar un amplio equipo de trabajo, que, además de los profesionales propios de la edición, incluye asesores pedagógicos y científicos. Como consecuencia de ello, habitualmente adquiere mayor relevancia la marca de la propia editorial.

¹² De ahí que, para muchas editoriales de texto españolas, la implantación en el mercado latinoamericano haya favorecido su continuidad económica, por cuanto, con las adaptaciones

En segundo lugar, es habitual asimismo que el calendario juegue en contra de los procesos de edición de manuales de proyectos nuevos. De manera general, cuando el Gobierno decide iniciar un proceso de reforma educativa, los tiempos de desarrollo del proceso y, sobre todo, de implantación progresiva de la reforma en las aulas responden más a los condicionantes políticos y al deseo de celeridad —aun cuando deben intervenir el Ministerio de Educación y las distintas comunidades autónomas— que a los ritmos más pausados que se reclaman desde las instancias profesionales docentes y editoriales¹³. En este panorama, pues, docentes y editoriales de texto suelen salir malparados, en especial las segundas, pues deben lanzarse a una acelerada carrera a partir de la publicación del decreto ministerial de «contenidos mínimos» y el inicio del curso. A pesar de las reiteradas peticiones de las dos agrupaciones patronales del sector del libro de texto, en el sentido de espaciar los tiempos de aprobación y de aplicación de las reformas educativas, aquellas han venido siendo ignoradas.

En tercer lugar, la fragmentación del mercado español del libro de texto es un aspecto que afecta claramente a la elaboración de los nuevos materiales, especialmente en el caso de las materias de Ciencias Sociales. Debemos tener presente que la descentralización autonómica y la existencia de distintos idiomas oficiales obligan a las editoriales a realizar múltiples versiones de un mismo proyecto didáctico, es decir, a realizar ediciones específicas para cada comunidad autónoma al efecto de poder integrar en estas no solo los contenidos mínimos fijados por el ministerio, sino también los específicos establecidos por la comunidad autónoma¹⁴. En definitiva, esta última circunstancia redonda en el agravamiento de los dos aspectos mencionados anteriormente, es decir, el elevado coste económico y la escasez de tiempo de elaboración.

precisas, se han podido introducir materiales didácticos en diversos países de Sudamérica, lo que ha permitido amortizar en mejores condiciones las inversiones iniciales.

¹³ Téngase presente que, con posterioridad a la publicación del decreto que fija los «contenidos mínimos» de cada materia, las comunidades autónomas deben publicar sus propios decretos, algo que es especialmente importante en la materia de Historia.

¹⁴ En algunos casos, en las editoriales de menor tamaño que no pueden hacer frente al coste y la envergadura de publicar ediciones específicas para cada comunidad autónoma, estas optan por soluciones alternativas, como las «ediciones-combo», que incorporan los contenidos fijados en varias comunidades autónomas, o las «adendas autonómicas», en las que se recogen contenidos específicos de una comunidad autónoma concreta.

3.2. ¿Una continuidad del libro de texto (no) cuestionada? Enfoque competencial e impacto digital

Ciertamente, en los últimos años parece que las críticas al libro de texto como material didáctico preeminente en el aula se han convertido en un lugar común. Este cuestionamiento proviene, ante todo, de algunos sectores de familias y de algunos sectores del cuerpo docente. En el caso de las familias, la crítica no se dirige principalmente al libro de texto, sino sobre todo a su coste económico, ya que buena parte de la argumentación se centra en la idea de que es un bien cultural con un precio elevado, sin considerar, lamentablemente, el proceso de elaboración complejo y costoso, como se ha apuntado más arriba. Además de la gratuidad del libro de texto promovida en algunas comunidades autónomas, sobre todo desde la crisis de 2008 se han consolidado diversos mecanismos de reutilización que han repercutido en la disminución de la comercialización de los libros de texto. Por parte de algunos sectores docentes, las críticas al libro de texto son, en cambio, de base metodológica, ya que cuestionan su efectividad como recurso docente, frente a materiales y enfoques metodológicos alternativos. Si bien su distribución varía en función de cada comunidad autónoma, existe consenso en reconocer las tres tipologías de docentes en relación con el uso de libro de texto: el docente clásico, que solo utiliza el libro de texto como material docente; el docente combinado, que usa el libro de texto en combinación con otros materiales docentes, y el docente innovador, que prescinde del libro de texto como material docente.

Desde nuestro punto de vista, las grandes transformaciones que se están produciendo en los libros de texto durante los últimos años reflejan las dos grandes tendencias didácticas que progresivamente se han venido introduciendo con mayor profundidad en el sistema educativo español. Nos referimos al enfoque competencial y al impacto digital, cuestiones ambas de una complejidad evidente.

Desde hace algunos años, se ha implantado en el sistema educativo español un enfoque competencial, entendiendo como tal una acción docente dirigida a que el alumnado desarrolle capacidades que le permitan aplicar los conocimientos adquiridos. El desarrollo competencial se empezó a introducir en el sistema educativo español en línea con la idea de desarrollo de las denominadas «competencias clave»

promovidas por algunas instituciones educativas de la Unión Europea¹⁵. En 2006, el Gobierno español impulsó un cambio educativo mediante la LOE¹⁶ en el que una de las innovaciones más relevantes fue la «incorporación de las competencias básicas como nuevo componente del currículum y nuevo enfoque pedagógico»¹⁷. En 2013 la LOMCE, aun manteniendo el enfoque competencial de la ley precedente, incorporó algunos aspectos metodológicos y curriculares que la situaban en sintonía con la LOCE de 2002¹⁸. En 2020 se aprobó la LOMLOE¹⁹, y en dicha norma se consolidaba el enfoque competencial, que a su vez se veía reforzado mediante las denominadas «situaciones de aprendizaje», introducidas como principal novedad y consideradas como «herramientas eficaces para integrar los elementos curriculares de las distintas materias mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas de manera creativa y cooperativa, reforzando la autoestima, la iniciativa, la reflexión crítica y la responsabilidad»²⁰.

En el caso del aprendizaje de la historia, tradicionalmente se ha priorizado la memorización de contenidos factuales, es decir, que el aprendizaje de la historia estaba basado en un modelo de memorización y evaluación, así como, eventual y lamentablemente, también de olvido. Con el enfoque competencial, y más concretamente en la materia de Historia de Bachillerato, se pretende que los estudiantes desarrollen el pensamiento histórico, lo que para algunos estudiosos se entiende como la «capacidad del alumnado para aprender a significar y representar el pasado, a construir conocimientos históricos propios y utilizarlos para pensar y comprender la realidad social»²¹. En cualquier caso, desde el

¹⁵ GARCÍA-SAN PEDRO, M. J.; RIU, F., *Ciudadanos competentes. Las competencias: retos de una nueva educación para una nueva sociedad*, Edebé, Barcelona, 2014.

¹⁶ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹⁷ MONARCA *et al.*, *op. cit.*, nota 4, p. 1.

¹⁸ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Véase también LÓPEZ FACAL, R., «La LOMCE y la competencia histórica», en: *Ayer*, 94, 2014, pp. 273-285.

¹⁹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

²⁰ «Situaciones de aprendizaje», en: *educagob. Portal del sistema educativo español*, <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/situaciones-aprendizaje.html> (consulta: 12 diciembre 2022).

²¹ BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C.; VALLS MONTÉS, R., «Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares», en: *Educación XXI*, 1, 2019, p. 355. Véase también SÁIZ SERRANO, J.; LÓPEZ FACAL, R., «Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros

punto de vista de Seixas y Morton, el pensamiento histórico vendría a ser el «proceso creativo que desarrollan los historiadores para interpretar las evidencias del pasado para generar una narrativa histórica»²², a la vez que se indaga sobre seis grandes conceptos mediante los que se pretende concretar seis interrogantes fundamentales: qué es importante conocer del pasado, cómo conocemos el pasado, cómo dar sentido a la evolución histórica, por qué sucedieron y cómo impactaron los hechos, cómo podemos comprender mejor a la gente del pasado y cómo puede ayudarnos la historia a vivir en el presente²³.

Por otro lado, la intensiva digitalización de numerosos aspectos de la vida cotidiana ha tenido su correlación en la digitalización de las metodologías y la práctica docente en el aula. El impacto digital en el sistema educativo, no obstante, ha sido desigual territorialmente y dispar entre los principales implicados en el proceso de aprendizaje: los centros educativos, los docentes y el alumnado. En cualquier caso, el impacto disruptivo de la digitalización ha conducido, la mayor parte de las veces, a la reconversión de los enfoques. Si bien al principio pudiera pensarse que la incorporación de las herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se traduciría en un aumento del volumen de recursos potencialmente al alcance de los docentes, en realidad esta existencia de una alternativa en línea al libro de texto requiere de una reflexión metodológica de gran alcance, ya iniciada pero necesitada todavía de mayor recorrido y profundidad. Efectivamente, en la actualidad son innumerables las plataformas, las aplicaciones y los recursos didácticos al alcance de los docentes; sin embargo, no parece haberse efectuado una reflexión institucionalizada sobre los alcances y las limitaciones de estos recursos en el marco de una más amplia metodología didáctica digitalizada.

profesores españoles de educación secundaria», en: *Revista de Estudios Sociales*, 52, 2015, pp. 87-101.

²² SEIXAS, P.; MORTON, T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson College Indigenous, Toronto, 2013, p. 2 (traducción propia). Véase también SEIXAS, P. «A Model of Historical Thinking», en: *Educational Philosophy and Theory*, 6, 2015, pp. 593-605.

²³ Los conceptos del pensamiento histórico planteados por Seixas y Morton son: importancia histórica, pruebas, continuidad y cambio, causas y consecuencias, perspectiva histórica y dimensión ética.

3.3. El uso y la renovación

Desafortunadamente, carecemos de información fehaciente sobre la difusión de los libros de texto, ya que en España no se publican los datos correspondientes a cada libro de texto. En Italia, por ejemplo, todos los años el mismo Ministerio de Educación pone a disposición del público datos sobre la difusión de cada libro de texto para todas las materias y para todas las clases y niveles de enseñanza. Conocer con cierta precisión la cuota de mercado de las editoriales del sector educativo, así como de sus publicaciones, ayudaría en gran manera a determinar el impacto y la utilidad real de los libros de texto en la actividad docente llevada a cabo en el aula²⁴. No obstante, la opacidad de las editoriales de libro de texto en esta materia nos limita a la hora de realizar análisis significativos de determinados manuales. Sea como fuere, para las editoriales de libro de texto afrontar una renovación curricular determinada por una reforma educativa constituye un reto considerable, pero a la vez supone una oportunidad para que su propuesta didáctica devenga referencial en las aulas y, por consiguiente, su oferta de materiales se resitúe en el mercado.

Desde el punto de vista de la renovación del libro de texto, en primer lugar, es prioritario alcanzar el punto de equilibrio en cuanto al porcentaje de recursos innovadores a incorporar en los nuevos proyectos, pues conviene determinarlo en función del profesorado que será objetivo preferente de la nueva propuesta; en tal caso, resulta apropiado identificar los rasgos más relevantes del profesorado-tipo, es decir, docente clásico, docente combinado y docente innovador. No obstante, más allá de lo apuntado, para las editoriales de libro de texto es fundamental conceptualizar una propuesta integradora de diversas metodologías innovadoras. Sobre una base, ya apuntada, de enfoque competencial e integrada digitalmente —esto es, tendente a la dualidad papel y digital—, se impo-

²⁴ BEAS MIRANDA, M.; GONZÁLEZ GARCÍA, E., «Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España», en: *Revista História da Educação*, 23, 2019, <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/80355/pdf> (consulta: 12 diciembre 2022). Véase también ANELE, *El libro y los contenidos educativos en España. Curso 2021-2022*, Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, Madrid, 2021, y, aunque no recoge los cambios recientes, PÉREZ SABATER, T., «El mercado editorial. Producción y comercialización de los libros de texto», en: *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 61, 2001, pp. 30-38, y MARTÍNEZ BONAFÉ, J., «Los libros de texto como práctica discursiva», en: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1, 2008, pp. 62-73.

ne la articulación de un proyecto en el que se puedan integrar armoniosamente varias metodologías. En estos momentos, existe una cierta diversidad de propuestas, de manera que hay editoriales que conectan las situaciones de aprendizaje —esencialmente competenciales— con el aprendizaje basado en proyectos, con el aprendizaje basado en problemas o con la gamificación. Asimismo, hay otras editoriales que inciden en proponer la aplicación de dinámicas propias del trabajo colaborativo o en métodos asociados al pensamiento visible, como las rutinas y destrezas de pensamiento. De igual manera, hay propuestas didácticas que enfatizan o, por el contrario, relegan a una función complementaria los proyectos de aprendizaje y servicio. En definitiva, el abanico de metodologías innovadoras que las editoriales educativas pueden integrar en sus proyectos didácticos es de una enorme amplitud.

A un nivel más práctico, las editoriales educativas pueden incorporar innovaciones en las tres grandes esferas didácticas que estructuran habitualmente un libro de texto. Nos referimos a los tres niveles de organización de los propios contenidos en los manuales: por un lado, el elemento discursivo explicitado en los textos explicativos, en los que, en el caso de los manuales de historia, se impone una necesaria lectura crítica y una problematización de los enunciados, para facilitar su efectividad en el proceso de aprendizaje; por otro, la panoplia de recursos didácticos que complementan el elemento discursivo, algo que engloba tanto los recursos iconográficos como las fuentes documentales, que pueden ser primarias o secundarias, y, por último, las actividades que combinadas con los dos otros elementos ya mencionados o en las páginas finales de una unidad permiten ejercitar y validar los aprendizajes en curso por parte del alumnado.

Capítulo 4

La Transición en los actuales manuales de Historia de 2.º de Bachillerato

ANDREA TAPPI
Y JAVIER TÉBAR HURTADO

4.1. Entre historiografía y uso público del pasado

En este capítulo presentamos un análisis en profundidad de las últimas ediciones publicadas de los manuales de Historia de España para los alumnos de 2.º de Bachillerato, es decir, las ediciones actualmente en uso en los centros educativos españoles.

La perspectiva adoptada para abordar el objeto de estudio se encuadra en el marco de las investigaciones que se centran en el análisis del contenido y la forma del discurso histórico en los libros de texto. Se trata de una línea de investigación específica, paralela a la que de forma más general se ocupa de la dimensión propiamente pedagógica y didáctica de los manuales¹.

¹ SÁIZ SERRANO, J., «Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 2017, p. 167. En cuanto a la investigación sobre los libros de texto, la referencia mundial es el Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Una breve descripción de sus actividades y su historia en: FUCHS, E.; SAMMLER, S. (con la asistencia de HENNE, K.), *Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*, Georg Eckert Institute-Leibniz Institute for International Textbook Research, Braunschweig, 2016. El Instituto promovió la publicación del libro de PINGEL, F., *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Paris-Braunschweig, 1999 (2.ª ed. 2010). Muy activa es también la International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM); véase: RODRÍGUEZ, J.; BRAGA GARCÍA, T. M.; BRUILLARD, E. (eds.), *IARTEM 1991-2016. 25 Years Developing Textbook and Educational Media Research*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2019. Para España destaca el Proyecto MANES; véase: TIANA FERRER, A., «Investigando la historia de los manuales escolares», en: TIANA FERRER, A., *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, UNED, Madrid, 2000 y VALLS MONTÉS, R., «El proyecto Manes: las bases de un salto cualitativo fundamental en la investigación educativo-didáctica sobre los manuales escolares españoles», en: *Conciencia social. Anuario de Didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales*, 3, 1999, pp. 274-277.

Como recuerda Rafael Valls², esta línea se remonta en España al menos a finales de los años setenta, cuando un grupo de profesores de Bachillerato inició un proyecto de análisis de algunos temas históricos en los libros de texto del franquismo y la Transición, con la doble intención de abordar «la evolución de la conciencia histórica de los españoles» y captar «con qué retraso [...] se han incorporado [a los manuales] las nuevas tendencias [historiográficas]»³. Citando las palabras de Carolyn P. Boyd en un artículo de síntesis sobre la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares, nos centraremos en la «transmisión más que en la recepción del conocimiento de los manuales, con el objetivo de comprender mejor un vector importante de la memoria social»⁴. Más concretamente, dirigimos nuestra mirada al ámbito de los propósitos señalados en su momento por Jörn Rüsen: saber con qué demora llega a los libros de texto el estado de la investigación académica, conocer qué aplicación se hace del conocimiento histórico en los manuales y, finalmente, descifrar qué mensajes transmiten estos manuales en el campo de la formación política y ciudadana⁵.

En años posteriores, Martínez, Valls y Pineda han sintetizado y conceptualizado otras posibles aproximaciones a los textos escolares⁶. Aparte del enfoque que acabamos de mencionar, estas aproximaciones se refieren, respectivamente, tanto a los aspectos formales, lingüísticos y psicopedagógicos, indagando la legibilidad y la comprensibilidad de los textos, como a las políticas culturales, editoriales y económicas, acercándose a los procesos de diseño, producción, circulación y consumo y, por último, al papel del libro de texto en el diseño y desarrollo curricular, examinando las prácticas que se llevan a cabo con los manuales en las

² VALLS MONTÉS, R., *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, UNED, Madrid, ed. digital 2012 (1.ª ed. 2007), pp. 19-27.

³ ÁLVAREZ OSÉS, J. A. *et al.*, «La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República», en: *Revista de Bachillerato*, 9, 1979, pp. 2-18.

⁴ BOYD, C. P., «De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente», en: JULIÁ DÍAZ, S. (dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo*, Taurus-Fundación Pablo Iglesias, Madrid, 2006, p. 83.

⁵ RÜSEN, J., «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», en: *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 1997, pp. 79-93 (ed. orig. 1992).

⁶ MARTÍNEZ, N.; VALLS MONTÉS, R.; PINEDA, F., «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 2009, pp. 3-35.

aulas y cómo son implementados y utilizados por parte del profesorado. Esta perspectiva, integrada a su vez por el uso que del libro escolar hacen los alumnos, plantea estudiar la efectiva utilización del manual en el contexto didáctico de las aulas con una visión de conjunto entre manuales, profesorado y alumnado⁷.

Sin duda, esta última área de investigación es de gran interés y ha sido explorada cada vez con más frecuencia en los últimos años⁸. Partiendo de la conceptualización propuesta por Horsley y Lambert en 2001 y revisada a la luz de investigaciones posteriores, se ha llegado a una esquematización tripartita en la que el manual pierde progresivamente su exclusividad como recurso didáctico: el llamado estilo *skills coverage* se da cuando el libro de texto es utilizado durante todo el tiempo de clase; en el *textbooks as sources of content*, los libros se utilizan como fuente de los contenidos, pero integrándolos con actividades externas y/o no abordando algunos de los temas propuestos por ellos; por último, el manual como *reference for extended classroom discussion* implica que la lectura y comprensión del texto se produce solo al principio de la clase y el texto sirve de pretexto para actividades que requieren actitud crítica y pensamiento creativo⁹. La literatura específi-

⁷ VALLS MONTÉS, R., «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 2001, pp. 23-36.

⁸ Véase, por ejemplo: MERCHAN IGLESIAS, F. J., «El uso del libro de texto en la clase de Historia», en: *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 2002, pp. 79-106; MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N. *et al.*, «El desarrollo del currículo de historia en bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado», en: ÁVILA, R. M.^a, CRUZ, A., DíEZ, M.^a C. (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Currículo escolar y formación del profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, Universidad de Jaén, Jaén, 2008; VALLS MONTÉS, R., *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2009, pp. 127-149; MARTÍNEZ; VALLS MONTÉS; PINEDA, *op. cit.*, nota 6; MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N., «El uso de los manuales escolares de historia en España: análisis de resultados desde la propuesta de Shulman», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 2012, pp. 48-58; MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N.; ALARCÓN HERNÁNDEZ, M. D., *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula. Alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*, Diego Martín, Murcia, 2016; SAIZ SERRANO, *op. cit.*, nota 1; BANDERAS NAVARRO, N.; FUERTES MUÑOZ, C., «Los docentes frente a los manuales escolares para la enseñanza de la historia reciente de España», en: PARRA MONSERRAT, D.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (coords.), *El profesorado como agente de cambio*, Editorial Nau Llibres, Valencia, 2022.

⁹ HORSLEY, M.; LAMBERT, D., «The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: insights from research in classroom use of textbooks», en: HORSLEY, M. (ed.), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, Australian Publishers Association, Sidney, 2001; MARTÍNEZ; VALLS MONTÉS; PINEDA, *op. cit.*,

ca ha insistido en otras variantes posibles como, por ejemplo, la del *libro como archivo*, propuesta por Antonio Brusa en Italia como alternativa a la clásica dicotomía entre el *manual como herramienta* para aprender a razonar y el *manual como resumen de la historia*. Según este autor de referencia, el libro de texto se puede considerar en el nivel cero de la comunicación, es decir, como un mero contenedor de conocimientos sobre el pasado, algo parecido a un archivo en el que hay que buscar informaciones (al menos en las etapas iniciales de formación). Este enfoque se funda en una estrategia de desmontaje y montaje del texto, y dentro de este paradigma se produce un cambio de uso del manual: de un libro que se lee y se repite, aunque sea de formas personales, a un libro que se cuestiona a sí mismo¹⁰.

La perspectiva que investiga cómo se utiliza el manual representa el marco más general dentro del que situar nuestra investigación; sin embargo, y a pesar de lo atractiva que es, esta perspectiva va más allá de estas páginas, y la tendremos en cuenta como reto para posibles futuras investigaciones. En cambio, aquí procuramos señalar el dualismo presente en los manuales entre una aproximación mnemónica a la historia, por un lado, y los recursos y las actividades que, por otro, apuntan a estrategias propias de un enfoque crítico. Por eso, integramos nuestro análisis sobre los aspectos históricos e ideológicos de los manuales con un examen estructural, terminológico e iconográfico, utilizando algunas de las herramientas típicas del estudio de los elementos formales mencionado anteriormente, y cuyo objeto será, por ejemplo, la organización interna de la narración, el léxico que se adopta o el uso de imágenes y otros recursos.

El campo de análisis en el que nos movemos es específico, pero también de amplio alcance, si consideramos el manual escolar de historia también en su vertiente social, no solo como espejo y medio de propagación de actualizaciones historiográficas, sino también como reflejo

nota 6; VALLS MONTÉS, R., «Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas», en: PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2019.

¹⁰ BRUSA, A., «Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione», en: *Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica*, 1, 2021, pp. 183-229. Del mismo autor, véase también el libro, que ya puede considerarse un clásico, *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma, 1986.

y agente de ideologías y valores defendidos a lo largo del tiempo¹¹. El libro de texto de historia probablemente sea —como ya hemos recordado en el capítulo anterior— el último o el único libro de historia leído por la ciudadanía en su conjunto. Debido a su amplia difusión, sobre todo entre una capa de población en formación y, por tanto, especialmente absorbente, representa un formidable ejemplo de uso público del pasado, aunque con una doble advertencia: el manual comparte este rol, sobre todo en años recientes, con otro tipo de medios de difusión masiva tanto en el ámbito escolar como en la sociedad en su conjunto (cine, televisión, cómics, recursos TIC, videojuegos, redes sociales, museos, etc.)¹². Pero, además, somos conscientes de que por su naturaleza la propagación de los contenidos de los libros escolares está mediatizada por la acción del profesorado.

Concebir los libros de texto de historia como agentes de un uso público del pasado capaces de actuar sobre el presente es algo que tiene que ver con la conciencia histórica y con sus características. Desde la perspectiva de la filosofía de la historia, en la especulación propuesta, por ejemplo, por el mencionado Jörn Rüsen, la conciencia histórica no se entiende solo como algo que evoca el pasado, sino como un espejo de la experiencia dentro del cual se refleja la vida en el presente y se revelan sus rasgos temporales. La conciencia histórica constituye también un medio para actuar sobre el presente y diseñar posibles desarrollos futuros, ya que le da a la actualidad una dirección temporal, una orientación que puede guiar intencionalmente la acción a través de la «memoria histórica». De este modo, la narración es la forma lingüística dentro de la que la conciencia histórica cumple esta función y la competencia narrativa es su competencia específica y esencial, que puede entenderse como la capacidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que den sentido al pasado, efectuando una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo del pasado en la actualidad.

Como otras formas de transmisión del conocimiento histórico, los libros de texto condensan las tres subcompetencias en las que, según Rüsen, se articula la competencia narrativa en relación con la forma, el

¹¹ VALLS MONTÉS, *op. cit.*, nota 2.

¹² GÓMEZ CARRASCO, C. J. *et al.*, «Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial», en: *Aula Abierta*, 1, 2020, pp. 65-74.

contenido y la función. Estas son la competencia de la experiencia, que se refiere a la capacidad de aprender a mirar el pasado y captar su cualidad temporal específica, diferenciándolo del presente; la competencia de interpretación, es decir, la capacidad de unir las diferencias de tiempo entre el pasado, el presente y el futuro mediante una concepción de un todo temporal significativo que comprende todas las dimensiones del tiempo, y, por último, la competencia de orientación que implica ser capaz de utilizar el todo temporal con su contenido de experiencia para el propósito de la orientación de la vida, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico¹³.

Ahora bien, sigue existiendo un cierto acuerdo en considerar la importancia de los manuales en la transmisión del conocimiento en las aulas, de forma exclusiva o complementada. Esto parecen demostrar algunas encuestas específicas entre docentes¹⁴, aunque con matices y cuestionamientos. Un ejemplo: de acuerdo con las declaraciones efectuadas en 2014 por 68 alumnos del primer semestre de sus estudios universitarios en la Región de Murcia, el uso exclusivo del libro de texto de historia por parte del profesorado en el aula era del 18%, el de los apuntes el 30% y el del libro y los apuntes a la vez el 52%; unos resultados que, por un lado, indican la necesidad de investigar el uso de los apuntes de los docentes y, por otro, sugieren profundizar las huellas dejadas por los alumnos en los libros de texto (subrayados, anotaciones, símbolos, etc.) a través de encuestas semiestructuradas en las que ellos mismos puedan explicar «todo ese mundo de vestigios»¹⁵.

Este universo de análisis alrededor de los libros de texto al que nos hemos referido está condicionado por la posibilidad de disponer de fuentes en las que apoyar las investigaciones. Así que esta premisa metodo-

¹³ RÜSEN, J., «Narrative Competence: The Ontology of Historical and Moral Consciousness» (ed. orig. 1989), en: *History. Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, Nueva York/Oxford, 2005.

¹⁴ BURGUERA GÓMEZ, J., «Usos i abusos del llibre de text», en: *Perspectiva Escolar*, 302, 2006, pp. 75-79.

¹⁵ MARTÍNEZ VALCÁRCCEL, N., «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: entre el aula y la casa», en: *História da Educação*, 50, 2016, pp. 69-93, <https://www.scielo.br/j/heduc/a/8zjyYvCsFF3LCmKVFChKDrG/?lang=es> (consulta: 22 enero 2023). El artículo forma parte de una línea de investigación que tiene como finalidad *La construcción de los recuerdos escolares de Historia de España en Bachillerato (1993-2014): bases para la memoria educativa*. Igualmente, esta línea de investigación defiende la necesidad de preservar las informaciones primarias obtenidas como legado en centros especializados como el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.

lógica no estaría completa si no consideráramos las dificultades para encontrar fuentes útiles para medir, entre otras cosas, la difusión y la vigencia temporal de cada edición de estos textos. Salvo que se utilicen los datos facilitados por las mismas editoriales¹⁶ o se realicen agotadoras investigaciones capilares en cada centro educativo, como se hizo en un estudio sobre la «geografía de uso de los manuales de Historia de España en Andalucía»¹⁷, en España faltan series anuales fiables que permitan extraer datos desagregados por editoriales y por asignatura sobre la difusión en el tiempo de cada libro de texto, incluso para años muy recientes¹⁸. Con algo de optimismo y cierta aproximación, es posible ajustar a nivel nacional los resultados obtenidos de los estudios a escala regional al menos hasta el año 2000¹⁹. Solo por dar un ejemplo, en Italia, en el ámbito de las medidas encaminadas a contener el gasto de las familias en la compra de libros, cada año el Ministerio de Educación publica datos muy analíticos sobre el uso de cada libro de texto para todas las materias y para todas las clases de cualquier centro educativo del territorio nacional, indicando el ISBN, el autor, el título, la editorial y, evidentemente, el precio de venta²⁰. Pero, incluso antes de que a finales de los años noventa la legislación del país transalpino introdujera estas medidas²¹, ya era posible encontrar en el Archivio Centrale dello Stato de Roma datos similares para algunos años en las actas de los colegios de profesores de muchas escuelas de las principales ciudades, como se ha podido comprobar en investigaciones anteriores²².

Estas y otras fuentes análogas constituyen en general una gran ayuda, al menos en términos cuantitativos, a la hora de extraer datos sobre la difusión real de los textos y recabar alguna información sobre los po-

¹⁶ SEGURA, A. (coord.), COMES, P. et al., *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2001.

¹⁷ CARRIAZO RUBIO, J. L. et al., *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*, Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Sevilla, 2014.

¹⁸ BEAS MIRANDA, M.; GONZÁLEZ GARCÍA, E., «Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España», en: *Revista História da Educação*, 23, 2019, <https://seer.ufg.br/index.php/asphe/article/view/80355/pdf> (consulta: 10 enero 2023).

¹⁹ VALLS MONTÉS, op. cit., nota 8, pp. 27-32.

²⁰ <https://dati.istruzione.it/opendata/ricerca/?searchinput=adozioni&lg=%24lang> (consulta: 10 enero 2023).

²¹ Ley n.º 448, de 23 de diciembre de 1998, *Misure di finanza pubblica per la stabilizzazione e lo sviluppo*, art. 27.

²² LEONI, G.; TAPPI, A., «Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi», en: *Zapruder. Rivista di Storia della Conflittualità Sociale*, 23, 2010, pp. 154-167.

sibles efectos que el contenido de cada uno de ellos puede tener entre los usuarios, es decir, el alumnado y el profesorado, y a partir de aquí en la sociedad en su conjunto. Desde luego, si consideramos el manual de historia de 2.º de Bachillerato no solo como el último y, en muchos casos, uno de los pocos libros de historia para gran parte de la población, deberíamos preguntarnos de qué fuentes disponemos para medir y verificar, desde el punto de vista de la historia cultural y de las mentalidades, el consumo y la recepción —sin pretensiones de exclusividad— que puede tener uno u otro libro en la construcción de las identidades colectivas²³. En este ámbito, otra ayuda fundamental puede venir de la metodología de la historia oral o de las investigaciones basadas en encuestas más o menos estructuradas; algo que, en el caso de la Transición, hemos intentado al menos plantear en otra ocasión en términos potenciales, elaborando un posible cuestionario específico que relacionara el uso de cada manual con una serie de preguntas en profundidad sobre el conocimiento y la visión de esta etapa reciente de la historia de España²⁴.

4.2. El relato de los manuales. Una transición sin conflicto

En un panorama ya de por sí no muy abundante en cuanto a estudios sobre el tratamiento de la Transición en las aulas, no tiene precedentes el análisis de cómo se aborda este tema en todos los libros de texto actualmente en uso en 2.º de Bachillerato tras la aprobación en 2013 de la LOMCE²⁵. Para nuestra investigación utilizamos una muestra que consideramos exhaustiva del panorama de los textos de Historia de España vigentes hasta el curso escolar 2022-2023, ante los posibles cambios que las editoriales puedan introducir de acuerdo con las modificaciones en el currículo de la reciente LOMLOE²⁶. Se trata de diecinueve manuales pu-

²³ MIRALLES MARTÍNEZ, P.; GÓMEZ CARRASCO, C. J., «Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 2017, pp. 9-28.

²⁴ TEBAR HURTADO, J.; TAPPI, A., «La transición española en 2.º de Bachillerato. Primeros resultados de una investigación en curso», en: COBOS-SANCHIZ, D. et al. (eds.), *Educación y Sociedad. Pensamiento e innovación para la transformación social*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 2.707-2.717.

²⁵ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

²⁶ Respectivamente, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

blicados en su mayoría después del decreto de 2014 con el que se fijó el currículo de la asignatura en aplicación de la LOMCE²⁷. Los textos son editados por Algaida²⁸, Anaya²⁹, Barcanova³⁰, Bruño³¹, Casals³², Ecir-Tabarca-Marfil³³, Edebé³⁴, Edelvives³⁵, Editex³⁶, Oxford³⁷, SM³⁸, Santillana³⁹, Teide⁴⁰ y Vicens Vives⁴¹. En la lista incluimos también tanto los manuales de Akal⁴², Almadraba⁴³, Laberinto⁴⁴ y McGraw-Hill⁴⁵, que fueron editados en 2009, como el del Proyecto Kairós para Octaedro⁴⁶ de 2003, que han llegado hasta hoy sin modificación alguna desde entonces.

Un primer parámetro que utilizamos es la relación entre las páginas dedicadas a la transición a la democracia y su duración en años o, dicho

²⁷ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. De los diecinueve manuales que se analizan, dieciséis son de ámbito nacional y tres de ámbito regional (Algaida, Barcanova y Teide). Los autores agradecen a David Parra Monserrat, Fernando Álvarez Rubio, Juan Carlos Colomer Rubio y Sergio Riesco Roche su contribución en la búsqueda y reproducción de algunos de estos manuales.

²⁸ FERNÁNDEZ BULETE, V. (coord.) *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2*, Algaida, Sevilla, 2016.

²⁹ GARCÍA DE CORTÁZAR, F. *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2*, Anaya, Madrid, 2021.

³⁰ PRATS, J.; TREPAT, C.-A., *Història. Batxillerat*, Barcanova, Barcelona, 2017.

³¹ PRIETO, J., *Historia de España. Bachillerato 2*, Bruño, Madrid, 2016.

³² MAROTO FERNÁNDEZ, J., *Historia de España*, Casals, Barcelona, 2020.

³³ GOMIS LLORCA, J. P.; LATORRE NUÉVALOS, F.; SEBASTIÁN VICENT, R., *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Ecir-Tabarca-Marfil, Valencia, 2016.

³⁴ *Historia de España. Bachillerato 2*, Edebé, Barcelona, 2016.

³⁵ LAMA ROMERO, E. *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 02, teoría*, Edelvives, Zaragoza, 2016.

³⁶ BLANCO ANDRÉS, R.; GONZÁLEZ CLAVERO, M., *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Editex, Madrid, 2020.

³⁷ SÁNCHEZ PÉREZ, F.; DE ÁVILA GIJÓN GRANADOS, J., *Historia de España. Bachillerato 2*, Oxford, Madrid, 2016.

³⁸ DE LA MATA CARRASCO, A.; PEREIRA CASTAÑARES, J. C., *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Santa María-Ediciones SM, Madrid, 2016.

³⁹ FERNÁNDEZ ROS, J. M. *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2*, Santillana, Madrid, 2016.

⁴⁰ ALCOBERRO, A. *et al.*, *Història. Batxillerat 2*, Teide, Barcelona, 2017.

⁴¹ ÁLVAREZ REY, L. *et al.*, *Historia de España*, Vicens Vives, Barcelona, 2016.

⁴² HERNÁNDEZ, J. A.; AYUSO, F.; REQUERO, M., *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Akal, Madrid, 2009.

⁴³ MAROTO FERNÁNDEZ, J., *Historia de España*, Almadraba, Barcelona, 2009.

⁴⁴ PUENTE SIERRA, A. (coord.), *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Laberinto, Madrid, 2009.

⁴⁵ AVILÉS FARRÉ, J. *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2*, McGraw-Hill, Madrid, 2009.

⁴⁶ MAGDALENA CALVO, J. I.; LLOPIS, E. P.; MAESTRO GONZÁLEZ, P., *Historia. 2.º Bachillerato*, Octaedro, Barcelona, 2003.

de otro modo desde el punto de vista del análisis narratológico, la relación entre el tiempo de la narración y el tiempo de la historia⁴⁷. Para ello, es necesario ante todo definir los extremos temporales de nuestro objeto de estudio. En este sentido, hay que considerar las diferencias entre los distintos libros de texto, ya que en su subdivisión interna la mayoría incluyen la Transición en amplios bloques temáticos que llegan al umbral de nuestros días a partir de la muerte de Franco en noviembre de 1975 (Akal, Algaida, Almadra, Casals, Editex, Laberinto, McGraw-Hill, Octaedro, Oxford, Teide, Vicens Vives) o del asesinato de Carrero Blanco en diciembre de 1973 (Bruño); otros, en cambio, dedican una unidad autónoma a la Transición, haciendo referencia explícita a la escansión temporal que se impuso en los manuales de los años noventa y que sitúa la victoria electoral del PSOE en octubre de 1982 como *terminus ad quem*, remontándose a 1975 (Anaya, Barcanova, Ecir-Tabarca-Marfil, Edelvives, SM, Santillana) o a 1973 (Edebé); en cualquier caso, se trata de un arco cronológico cuyos términos representan ya en sí mismos un homenaje a la historia institucional.

Optamos por singularizar las páginas dedicadas a los extremos temporales 1975-1982 y por compararlas cuantitativamente con las de las unidades temáticas relativas a la Segunda República (1931-1936) y a la Guerra Civil (1936-1939) tal y como aparecen en todos los manuales (excepto de McGraw-Hill y Octaedro), considerando estos periodos como momentos igualmente significativos de la historia de España en el siglo xx. Se puede debatir si estas separaciones, como también la que divide la Guerra Civil y el franquismo, son tanto aceptables desde una perspectiva historiográfica como eficaces desde el punto de vista didáctico, pues en un caso acabaría penalizando la legitimidad y la vigencia

⁴⁷ La metodología que seguimos en este capítulo coincide sustancialmente con la de estudios similares, en el ámbito del proyecto “Estudio de las transiciones dictadura-democracia: formación ciudadana y competencias en Historia en el mundo escolar español y chileno” (TRADDEC) por el grupo HISREDUC. Véase: ACEITUNO SILVA, D. «Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía», en: AVILA RUIZ, R. M.; RIVERO GRACIA, M. P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2010; ACEITUNO SILVA, D. *et al.*, «La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto», en: QUIROZA-CHEYROUZE MUÑOZ, R.; NAVARRO PÉREZ, L. C.; FERNÁNDEZ AMADOR, M. (coords.), *Las organizaciones políticas*, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, Almería, 2011; ACEITUNO SILVA, D., «Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares en 4º de la ESO», en: LÓPEZ FACAL, R. *et al.* (coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2011.

de la Segunda República durante la guerra, inculcando en los estudiantes la idea de que su fin se produjo en 1936 y no el día 1 de abril de 1939 (o, incluso, en el exilio el 21 de junio de 1977), y en el otro ocultaría la génesis del franquismo en la Guerra Civil.

Con estas aclaraciones, mantenemos esta subdivisión por comodidad, ya que nos permite tener más de cerca una vara de medir con el tratamiento de la Transición por los textos examinados. Los resultados empíricos quedan reflejados en el cuadro 8, donde aparecen también las páginas en las que se aborda la larga etapa franquista (1939-1975).

Cuadro 8. Segunda República, Guerra Civil, franquismo y Transición en los manuales de Historia de 2º de Bachillerato. Relación páginas/duración

	Segunda República (1931-1936)	Guerra Civil (1936-1939)	Franquismo (1939-1975)	Transición (1975-1982)
Akal	22 (4,4)	24 (8)	26 (0,7)	15 (2,1)
Algaida	26 (5,2)	26 (8,6)	54 (1,5)	36 (5,1)
Almadraba	26 (5,2)	24 (8)	34 (0,9)	21 (3)
Anaya	28 (5,6)	24 (8)	46 (1,3)	28 (4)
Barcanova	36 (7,2)	42 (14)	70 (1,9)	28 (4)
Bruño	26 (5,2)	20 (6,6)	42 (1,1)	19 (2,4)
Casals	23 (4,6)	25 (8,3)	36 (1)	23 (3,3)
Ecir-Tabarca- Marfil	20 (4)	20 (6,6)	32 (0,9)	16 (2,3)
Edebé	28 (5,6)	22 (7,3)	29 (0,8)	17 (2,4)
Edelvives	16 (3,2)	14 (4,6)	16 (0,4)	14 (2)
Editex	24 (4,8)	24 (8)	24 (0,6)	11 (1,5)
Laberinto	28 (5,6)	18 (6)	36 (1)	15 (2,1)
McGraw-Hill	14 (2,8)	15 (5)	28 (0,8)	14 (2)
Octaedro	28 (5,6)	16 (5,3)	36 (1)	21 (3)
Oxford	28 (5,6)	28 (9,3)	34 (0,9)	13 (1,8)
SM	30 (6)	24 (8)	50 (1,4)	24 (3,4)
Santillana	24 (4,8)	25 (8,3)	36 (1)	20 (2,8)
Teide	46 (9,2)	26 (8,6)	54 (1,5)	10 (1,4)
Vicens Vives	25 (5)	24 (8)	52 (1,4)	9 (1,3)

Fuente: elaboración propia.

El análisis de cada texto atrae nuestra atención a dos indicaciones. Por un lado, el número de las páginas sobre la Transición ocupa un espacio importante, tanto en términos absolutos como en comparación con las relativas a la Segunda República y a la Guerra Civil. Por otro, el índice que obtenemos sobre la Transición dividiendo páginas por años — que señalamos entre paréntesis— es siempre más alto que el del período de la dictadura (con la única ligera excepción de Teide y Vicens Vives), ocupando el tercer lugar después de la Segunda República y del que habitualmente sigue siendo el tema estrella en los manuales, es decir, la Guerra Civil, aunque no siempre a gran distancia de estas dos. Como este índice es inversamente proporcional a la velocidad de la narración, a medida que aumenta señala que el ritmo del relato sobre la Transición es más lento, y posiblemente más minucioso, que el experimentado para presentar otros períodos como, por ejemplo, el franquismo, llegando incluso a la mitad o un tercio. Si no fuera porque, en muchas ocasiones, la Transición se trata con poca atención en las aulas por cuestiones diversas (cantidad de contenidos, falta de tiempo, etc.), podría pensarse que, a juzgar por el texto de los manuales, se le dedica una cierta atención.

Sin embargo, respecto de lo que aquí nos interesa, este espacio relativamente grande no implica en sí mismo una ampliación de los argumentos tratados ni una mayor profundización que en los manuales de los años anteriores. La investigación que presentamos a continuación se encarga de verificar si está todavía vigente el relato canónico fijado definitivamente en los libros de texto en la década de los noventa en aplicación de la LOGSE⁴⁸ y en el currículo de 2007 en aplicación de la LOE⁴⁹, con vistas a transmitir una imagen de la democratización definida por su cuádruple naturaleza: planificada, consensuada, modélica y pacífica (salvo las acciones terroristas). También nos interesa si sigue siendo fundamental el enfoque institucional y prosopográfico, en el que el papel de la ciudadanía queda reducido a una mínima expresión, permaneciendo esta como un agente pasivo que observó el devenir de los acontecimientos, mientras que la clase política asume un protagonismo sobredimensionado, sobre todo personajes vinculados en su momento con la dictadura, desde el propio Adolfo Suárez hasta el rey Juan Carlos

⁴⁸ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁴⁹ Respectivamente, Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas, y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

I, aunque también los principales líderes de la oposición democrática, como Santiago Carrillo y Felipe González⁵⁰.

Como ya hemos señalado en el capítulo dedicado a las pruebas de EBAU, el currículo de 2014 en aplicación de la LOMCE tampoco se desvía de este enfoque. De hecho, se sigue haciendo hincapié únicamente en los elementos canónicos de esta narración, como la ambigua referencia —citamos literalmente— a las alternativas políticas al franquismo; conceptos como «continuismo», «reforma» o «ruptura»; el papel del rey; la Ley para la Reforma Política; las primeras elecciones democráticas; los Pactos de la Moncloa; las preautonomías de Cataluña y el País Vasco; la Constitución de 1978 y el Estado de las autonomías; los gobiernos constitucionales, el problema del terrorismo y el fallido golpe de Estado de 1981. En este contexto normativo y prescriptivo, no es de extrañar que todos los actuales textos de Historia de España sigan una misma pauta a la hora de organizar las secuencias que integran su relato sobre la transición a la democracia.

La primera de estas secuencias consta de un preámbulo, y en algunos de ellos vale la pena detenerse. Ubicado en una posición estratégica al comienzo del capítulo, su propósito es resumir la interpretación de la Transición y guiar la lectura de las páginas siguientes. Ni que decir tiene que los elementos salientes se condensan aquí con gran profusión y fuerte significación léxica, sin escatimar recursos retóricos. Un elemento a destacar en estos preámbulos es, obviamente, la centralidad de personalidades políticas de primer rango sobre las que no nos repetiremos, salvo señalar que la exaltación del papel y la figura de Juan Carlos I como abanderado y artífice de la transición democrática pasa también por la citación textual de su discurso de proclamación como rey dos días después de la muerte del dictador, que el manual editado por Bruño pone en exergo del capítulo (y el de Anaya, en las páginas siguientes). La cita, además de significativa, tiene también el sabor de la omisión, pues, para depurar aún más la imagen del nuevo monarca de las escorias del fran-

⁵⁰ MARINA CARRANZA, M., «La democratización explicada a los estudiantes: la transición en los libros de texto», en: ORTEGA LÓPEZ, T. M.^a, DEL ARCO BLANCO, M. A. (coords.), *Claves del mundo contemporáneo. Debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Asociación de Historia Contemporánea-Editorial Comares, Granada, 2013. Insiste en este aspecto también José Luis De Los Reyes Leoz en su revisión del contenido de los manuales de Historia para Bachillerato desde la LGE (1970) hasta la LOMCE (2011). «La Transición a la democracia en la historia escolar. Manuales y enseñanza cívica», en: SOTO CARMONA, A. (ed.), *La España que era: su imagen en el último medio siglo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2022.

quismo, este manual elimina instrumentalmente el siguiente fragmento, tanto célebre como comprometedor a ojos del joven lector:

Una figura excepcional entra en la Historia. El nombre de Francisco Franco será ya un jalón del acontecer español y un hito al que será imposible dejar de referirse para entender la clave de nuestra vida política contemporánea. Con respeto y gratitud quiero recordar la figura de quien durante tantos años asumió la pesada responsabilidad de conducir la gobernación del Estado. Su recuerdo constituirá para mí una exigencia de comportamiento y de lealtad para con las funciones que asumo al servicio de la Patria. Es de pueblos grandes y nobles el saber recordar a quienes dedicaron su vida al servicio de un ideal. España nunca podrá olvidar a quien, como soldado y estadista, ha consagrado toda la existencia a su servicio.

Además de estas u otras reticencias, de los preámbulos nos interesan la selección del vocabulario y también la movilización de recursos retóricos como antítesis, enumeraciones, clímax (véase, por ejemplo, la serie de sustantivos —«tensiones, enfrentamientos, diálogo y consenso»— en la segunda de las citas que siguen), utilizados para enlazar los tres elementos que consideramos más significativos de este relato. El primero de ellos es el carácter único y casi hagiográfico del paso de la dictadura a la democracia por medio del uso de definiciones a través de las cuales se connota este proceso, como «excepcional», «sin precedentes», «contra todo pronóstico» o «repentino». Curiosamente, aunque estos atributos sugerirían un levantamiento revolucionario, se evidencia el esfuerzo de los manuales por resaltar que la Transición fue a la vez un proceso «paulatino», «no violento»/«ejemplarmente pacífico», «pactado» o «consensuado», en total oposición a las «fuertes tensiones de los años treinta».

La transición democrática, aunque no estuvo exenta de graves dificultades, se basó en un consenso entre las diversas tendencias políticas que contrastó con las fuertes tensiones de los años treinta [McGraw-Hill].

La transición desde la dictadura a la democracia fue un proceso complejo cargado de tensiones, enfrentamientos, diálogo y consenso. Se realizó a pesar de la crisis económica, el paro, la inflación, el terrorismo en sus diferentes vertientes ideológicas y el miedo a la involución, como demostró el fallido golpe de Estado de 1981.

La ruptura pactada del franquismo fue posible tanto por la fuerza de las manifestaciones populares —la sociedad civil— y la exigencia de los

partidos democráticos como por el deseo y talante reformista del rey y la voluntad e impulso del presidente Suárez de consensuar acuerdos con las fuerzas políticas. De esta forma, franquistas y antifranquistas superaron dificultades y alcanzaron pactos que facilitaron las elecciones democráticas, la amnistía, la constitución y el Estado autonómico [Santillana].

Conectado al primero, el segundo elemento se refiere a los enormes obstáculos a los que el proceso de transición tuvo que enfrentarse:

Entre la muerte de Franco y la aprobación de la Constitución de 1978 [...] transcurrieron tres años de profundas reformas políticas, y sobre todo de grandes dificultades en todos los órdenes: en primer lugar, una aguda crisis económica, heredada del franquismo; en segundo lugar, una conflictividad y un malestar social que amenazaba con frustrar la evolución hacia la democracia; en tercer lugar, una tensión política que reflejaba la profunda división de la sociedad española, acentuada tras la Guerra Civil por el régimen de Franco; en cuarto lugar, la provocación terrorista —tanto de extrema derecha como de extrema izquierda—; y por último, la actitud desafiante de un poderoso y reaccionario sector del Ejército, del que se temía en todo momento un golpe de Estado. Sin embargo, y en contra de todo pronóstico, se consiguió dismantelar —desde dentro y mediante cambios progresivos— la legalidad y las instituciones franquistas, hasta anularlas por completo.

A pesar de la oposición de una minoría, se instauró la democracia, en gran medida por la labor de los responsables políticos, pero, sobre todo, por la madurez de un pueblo con voluntad de cerrar viejas heridas [Almadra].

Este último fragmento merecería más de una enmienda, por ejemplo al considerar como heredada del franquismo una crisis económica de dimensiones globales que estaba cerrando la edad de oro del capitalismo occidental. En cualquier caso, nos centramos en el tercer y más ambiguo elemento del relato sobre la Transición, es decir, la irrupción de la sociedad civil dentro de este proceso de cambio. Aunque con algo más de presencia en términos comparativos con los manuales de etapas anteriores⁵¹, la sociedad civil sigue apareciendo como un cuerpo diáfano, atravesado por múltiples significados. Por un lado, se la considera protagonista de «manifestaciones populares» en apoyo a la «ruptura pactada del franquismo» al unísono con la clase política en el poder. Lo vemos en el caso de Santillana y en otros manuales también de amplia difusión como

⁵¹ DE LOS REYES LEOZ, *op. cit.*, nota 50.

Anaya («La Transición se realizó desde dentro de la sociedad española con el apoyo del rey y de la mayoría de los ciudadanos»). Pero, por otro lado, fue artífice de «una conflictividad y un malestar social que amenazaba con frustrar la evolución hacia la democracia» y, por último, tuvo la «madurez de un pueblo con voluntad de cerrar viejas heridas» (Almadraba).

Esta ambigüedad conceptual constituye a todos los efectos un síntoma de la escasísima atención que se presta en los manuales a la dimensión de la historia social; quizás sea la mayor de las carencias tanto de los libros de texto actuales como de las pruebas de EBAU al abordar la Transición. No faltan algunos ejemplos positivos a contracorriente, aunque se reducen fundamentalmente a un par. La editorial SM dedica dos páginas a «Los rasgos de la nueva sociedad» y al «Despertar cultural de la Transición», mientras que Anaya, bajo el epígrafe «Transformaciones sociales y culturales», reserva el mismo espacio a temas tan amplios como el surgimiento de la sociedad urbana, la modernización social y el papel de la mujer, la secularización, los cambios culturales y educativos tras la abolición de la censura de espectáculo en 1977, los medios de comunicación o la organización plural de la cultura.

Sin embargo, la frecuente utilización de conceptos no clasificables como categorías historiográficas, como «pueblo» (Almadraba) o incluso «mucha gente» (McGraw-Hill), acaba por sacrificar las diferencias sociales, de clase y de género en el altar de un sentimiento común e indistinto y del bien supremo de una nación volcada en pasar página en apenas siete años (por no decir tres) después de casi cuarenta de dictadura. De manera más general, el gran ausente es el análisis en profundidad de la dimensión y de las múltiples especificidades del conflicto dentro de la sociedad a lo largo de los años, y no solo durante el último Gobierno de Arias Navarro. Esta situación, que se puede observar en los libros de texto, supone un fuerte retraso en comparación con el progreso del debate historiográfico, que desde la segunda mitad de los años noventa ha ido ampliando la lectura de un fenómeno complejo como la transición a la democracia en España, fijándose en nuevos sujetos políticos distintos de las élites en el poder. Eso ha comportado el cuestionamiento y la erosión del anterior paradigma propuesto por los científicos sociales, que básicamente se fundaba de modo excluyente en tres ejes: la dirección del proceso por el poder político, el protagonismo de los principales exponentes de los partidos y las instituciones —los llamados «pilotos del cambio», una expresión que todavía encontramos literalmente o en forma de sínó-

nimos en algunos manuales (Anaya, Oxford)— y, finalmente, el pacto entre los líderes democráticos y los autoritarios, fruto del consenso en el proceso⁵².

Las pocas alusiones ofrecidas por los manuales en el terreno social se circunscriben a la oleada de huelgas laborales que sacudió al país en los primeros meses de 1976 —con el corolario de la represión gubernamental ejercida en Vitoria en marzo de aquel año (aunque Anaya la fecha erróneamente en mayo)—, contribuyendo a la caída del Gobierno continuista de Arias Navarro, heredado del franquismo (Akal, Anaya, Barcelona, McGraw-Hill, Santillana, Vicens Vives). Si bien esta atención supone de algún modo una innovación respecto a las ediciones de finales de la década de 2000 en aplicación de la LOE de 2006, hay que decir que, en realidad, esta novedad parcial no solo no se convierte en patrimonio común de la mayoría de los manuales, sino que además se queda aislada en el relato general.

De hecho, una vez en la etapa de los gobiernos de Adolfo Suárez a partir de mediados de 1976, el conflicto y la movilización ciudadana desaparecen, con la excepción de alguna referencia a las manifestaciones en demanda de la amnistía y la autonomía o en contra de la acción represiva de la policía y la entrada de España en la OTAN. Queda absolutamente en la sombra todo el componente relativo a la efervescencia reivindicativa de los años siguientes dentro del mundo del trabajo y del mundo católico, de los movimientos vecinal, presidiario, feminista, homosexual, ecologista, estudiantil, de objeción de conciencia, etc.

Los primeros meses de 1976 fueron decisivos, y no se trata, evidentemente, de restarles importancia a la hora de explicar el fracaso de cualquier intento de reforma política del régimen franquista. Bien hacen los manuales en darles espacio. El problema es más bien otro; atañe al estatuto de la historia como disciplina atenta a la cronología, las temáticas tratadas, los sujetos involucrados, sus interrelaciones y mucho más, pero los manuales no parecen tener debidamente en cuenta todo esto. Como es bien sabido, no solo el clima de crispación social no terminó en 1976, prolongándose más allá de esa fecha, sino que, además, debe subrayarse que los libros de texto parecen poco inclinados a considerar en su justa medida, o muy proclives a descuidar de manera bastante flagrante, dos

⁵² COLOMER RUBIO, J. C., «“Todo está *casi* perdonado”. A propósito de la Transición, debate historiográfico y propuestas metodológicas», en: *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 18, 2012, pp. 257-272.

aspectos centrales del proceso de transición señalados muy claramente hace más de diez años por Ismael Saz, entre otros⁵³. Primero, que quienes querían la democracia *real* (no una pseudodemocracia posfranquista) estaban en la oposición y en la sociedad más que la élite en el poder; segundo, la visión historiográfica *desde abajo* en la línea de lo que comentábamos anteriormente, que insiste en el carácter determinante de la presión social para que las élites reformistas dieran el paso decisivo para el desarrollo del proceso transicional. Como afirma Saz, no se cuestiona, desde luego, la importancia de las élites reformistas, pero se las sitúa adecuadamente en un marco confrontación-negociación con esas dinámicas.

Aunque de pasada, un acontecimiento como la legalización del PCE en abril de 1977 nos ayuda a comprender mejor las deficiencias de los libros de texto en relación con el marco que acabamos de definir. Además de no mencionar el hecho de que algunos partidos, como Esquerra Republicana de Catalunya, Acción Republicana e Izquierda Republicana, solo fueron legalizados después de las elecciones de 1977, el relato de la totalidad de los manuales, sin distinción alguna e independientemente de su orientación y del espacio que dediquen a esta etapa crucial en la afirmación de una democracia representativa en España, se apoya fundamentalmente en dos elementos: la relación monocausal entre la matanza de Atocha, seguida de la multitudinaria pero ordenada asistencia a los funerales y la legalización del PCE, y/o el carácter sorpresivo e improvisado de la disposición adoptada por Suárez. El resultado es que quedan reducidos a un fondo gris la profundidad cronológica de los acontecimientos y el contexto social y político, en el que, en cambio, se destacan, por un lado, el protagonismo, la audacia y la destreza demostrados por Suárez a la hora de salir del *impasse* entre la democracia y el

⁵³ SAZ, I., «Y la sociedad marcó el camino. O sobre el triunfo de la democracia en España (1969-1978)», en: QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ, R. (coord.), *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2011, en particular, pp. 35, 36 y 39. Además de RADCLIFF, P., «Si ocurrió en España, ¿por qué no en cualquier otra parte?», en: *Pasajes. Revista de Pensamiento Contemporáneo*, 29, 2009, pp. 109-119, como ejemplos de una literatura que se remonta incluso a los años noventa, Saz menciona FOWERAKER, J., *La democracia española. Los verdaderos artífices de la democracia en España*, Arias Montano, Madrid, 1990 (1.ª ed. 1989), y TARROW, S., «Mass mobilization and regime change: Pacts, reform, and popular power in Italy (1918-1922) and Spain (1975-1978)», en: GUNTHER, R.; DIAMANDOUROS, N., PUHLE, H.-J. (eds.), *The Politics of Democratic Consolidation. Southern Europe in Comparative Perspective*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995.

poder de los militares, y, por otro, el realismo de Santiago Carrillo al renunciar a la opción republicana.

En los manuales muy raramente se atribuye a los movimientos de protesta algún papel directamente relacionado con los logros sociales (por ejemplo, el Estatuto de los Trabajadores de 1980 y la Ley del Divorcio de 1981, citados en todos los textos). Además, faltan vínculos explícitos entre las anteriores movilizaciones de oposición al franquismo y la acción colectiva en los años de la Transición⁵⁴, quedando así «desligada de uno de sus principales focos de origen, dificultando la comprensión por parte del alumno de la incidencia de las movilizaciones en la llegada de la democracia», como ya se ha observado a propósito de los libros de textos publicados entre las décadas de 1990 y 2000⁵⁵. Desde luego, en ocasiones las escasas referencias a las diversas formas de demandas sociales encuentran un difícil acomodo en el capítulo, y a veces incluso quedan atrapadas en párrafos contiguos al tratamiento del terrorismo.

Aparte de algunas palabras prometedoras en los preámbulos, aunque ambiguas, aisladas y algo improvisadas —la Transición no fue solo fruto de la habilidad de grandes personalidades políticas, sino también el resultado, a menudo espontáneo, de una protesta masiva, en ocasiones violenta, y de innumerables presiones (Oxford)—, se tiene la sensación de que, más que contribuir a una sociedad más equitativa e igualitaria, en las páginas siguientes a la acción colectiva se la considera ante todo en su vertiente antisistémica, diferenciándose de las centrales sindicales y de las fuerzas progresistas en las Cortes, involucradas en una difícil y excluyente dialéctica institucional hacia la superación del franquismo una vez instaurados los gobiernos de Adolfo Suárez. Los hitos de esta dialéctica, evidentemente, serían los Pactos de la Moncloa de 1977 y la Constitución de 1978, acontecimientos a los que los manuales dedican desde luego un espacio importante.

El tratamiento de la Transición en los libros de texto tiene incluso algo de teleológico al asumir *ex post* como predeterminado y perentorio el discurso público de la reconciliación, producto ideológico de las élites en el poder. En cambio, cuando se analiza el discurso de las organizaciones políticas durante la Transición, afirma Benjamín Tejerina, se ve claramente que el supuesto *consenso* fue, más bien, un profundo conflicto

⁵⁴ YSÀS, P., «La crisis de la dictadura franquista», en: MOLINERO RUIZ, C. (ed.), *La Transición, treinta años después*, Península, Barcelona, 2006.

⁵⁵ MARINA CARRANZA, *op. cit.*, nota 50.

ideológico, y que la también supuesta *moderación* fue un resultado inesperado que se ha legitimado con posterioridad. Como ha señalado la investigación sobre este período, el discurso político de la Transición se centró más en los puntos de acuerdo y se olvidó de sus costes⁵⁶. Desde luego, el espejismo de una Transición totalmente pacífica y consensuada se refleja en un problema de prospectiva desde una dimensión objetiva a una dimensión subjetiva, revelado por el cambio semántico desde una transición «a la democracia» a una transición adjetivada como «democrática» en al menos un par de epígrafes de estos manuales (Algaida y Almadraba). Sin embargo, se ha observado también, en estudios sobre manuales publicados con anterioridad, la insuficiente presencia de referencias sobre la violencia política, la aplicación de leyes especiales y los procesos de amnistía que la encubrieron, con tal de caracterizar a la Transición española como una de las menos violentas de la llamada «tercera ola»⁵⁷. Aun así —todo hay que decirlo: es la excepción que confirma la regla—, en uno de los textos analizados (Edebé) una breve cita del historiador Andreu Mayayo hace referencia a las cifras de la represión policial durante la Transición a la que hemos aludido en el primer capítulo (cifras que la nueva edición de Vicens Vives de 2023 recoge en un cuadro).

A pesar de los avances de la historiografía en este terreno, el relato analéptico que todos los textos elaboran sobre la relativa falta de conflicto durante la Transición no está exento en sí mismo de un tono que se convierte en hagiográfico y que envuelve al mito fundacional de la actual democracia⁵⁸. Una de las víctimas sacrificiales de tal enfoque es el tema de la memoria histórica, pese al conspicuo espacio dedicado en conjunto a la Transición en los manuales y al debate académico que también hemos citado en el primer capítulo. Se trata de una deficiencia que Valls observó en los textos publicados entre 1990 y 2006, y no parece que se haya avanzado mucho en este campo desde entonces⁵⁹. Habrá que ver cómo los textos incorporarán las indicaciones sobre este tema

⁵⁶ TEJERINA, B., «Los movimientos sociales en la Transición política: herencias, singularidades y transformaciones de la movilización social en la década de 1970», en: *Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat*, 1, 2018, p. 81.

⁵⁷ GONZÁLEZ CORTÉS, J. R., «Los pasados recientes y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición», en: *Con-Ciencia Social*, 18, 2014, p. 162.

⁵⁸ CUESTA FERNÁNDEZ R., «La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecos e identidades», en: *Pliegos de Yuste*, 11-12, 2010, pp. 17-24.

⁵⁹ VALLS MONTÉS, *op. cit.*, nota 2, pp. 156-157 y 165-166.

contenidas en el reciente currículo de 2022 y en la posterior Ley de Memoria Democrática del mismo año, que en su artículo 44 requiere lo siguiente:

El sistema educativo español incluirá entre sus fines el conocimiento de la historia y de la memoria democrática española y la lucha por los valores y libertades democráticas, desarrollando en los libros de texto y materiales curriculares la represión que se produjo durante la Guerra y la Dictadura. A tal efecto, se procederá a la actualización de los contenidos curriculares para Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Bachillerato⁶⁰.

Desde luego, algunas encuestas ponen de manifiesto que la memoria histórica es percibida todavía por los docentes en términos de conflicto sociopolítico, con lo que se ve así limitada su presencia y aprovechamiento en la enseñanza de la historia, ya que predomina una desconfianza generalizada sobre su tratamiento, ligada al conflicto político y mediático de hoy en día, en España como en otros países⁶¹. En este sentido, podemos compartir la opinión del mismo Valls cuando afirma que, por lo general, los manuales escolares se redactan desde una perspectiva en la que el sentido común, socialmente imperante y habitualmente conservador, está muy presente, y que tanto los autores como las editoriales están muy pendientes de la recepción de estos manuales entre el profesorado y de su sentido común⁶². Sea como fuere, de momento los vigentes libros de texto de historia de Bachillerato omiten casi por completo cualquier referencia a este tema. Únicamente Algaida lo menciona, pero se trata de una página hacia el final del capítulo algo desconectada del

⁶⁰ Ley 20/2022, de 19 de octubre, de Memoria Democrática.

⁶¹ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España», en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 2014, pp. 41-48, <https://raco.cat/index.php/EnseñanzaCS/article/view/285719> (consulta: 17 febrero 2023), MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. et al. «La memoria transicional en los profesores de Historia de España y Chile», en: PAGÉS I BLANCH, J.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, Universidad Autónoma de Barcelona, Servicio de publicaciones, Barcelona, 2014 y ACEITUNO SILVA, D., «Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia», en: *Perspectiva educacional*, 50, 2011, pp. 149-171. Véase también Díez-Gutiérrez, E. J., *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto*, Plaza y Valdés, Madrid, 2020.

⁶² VALLS MONTÉS, op. cit., nota 2, p. 165.

discurso principal sobre la Transición que se desarrolla en las páginas anteriores.

El tratamiento de la Ley de Amnistía de 15 de octubre de 1977 hubiera sido una buena oportunidad, incluso desde la perspectiva dominante en los manuales, para valorar aún más el clima de consenso entre los partidos políticos en el que los textos insisten hasta la saciedad. Pero, sobre todo, lo habría sido por razones opuestas, que son didácticas y educativas. En torno al tema de la amnistía es posible desarrollar en las aulas uno de esos debates sobre los «conflictos sociales candentes», cuyo potencial es enorme con vistas a obviar los estereotipos que conforman el «sentido común» y a acostumbrar al alumnado a gestionar los conflictos, utilizando argumentos racionales y analizando y desmontando los prejuicios⁶³. La medida aprobada en las Cortes por una abrumadora mayoría y la abstención de Alianza Popular fue la última de una serie de actos análogos desde la muerte de Franco, aunque fue la primera por vía parlamentaria y no gubernamental. Sin embargo, su especificidad fue sobre todo la de incluir entre los amnistiados «los delitos cometidos por los funcionarios y agentes del orden público contra el ejercicio de los derechos de las personas». Como se ha recordado en el ámbito académico, por un lado la ley afectó a los presos de los distintos grupos terroristas y, por otro, levantó un muro infranqueable a la posibilidad de perseguir los aparatos policiales que durante la dictadura reprimieron las formas de disidencia al régimen.

En los actuales manuales, de la Ley de Amnistía (y por ende de la memoria histórica) aún apenas se habla, aunque esté presente en el currículo de 2014 y parcialmente en las pruebas de EBAU. Cuando se dice algo —solo cuatro de los diecinueve textos analizados lo hacen (Akal, Casals, Edelvives, Octaedro)—, a veces hay errores e imprecisiones que se comentan por sí mismos. La medida legislativa se oscurece por la proximidad cronológica de los Pactos de la Moncloa, atribuyéndose a estos la fecha de promulgación de la ley, y se la define como «amplia» (Akal). Sin embargo, se llega al colmo de la imprecisión en el texto de Edelvives, que bajo el título «La Ley de Amnistía» publica una fotografía del líder de CCOO, Marcelino Camacho, acompañada del texto «El 14 de octubre de 1977, la Ley de Amnistía posibilitó la excarcelación de los últimos presos políticos. Desde la Guerra Civil era la primera vez que

⁶³ LÓPEZ FACAL, R.; SANTIDRIÁN, V. M., «Los “conflictos sociales candentes” en el aula», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 2011, pp. 8-20.

no había presos políticos» y del pie de fotografía «Rueda de prensa del líder sindical Marcelino Camacho tras su salida de la prisión». Todos sabemos, en cambio, que Camacho y otros dirigentes obreros fueron indultados, no amnistiados, por el rey el 25 de noviembre de 1975, y no en 1977. Ante tanta imprecisión, no es de extrañar que, por ejemplo, una encuesta realizada entre un centenar de estudiantes universitarios madrileños en el ecuador de la carrera de Magisterio, en el primer semestre del curso 2013-2014, indique que el 71,6% ignoran en qué consistió aquel proceso y solo un reducido 4,5% saben quién fue Marcelino Camacho⁶⁴. Mayor espacio se le dedica a la Ley de Amnistía en los manuales publicados por las editoriales Casals (aunque el Proceso 1001 se convierte en «2001») y Octaedro, mencionando las disposiciones anteriores y la posterior imposibilidad de someter a juicio a los aparatos represivos franquistas.

La razón de esta lamentable situación es bastante obvia, porque un análisis en profundidad de la Ley de Amnistía no podría dejar de referirse a su condición de potencial catalizador de memorias conflictivas en torno al franquismo y la Guerra Civil, es decir, algo de signo opuesto al tratamiento de una Transición presentada al alumnado como consensuada y fruto del espíritu de reconciliación que anima todo el capítulo. Poco importa, sin embargo, que, para decirlo sin rodeos, esos mismos protagonistas que aprobaron la Ley de Amnistía no rehuyeran la evocación del pasado como arma electoral en el clima exacerbado de los comicios de 1979⁶⁵. La construcción de la «buena memoria» institucional de la Transición basada en la equiparación ética⁶⁶ y la narrativa de la reconciliación como base del proceso hacia la democracia que los manuales siguen transmitiendo, se empareja con la explicación, igualmente instrumental, dada al franquismo y a la Guerra Civil en los mismos libros de texto que estamos tratando. Hay evidencias de que, a pesar de alguna mejora en este terreno⁶⁷ tras la desaparición de las narrativas maniqueas

⁶⁴ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F., «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional», en: *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, 2014, p. 66.

⁶⁵ JULIÁ DÍAZ, S., «Memoria, historia y política de un pasado de guerra y dictadura», en: JULIÁ DÍAZ, S. (dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo*, Taurus-Fundación Pablo Iglesias, Madrid, 2006.

⁶⁶ VINYES, R., «La memoria del Estado», en: VINYES, R. (ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente al trauma de la historia*, RBA, Barcelona, 2009, pp. 23-66.

⁶⁷ VALLS MONTÉS, R., «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», en: *Enseñanza de las*

de exaltación y legitimación de la dictadura por parte de los manuales editados durante el propio franquismo, paulatinamente se ha ido instalando un canon aún hoy vigente, caracterizado por un análisis por lo menos perfectible de la complejidad de la historia de la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo, y centrado tanto en la *desfascistización* del régimen de Franco como en una falsa equidistancia entre vencedores y vencidos respecto a la culpabilidad del origen y de las violencias de la guerra.

Con respecto al tratamiento superficial de la ideología y la influencia fascistas, en estos libros se defiende que el verdadero franquismo, la verdadera derecha «española» y «católica», emergió y propició cambios positivos una vez que el fascismo italiano y el alemán fueron derrotados y se redujo su poderosa influencia. Este paradigma, comparable con el que se utiliza en los manuales italianos para explicar y *desfascistizar* el régimen de Mussolini y su política racial en relación con el nazismo alemán⁶⁸, serviría para minimizar la influencia fascista como algo ajeno a las tradiciones políticas españolas o difundir la idea simplificada de que la dictadura franquista fue un régimen *menos malo* que los dictatoriales de Italia y Alemania⁶⁹. Aparte de no visibilizar, por ejemplo, un potente discurso de género como elemento transversal y definitorio de la dictadura⁷⁰, su corolario sería un segundo franquismo aún *menos malo*

Ciencias Sociales, 6, 2007, pp. 61-73.

⁶⁸ LEONI, G.; TAPPI, A., «Oltre l'oblio. Manuali scolastici e colonialismo italiano», en: *Micromega*, 7, 2020, pp. 16-26.

⁶⁹ FUERTES MUÑOZ, C., «La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante», en: VALERO GÓMEZ, S.; GARCÍA CARRIÓN, M. (coords.), *Desde la capital de la República. Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2018; FUERTES MUÑOZ, C., «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica», en: *Revista Historia Autónoma*, 12, 2018, pp. 279-297; FUERTES MUÑOZ, C., «Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales», en: PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2019, y FUERTES MUÑOZ, C., «Entre silencios y ambigüedades: la historia reciente de España en los libros de texto», en: FUERTES MUÑOZ, C.; PARRA MONSERRAT, D. (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2023.

⁷⁰ IBÁÑEZ DOMINGO, M., «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica», en: *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 2016, pp. 50-70. Véase también SANT OBIOLS, E.; PAGÈS I BLANCH, J., «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?», en: *Historia y Memoria*, 3, 2011, pp. 129-146; VAILLO RODRÍGUEZ, M., «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renova-

a partir de los años sesenta, vinculado a un proyecto «modernizador» y «aperturista» que culminaría con la monarquía democrática⁷¹. Poco importa si desde hace al menos veinte años la historiografía española sobre la dictadura franquista ha cuantificado en términos inequívocos la represión de todo tipo ejercida por el régimen más sanguinario de Europa occidental a lo largo de sus casi cuatro décadas en el poder⁷².

Con respecto a la falsa equidistancia, el afán cientificista, las pretensiones de objetivismo y neutralidad, y una demanda social, entre ciertos sectores de la ciudadanía, de olvido asociado a la autocensura de autores y editores, así como a una percepción negativa de la (in)utilidad educativa de pasados recientes conflictivos y de la (in)capacidad de los adolescentes para comprenderla, serían las causas de la aparición de un relato acrítico y equiparador (o, como se ha llamado, «políticamente correcto»⁷³) de la Guerra Civil⁷⁴. Su principal característica es la banalización de la complejidad y de las responsabilidades en la Guerra Civil y, como consecuencia de ello, el énfasis en el empate moral, en el carácter trágico de un enfrentamiento cainita y en el «nunca más»⁷⁵.

ción de los materiales didácticos?», en: *Tendencias Pedagógicas*, 27, 2016, pp. 97–124 y, desde el punto de vista de la formación del futuro profesorado: SÁNCHEZ TORREJÓN, B., «La perspectiva de género en la formación del profesorado de educación primaria en la didáctica de las ciencias sociales: las mujeres toman la historia», en: MARTÍNEZ MEDINA, R.; GARCÍA-MORIS, R.; GARCÍA RUIZ, C. R. (coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Universidad de Córdoba, Córdoba, 2017.

⁷¹ FUERTES MUÑOZ, C.; IBÁÑEZ DOMINGO, M., «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 2019, pp. 3-17.

⁷² CASANOVA RUIZ, J. *et al.*, *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica, 2002.

⁷³ DIEZ-GUTIÉRREZ, *op. cit.*, nota 61, p. 87.

⁷⁴ FUERTES MUÑOZ, *op. cit.*, nota 69; MARINA CARRANZA, M., «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto», en: ALDEA CELADA, J. M. *et al.* (coords.), *Historia, Identidad y Alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, Hergar Ediciones Antema, Salamanca, 2012, y «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías. La historia reciente española en los libros de texto», en: COLOMER RUBIO, J. C.; ESTEVE MARTÍN, J.; IBÁÑEZ DOMINGO, M. (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, Asociación de Historia Contemporánea-Universitat de València, Valencia, 2015, pp. 52-55; ESCOBEDO MUGUERZA, I., «La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 2023, pp. 463-489.

⁷⁵ GODICHEAU, F., «“L’Histoire objective” de la guerre civile et la mythologie de la Transition», en: CORRADO, D.; ALARY, V. (eds.), *La guerre d’Espagne en héritage. Entre mémoire et oubli (de 1975 à nos jours)*, Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de

Lo llamativo de todo esto es que los manuales no harían más que reproducir hoy en día unas ideas acerca de la guerra como una inútil matanza fratricida y de la culpabilidad compartida que ya fueron promovidas por ciertos sectores del franquismo desde mediados de los años sesenta, y que irían asociadas al miedo a la posible repetición de un enfrentamiento violento; ideas que se convirtieron en hegemónicas a partir de la Transición y de los años ochenta con vistas a obviar los aspectos controvertidos y/o violentos de la historia próxima⁷⁶ y crear unas instituciones democráticas que diesen mayor prioridad a la estabilidad política⁷⁷. Se trata de un relato canónico que está presente en los textos de historia de todos los niveles educativos⁷⁸ y que menosprecia las responsabilidades de los sublevados, utilizando un lenguaje que se ha definido como «equilibrista», «igualitario», «gris», marcado por «silencios y vacíos» cuando no directamente por «hechos tergiversados», y que abunda en expresiones como «lucha trágica y fratricida», «tragedia nacional», «locura trágica» o «guerra de los locos» *et similia*⁷⁹.

4.3. Recursos icónicos, pensamiento histórico, ciudadanía

Llegados a este punto, podemos argumentar que existe un doble *fil rouge* entrelazado que recorre los manuales de historia. Por un lado, este conecta el tratamiento edulcorado del franquismo, el enfoque equidistante de la Guerra Civil y el relato mitificado y no conflictivo de la Transición, y, por otro, representa la común inclinación a centrarse sobre todo

l'Homme, Clermont-Ferrand, 2007.

⁷⁶ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, *op. cit.*, nota 64.

⁷⁷ CANALES CIUDAD, D., «El relato canónico de la Transición. El uso del pasado como guía para el presente», en: *El Futuro del Pasado*, 4, 2013, p. 518.

⁷⁸ SÁNCHEZ-LAFUENTE, J., «¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4.º de ESO?», en: ACOSTA, G. *et al.* (coords.), *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*, Fundación Centro de Estudios Andaluces, Sevilla, 2008; COLOMER RUBIO, J. C., «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria: una aproximación crítica», en: FOLGUERA, P. *et al.* (coords.), *Pensar con la historia desde el siglo XXI. Actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2015; BENAYAS SÁNCHEZ, D., «En los márgenes del currículo: el pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2.º de Bachillerato», en: *Historia Actual Online*, 1, 2022, pp. 9-26, <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/ha/article/view/2036> (consulta: 8 marzo 2023).

⁷⁹ FUERTES MUÑOZ, *op. cit.*, nota 69.

en la historia macro de las élites en detrimento de los actores/ factores socioculturales, considerados incluso como posibles elementos perturbadores. No se trata, evidentemente, de lo que cabría esperar de un instrumento didáctico funcional para una enseñanza a la que se le pide que sea no solo acorde con la incorporación de las diversas corrientes historiográficas y de sus avances, sino también que esté atenta a la complejidad de los fenómenos a través de una aproximación analítica, reflexiva y problematizadora a la historia de la España del siglo xx. Una confirmación adicional y paradigmática en esta segunda dirección proviene del análisis de las representaciones icónicas y las relativas actividades sobre este tipo de fuente.

En este sentido, lo primero que hay que reseñar es que, con las excepciones parciales de los manuales de Edelvives, Editex, Laberinto y Octaedro, más de la mitad de los sujetos retratados son siempre unas pocas personalidades en la cúspide del proceso de transición, de manera coherente con la tónica general que hemos ido detallando hasta ahora. Es especialmente indicativo que esta sobrerrepresentación se repita una y otra vez en la fotografía colocada al principio del capítulo, que, por su posición y tamaño, adquiere una mayor significación que las demás fotografías publicadas a lo largo de las páginas siguientes. Cinco imágenes iniciales están dedicadas al rey, inmortalizado en su proclamación como jefe del Estado o en el acto de sancionar la Constitución; dos más a Suárez jurando la Carta Magna bajo la atenta mirada del monarca y de rodillas frente a un enorme crucifijo o junto a Aznar, González y Calvo-Sotelo con ocasión del vigésimo aniversario de las elecciones de 1977; dos al Congreso y una, respectivamente, a Tejero con el arma en la mano y a la firma de los Pactos de la Moncloa. Por su importancia simbólica, complementaria a la de las fotografías institucionales que retratan al rey y a Suárez, no hay que menospreciar las cuatro imágenes iniciales que representan *El abrazo*, en forma de pintura o de la escultura que desde 2003 se ubica en la plaza madrileña de Antón Martín.

Este cuadro, pintado por Juan Genovés en 1976, fue reproducido en formato cartel para reivindicar la libertad de los presos políticos del franquismo a petición de la Junta Democrática, luego pasó a adquirir una nueva dimensión al identificarse con la denuncia del cruento atentado cometido en el despacho laboralista de la madrileña calle de Atocha en enero de 1977, para situarse finalmente en el Congreso de los Diputados en enero de 2016, después de muchas peripecias y ocultaciones y, entre otras cosas, ser el trasfondo, junto con las fotos de los padres constituyen-

tes, de la firma del efímero pacto gubernamental entre Pedro Sánchez y Albert Rivera en febrero de ese mismo año. Será también por la «asepsia del escenario que permite emplazar las figuras en cualquier tiempo y lugar»⁸⁰ que esta pintura, como se ha argumentado, es hoy un símbolo que se ha connotado, diluyendo la carga política del momento en que el artista la creó, para transmitir un mensaje ecuménico y conciliatorio como relato de la transición política⁸¹; un específico uso público del pasado al que no escapan editoriales de tan diferente orientación como Bruño, Edelvives, Editex y Santillana, al colocar *El abrazo* al principio del capítulo.

En general, desde un punto de vista estético y didáctico los recursos icónicos dejan mucho que desear. Salvo las editoriales Akal y Octaedro, que demuestran un cierto cuidado de las imágenes, en este campo los manuales siguen adoleciendo de los mismos problemas de siempre: fotografías, muchas veces pequeñas como medallones, de los protagonistas retratados en primer plano, elegidas sin considerar su calidad, así como mal recortadas, supeditadas a exigencias de diseño y relegadas a los márgenes de la página. Es necesario considerar, salvo otra vez Octaedro, que razones comerciales ligadas al pago de los derechos de reproducción influyen posiblemente en la escasa variedad de los temas que a menudo se repiten idénticos de un manual a otro y de una edición a otra a lo largo de los años. Eso no hace más que contribuir a fortalecer una alfabetización visual de la Transición que parece granítica (la fotografía de Suárez jurando la Constitución se repite hasta seis veces en los libros que aquí analizamos, convirtiéndose en una imagen emblemática del proceso democratizador). Además, el uso muchas veces descontextualizado es, incluso, engañoso (véase, por ejemplo, la foto de Calvo-Sotelo, Suárez, Aznar, Almunia, Arenas, Frutos y González detrás de la pancarta que abrió la manifestación de enero de 2000 para exigir el fin del terrorismo, publicada por Oxford e ingeniosamente recortada, focalizando la atención en los tres primeros de la lista y excluyendo al último). Desde luego, casi siempre las imágenes no hablan por sí solas; es el pie de foto el que lo hace por ellas (de lo contrario, ¿quién reconocería el llamado árbol de Guernica retratado en la pequeñísima figura incluida en el texto de Edelvives?).

⁸⁰ BLÁZQUEZ CARRETERO, E., «El abrazo», en: VINYES, R. (dir.), *Diccionario de la memoria colectiva*, Gedisa, Barcelona, 2018, p. 31.

⁸¹ TEBAR HURTADO, J.; TORAN BELVER, R., *Vivir en dictadura. La desmemoria del franquismo*, El Viejo Topo, Barcelona, 2021, p. 291.

Aunque a la larga ha habido algunas mejoras en la cantidad y calidad (número, introducción del color, ampliación parcial de los sujetos, diversificación del tipo de fuentes, etc.), las representaciones icónicas de estos textos siguen teniendo mayoritariamente una función decorativa y emotiva, y constituyen, más que documentos, meras ilustraciones, en el sentido que Valls le dio a este término: como elementos dependientes y subordinados al conjunto del texto escrito, sin hacer nuevas contribuciones significativas historiográficamente⁸². Ofrecen un relato cerrado en sí mismo, algo que como imagen termina teniendo una función de evocación de un acontecimiento situado en un tiempo pasado.

Desde luego, la identificación y catalogación de las imágenes reproducidas es todavía insuficiente. No solo son limitadas las actividades funcionales para la adquisición de herramientas de descodificación orientadas a la alfabetización visual y al perfeccionamiento de habilidades transversales, sino que en estos textos todavía escasea y está incompleto lo que sería lógico esperar en un libro escolar de historia, es decir, los ejercicios destinados a la asimilación activa de las herramientas metodológicas de la investigación histórica sobre este tipo de fuente. A propósito de las cuatrocientas y pico imágenes incluidas en los capítulos sobre la Transición (en su gran mayoría son fotografías), baste decir lo siguiente: primero, en todos los textos que hemos analizado el número de las que no son utilizadas para ninguna actividad es superior con creces al de aquellas que sí lo son, algo que ha sido subrayado también por otras investigaciones similares⁸³, y, segundo, las que van acompañadas de una información obvia y elemental, como la indicación de la autoría, pueden contarse con los dedos de una mano. Por supuesto, sería tal vez utópico encontrar más informaciones igualmente básicas (fecha de elaboración, génesis, soporte, tamaño original, contexto de conservación, etc.), que posibiliten al alumnado reflexionar acerca de la fiabilidad de las fuentes y que, según Wineburg, pertenecen a la primera esfera de interpretación por parte de los historiadores para tratar de reconstruir los propósitos, las intenciones y los objetivos de los autores⁸⁴. Otra observa-

⁸² VALLS MONTÉS, R., «Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?», en: *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 94, 1995, p. 106.

⁸³ BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C.; VALLS MONTÉS, R., «Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares», en: *Educación XXI*, 1, 2019, p. 355.

⁸⁴ WINEBURG, S., «On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy», en: *American Educational Research Journal*, 3, 1991, pp. 495-519.

ción significativa sobre estos manuales se refiere a la absoluta ausencia de cualquier tipo de actividad de cotejo entre las imágenes, una tarea que en cambio se plantea, por lo menos de forma embrionaria, en el caso de otros documentos más tradicionales⁸⁵.

Estas consideraciones, relativas tanto a la falta de atención a la calidad como al poco aprovechado uso de las imágenes, van acompañadas de la constatación de que ni siquiera un tercio de los manuales contienen un apartado final en el que de alguna manera se aborde el análisis de la fotografía como fuente. Sin embargo, sería muy generoso considerar estas tareas como exhaustivas, y esto nos dice mucho sobre cómo se desarrollan en los actuales libros de texto escolares de historia. El análisis pormenorizado pone de relieve los mismos problemas que vimos en las pruebas de EBAU en el capítulo 2, donde observamos que, con muy pocas excepciones, las preguntas que se les hacen a los estudiantes van más allá de cualquier actividad de investigación y descodificación de las imágenes como tales. Más bien, en relación con las fotografías dispersas tanto en el capítulo como en el apartado final, las imágenes suelen tener una función reiterativa en relación con el texto al que van asociadas, y generalmente aparecen como pretextos para hablar de los temas tratados con anterioridad sin que sean consideradas por lo que realmente son, es decir, fuentes históricas para reconstruir la génesis de las interpretaciones y de la memoria de los fenómenos descritos, que, en cambio, se dan por definidas y establecidas *a priori*.

No hace falta detenerse mucho en las complejidades y potencialidades de las fotografías en su doble valor de fuente y medio para narrar la historia. Es bien sabido que, aunque la fotografía transmite una impresión de objetividad, lo cierto es que la ilusión de contemporaneidad, acompañada de su falta de dinamismo, puede generar más de una ambigüedad. La fotografía se centra en los detalles, es fragmentaria e intenta plasmar los momentos más significativos, presentando de forma metonímica una parte por el todo. Estos y otros límites intrínsecos serían un

⁸⁵ VALLS MONTÉS, R., «Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico», en: *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 11, 2007, pp. 11-23. Disponible en: *Memoria Académica*, http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10351/pr.10351.pdf (consulta: 6 marzo 2023). Sobre los límites de los recursos icónicos presentes en los manuales véase, por ejemplo, también GÓMEZ-PINTADO, A.; MARCELLÁN BARAZE, I., «¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca», en: *Educación XXI*, 1, 2017, pp. 233-252.

buen punto de partida para que los alumnos pudieran practicar una aproximación crítica a las fuentes y al estudio de la historia. Además, interesa subrayar que la imagen fotográfica es un documento de referencia no solo de la realidad representada —en lo que, sin embargo, insisten de forma excluyente y superficial estos manuales escolares—, sino más bien de la sociedad que la produce y consume a partir de necesidades específicas, es decir —como destaca Cappello—, la imagen entra en una relación compleja en la que juegan el propósito del autor y la influencia del propio lector⁸⁶. En este sentido, cualquier imagen se convierte en una fuente que nos permite documentar sus ausencias, sus silencios, sus distorsiones, con vistas a transmitir determinados mensajes.

Un tema de calado es también la relación dialéctica con el pie de fotografía, que guía y condiciona la propia lectura de la fotografía, ofreciendo una interpretación que es más persuasiva y capaz de manipular que la propia imagen, en tanto que goza de la doble ventaja de ser más fácilmente descifrable y de haber sido concebida después y como respuesta a la imagen. El uso que se hace en estos textos del pie de fotografía constituye con frecuencia una interpretación a la vez arbitraria y significativa, como por ejemplo hemos podido comprobar con anterioridad en el caso de la foto de Marcelino Camacho publicada por la editorial Edelvives. Pese a esas y otras características que hacen de la fotografía una fuente potencialmente fascinante y atractiva a los ojos de un alumnado inmerso en un mundo dominado por el lenguaje visual, los manuales se limitan en su sección final a las preguntas que señalamos a continuación:

Manifestación de la izquierda independentista vasca en 1977. ¿Qué defienden los manifestantes? ¿En qué consistió el problema territorial durante la transición? [Santillana].

Manifestación durante la huelga general del año 2002. ¿Quiénes se manifiestan y qué reivindican? Relaciona el acontecimiento con el contexto social y político en el que se produjo ¿Qué diferencia encuentras entre esta protesta y las realizadas durante el franquismo? [Oxford].

Sitúa en su contexto los acontecimientos o los personajes a los que se refieren las fotografías: sucesos de Montejurra de 1976, manifestaciones feministas y la Unión Democrática Militar [Algaida].

⁸⁶ CAPPELLO, M., «Considering Visual Text Complexity: A Guide for Teachers», en: *The Reading Teacher*, 6, 2017, pp. 733-739.

Esta portada del semanario *El Jueves* está fechada en 1978. Explica su significado atendiendo a las expresiones de sus protagonistas [SM].

En esta imagen de 1987, el fotógrafo Alberto Schommer hizo posar a políticos y personalidades muy alejados en sus posiciones ideológicas [...]. Averigua qué orientación política tenía cada uno de los integrantes de la fotografía. ¿Qué intención tenía el autor al hacer esta foto? ¿Por qué crees que aceptaron todos los personajes? Relaciona esta imagen con la llamada «política de consenso» que impulsó el proceso de transición a la democracia [Vicens Vives].

La única editorial que merece ser destacada por su satisfactoria labor de introducción al análisis de las representaciones icónicas es la casa arraigada en Barcelona Edebé⁸⁷. La coincidencia de las dos cosas probablemente no sea casual y debe de estar relacionada con la tradicional atención prestada a esta tipología de documento en las pruebas de EBAU en Cataluña, al margen, eso sí, de una sensibilidad específica hacia esta clase de actividades por parte de quien ha concebido y redactado el texto. Una página entera —de manera similar a otras dedicadas a cómo tratar una pluralidad de documentos, como mapas, pinturas, películas, fuentes secundarias, textos constitucionales o legislativos, carteles de propaganda y cuadros estadísticos— explica de forma eficaz las características de las fotografías como fuente histórica. A través de un caso concreto, el apartado profundiza en las tareas de presentación, descripción, análisis, contextualización histórica, interpretación y valoración, actividades que se proponen como guion para redactar un estudio a partir de una imagen en color de los funerales de los abogados asesinatos en la llamada «mantanza de Atocha» y para contestar a las siguientes preguntas:

¿Qué postura mantienen las personas que aparecen en primer plano? ¿Por qué? ¿Crees que la fotografía es representativa de los acontecimientos que muestra? ¿Por qué? [Edebé].

En este único caso se trata de actividades que podemos valorar como ejemplos de demandas relacionadas con una complejidad cognitiva de nivel alto, ya que suponen el análisis, la aplicación y la evaluación de la

⁸⁷ Hay que reconocer que la editorial Santillana adjunta al manual el pequeño volumen *Lo esencial de Historia de España. Guía rápida para preparar la prueba de Bachillerato*. Esta guía propone al alumnado unas tareas de interpretación de las fuentes, entre ellas la «fotografía histórica».

información extraída de la imagen, y prevén la creación de nueva información considerando sus características como fuente histórica⁸⁸. En cambio, no pasa desapercibido que las pocas actividades habituales de este tipo incluidas en los textos se relacionan con fotografías a menudo en blanco y negro, pequeñas como sellos postales y sin ninguna información para su descodificación como fuente, pero sobre todo destaca que las preguntas cuentan con un nivel de complejidad cognitiva basado en unas destrezas mínimas, incluida la paradoja de que presentan la respuesta ya en el título o en el enunciado.

Este último aspecto, que en muchos casos es extensible a las actividades utilizando otros tipos de recursos (textos escritos, gráficos, mapas, etc.), no solo supone desaprovechar de forma manifiesta imágenes que podrían adquirir mucho más protagonismo en la construcción de conocimientos históricos, sino que resulta sin duda representativo de la escasa propensión de los manuales a fomentar un estudio crítico del pasado, ya que presentan unas actividades en las que impera la repetición de contenidos sobre la indagación de los procesos históricos. Estas consideraciones están en sintonía con los resultados obtenidos en investigaciones recientes sobre los manuales de los mismos años que los que estamos analizando. Por ejemplo, un estudio puntual llevado a cabo por Sánchez Ibáñez y Álvarez Martínez-Iglesias sobre las fuentes incluidas en los actuales textos de Historia de 1.º de Bachillerato llega a la conclusión de que la mayoría de las actividades no están planteadas para trabajar conceptos relacionados con el pensamiento histórico, sino para reproducir un discurso académico e ilustrado en el que prima el relato político-institucional sobre otros enfoques más sociales o culturales⁸⁹.

En el caso de las imágenes, cabe añadir su enorme potencial como instrumento de comunicación de contenidos y de reproducción de estereotipos culturales a través de la televisión, de Internet, etc., convirtiéndose en un fenómeno cultural que rompe las fronteras del lenguaje ha-

⁸⁸ BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C., «Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales», en: *Revista Brasileira de Educação*, diciembre 2018, pp. 1-23, <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Wqnkqv4NXSWyb5pGHSwsdwwk/?lang=es> (consulta: 8 marzo 2023).

⁸⁹ SÁNCHEZ IBÁÑEZ, R.; ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, J. M.^a, «El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España», en: *Historia y Espacio*, 53, 2019, pp. 145-166. Véase también MARTÍNEZ HITA, M.^a; GÓMEZ CARRASCO, C. J., «Cognitive Level and Thinking Historically Competencies in History Textbooks from Spain and England: a Comparative Study», en: *Revista de Educación*, 379, 2018, pp. 136-159.

blado. De ahí que el dominio del lenguaje visual resulta fundamental para el desarrollo de habilidades que permitan llevar a cabo una comprensión más certera de la realidad social y del poder de la imagen en la sociedad contemporánea desde la perspectiva de una ciudadanía crítica. Lo que nos hemos venido planteando en las páginas anteriores ha sido justamente conectar el análisis de las actividades que acompañan a las imágenes y los otros recursos presentes en los capítulos sobre la Transición con el ámbito de lo que Seixas y Morton asocian a los conceptos de «evidencia» y «dimensión ética» dentro de la construcción del llamado «pensamiento histórico»⁹⁰.

Como acabamos de analizar, a este cuadro interpretativo se han acercado desde hace unos años diferentes trabajos sobre Didáctica de las Ciencias Sociales, con vistas a investigar y definir los instrumentos y las prácticas de enseñanza de la historia para que el alumnado pueda significar el pasado y conectarlo con su uso social y político. En lo que se refiere a los manuales, los autores que se han movido en esta línea de investigación han puesto de manifiesto que los textos escolares de historia de 2.º de Bachillerato han progresado de tal forma que a partir de la LOGSE en los años noventa se han multiplicado los enfoques. En su estudio de finales de la década de 2000 sobre el tratamiento escolar del pasado conflictivo, Valls evidenció que los textos utilizados en la época se podrían dividir en tres grandes categorías. A los manuales que se caracterizaban todavía por transmitir un saber de tipo enciclopédico, algo dogmático y fundado en la «buena interpretación» de los hechos, privilegiando su memorización pasiva, se iban sumando paulatinamente, por un lado, aquellos que presentaban distintas interpretaciones historiográficas y, por otro, un número muy limitado de textos «posmodernos» que destacaban por introducir otra variante más al considerar fundamental que el alumnado, a través del análisis de una pluralidad de relatos históricos y la iniciación en el aprendizaje de métodos históricos, llegase a entender la forma en que los diferentes grupos organizan su reconstrucción del pasado⁹¹.

En paralelo a esta dinámica, se ha producido un aumento del número de fuentes históricas en los manuales durante la educación secundaria, cuyo aprovechamiento representaría una forma disciplinar de desarrollar

⁹⁰ SEIXAS, P.; MORTON, T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson College Indigenous, Toronto, 2013.

⁹¹ VALLS MONTÉS, *op. cit.*, nota 8, pp. 107-109.

desde la historia algunas de las competencias educativas básicas, como la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana o la competencia de tratamiento de la información. Como ha señalado, por ejemplo, Sáiz en un estudio detallado sobre los textos escolares en aplicación de la LOE de 2006, esto implica enseñar destrezas de pensamiento histórico entendido como alfabetización histórica o introducción a las tareas del trabajo de historiador debidamente adaptadas al progreso cognitivo de los estudiantes⁹². Sin embargo, su análisis llega a la conclusión de que en los textos de ESO y Bachillerato seguía predominando un aprovechamiento de las fuentes según tareas de tipo descriptivo y algorítmico contrapuestas a otras muy minoritarias de tipo heurístico y creativo, lo cual refleja en cierta medida el peso todavía abrumador de rutinas academicistas y transmisivas de lo que implica enseñar y aprender historia en secundaria⁹³.

Entre los trabajos que abordan la temática, hemos escogido este estudio porque la comparación entre textos pertenecientes a diferentes etapas educativas le permite comprobar que «los niveles de exigencia prácticamente se mantendrían en un perfil bajo-medio a lo largo de la ESO y Bachillerato, sin que aumenten de forma notoria los niveles más complejos en este último curso, como sería de esperar». Ahora bien, a partir de nuestro análisis de las actividades vinculadas a los recursos icónicos incluidos en los actuales textos de historia de 2.º de Bachillerato, podemos extraer una conclusión adicional, y es que la situación no ha experimentado una mejora sustancial frente al escaso 6,5% de estas actividades de tipo heurístico y creativo detectadas por Sáiz en la muestra de manuales del mismo nivel educativo del decenio anterior.

En definitiva, una abundante y fundada literatura reconoce que formar el pensamiento histórico es una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia para dotar al alumnado de una serie de instrumentos que le permitan abordar el estudio con autonomía y cons-

⁹² SAÍZ SERRANO, J., «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico», en: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1, 2014, pp. 83-99.

⁹³ Como uso heurístico y creativo de las fuentes, Sáiz define aquellas tareas que son «el fruto de activar estrategias creativas y relacionales para interrogar a la fuente, relacionando conocimientos históricos previos del estudiante con información de la fuente y activando así inferencias. Ello supone plantear interrogantes para un uso relacional o intertextual de pruebas o evidencias obtenidas de una, dos o más fuentes; o formular cuestiones que suponen elaborar informes fruto del análisis de fuentes activando y relacionando aprendizajes previos».

truir su propia representación del pasado, añadiendo que formar el pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir⁹⁴. Con estas premisas, hay que preguntarse si los libros de texto de historia que se utilizan hoy en día en Bachillerato están efectivamente a la altura de los retos que se le imponen a una didáctica que pretenda alcanzar estos objetivos. A partir de las evidencias que han surgido en el curso de nuestra investigación, todo apunta a que la pregunta suena retórica y que queda mucho por hacer en este terreno.

Pese a los avances, hemos visto cómo en los manuales actuales sigue vigente un relato centrado en la historia político-institucional, les cuesta agregar enfoques que propicien el pensamiento crítico del alumnado y proponer una diversidad de interpretaciones de los procesos históricos⁹⁵. Hay que añadir una cierta redundancia en el aparato gráfico y textual, como también una falta de transposición de la investigación historiográfica actualizada. Es llamativo en este sentido que los manuales incorporan muy pocas veces las referencias bibliográficas y que, con la excepción de

⁹⁴ Entre otros, señalamos: GALLARDO NIETO, J. M.; NOVILLO LÓPEZ, M. Á., «Aprender Historia con rutinas de pensamiento», en: *Clio and History Teaching*, 43, 2015, pp. 153-176; GÓMEZ CARRASCO, C. J.; ORTUÑO, J.; MOLINA PUCHE, S., «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», en: *Revista Tempo e Argumento*, 6, 2014, pp. 5-27; GONZÁLEZ GALLEGU, I., «Análisis crítico de las opciones curriculares del Bachillerato y debates sobre la enseñanza de la Historia», en: PRATS, J. (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, Graó, Barcelona, 2011; GONZÁLEZ MONFORT, N.; PAGÈS I BLANCH, J.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A., «¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?», en: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, vol. I.; OLMOS VILA, R., «Pensar históricamente en el aula para formar ciudadanos críticos en la sociedad», en: LÓPEZ-MENESES, E. et al. (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020; PAGÈS I BLANCH, J., «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía», en: *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 2009, pp. 69-91; PRATS CUEVAS, J.; SANTACANA I MESTRE, J., «Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulación de la investigación histórica», en: PRATS CUEVAS, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011; SAÍZ SERRANO, J.; LÓPEZ-FACAL, R., «Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria», en: *Revista de Estudios Sociales*, 52, 2015, pp. 87-101; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A., «La formación de competencias de pensamiento histórico», en: *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 2010, pp. 34-56. Disponible en: *Memoria Académica*, http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf (consulta: 16 marzo 2023).

⁹⁵ GONZÁLEZ CORTÉS, op. cit., nota 57.

Santillana, en estos pocos casos se trata de textos publicados hace décadas: Teide no pasa del año 2006; Almadraza, de 2000; Barcanova, de 1997. Se trata de un aspecto algo sorprendente por cuanto, matizando las conclusiones de anteriores investigaciones que señalaban la escasa implicación de los profesionales de la historia, por lo menos catorce de los diecinueve textos en los que nos hemos centrado tienen al frente uno o más historiadores académicos en calidad de editores o autores.

Dos consideraciones finales para acabar. En primer lugar, las lagunas de los libros de texto respecto a la historia social, la dimensión del conflicto en todas sus declinaciones y el tema tabú de la memoria histórica implican un cambio de rumbo radical en relación con el tratamiento de la historia española del siglo xx, que quizás el nuevo currículo de 2022 podría contribuir a incorporar de forma generalizada, al mismo tiempo que la Ley 20/2022, de Memoria Democrática. Por otro lado, coincidimos en la idea defendida por quienes, por una parte, consideran la obsolescencia, para la generación actual, del canon pasado en los currículos que se funda en narrativas nacionales como narrativas maestras de la tradición historiográfica y escolar⁹⁶ y que sitúa los orígenes de la contemporaneidad en la Revolución francesa, y, por otra, apuestan decididamente por insistir en la llamada «historia del presente» «como una categoría que pretende acotar aquella parte de la temporalidad sobre la que se proyecta la memoria colectiva y la experiencia socialmente vivida»⁹⁷. En contra de los recelos que frenan el estudio de la historia reciente en las aulas y de la consiguiente persistencia de un cierto relato complaciente y edulcorado, consideramos que este giro copernicano exige una aproximación escolar más crítica a la historia por las razones que hemos ido detallando a lo largo de estas páginas y, en definitiva, para formar una ciudadanía consciente y responsable.

En segundo lugar, cuando han pasado casi cincuenta años de la muerte de Franco, los capítulos sobre la Transición de los manuales vigentes de 2.º de Bachillerato destacan por ejemplificar la inexistencia de una historia del presente y la pervivencia de mitos y proyecciones afectivas del pasado, que emborronan su comprensión y no ofrecen respues-

⁹⁶ SAIZ SERRANO, J., «Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales», en: PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2019.

⁹⁷ HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, *op. cit.*, nota 64, p. 62. Véase también HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F., «Memoria e Historia del Presente. La asignatura en que España no progresa adecuadamente», en: *Nuestra Historia*, 2, 2016, pp. 227-233.

tas a los interrogantes contemporáneos, sino que sustancian un conocimiento estático e invariable⁹⁸. Se trata, por tanto, de una oportunidad didáctica perdida en el sentido que señala Martínez Rodríguez, la de «trabajar desde el aula aquellos períodos cercanos en el tiempo, más debatidos o conflictivos y mejorar el conocimiento sobre la realidad social y política, y también para introducir elementos de análisis crítico del pasado y el presente, problematizando dicha relación a través del manejo de fuentes divergentes»⁹⁹. Desde esta misma óptica, estudios muy recientes demuestran que se puede abordar la Transición desde el ámbito escolar de una forma mucho más provechosa¹⁰⁰, con el fin de obviar narrativas basadas en el gran relato de la reconciliación, conectado a una cultura política que prima la desmovilización y la apatía social, y transmitido por grandes operaciones culturales. Todo apunta a que de esta forma se rescata aquella época sobre la base de una nostalgia por el consenso, el entendimiento y la moderación; trayendo a la memoria *esa* Transición parece estar pidiéndose que la ciudadanía deje a un lado las protestas, acepte con madurez la situación y haga trabajar a los profesionales de la política¹⁰¹, por parafrasear el célebre lema de un antiguo primer ministro italiano que en los años noventa del siglo pasado ocupó el vacío institucional tras la desintegración de los principales partidos de masas del país transalpino.

⁹⁸ BENAYAS SÁNCHEZ, *op. cit.*, nota 78.

⁹⁹ MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2013, p. 94.

¹⁰⁰ MAGALDI FERNÁNDEZ, A., «La Transición entre pupitres. Una propuesta didáctica para el estudio de la Transición democrática en 2.º de Bachillerato», en: *Clio. History and History Teaching*, 48, 2022, pp. 389-413. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F., «El presente es un país extraño: lo que se enseña, lo que no se enseña y lo que debería enseñarse de la historia del presente», en: GONZÁLEZ MADRID, D. A.; ORTIZ HERAS, M. (coords.), *Violencia franquista y gestión del pasado traumático*, Sílex, Madrid, 2021. De este autor, véase también «Donde habita el olvido: las impregnaciones del franquismo en los pliegues de la educación española del siglo XXI», en: *Historia Actual Online*, 56, 2021, pp. 139-150, <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haoc/article/view/2119> (consulta: 24 septiembre 2023); «Investigar, divulgar, enseñar: obstáculos y recursos para el estudio de la Historia reciente», en: *Historia y memoria*, 21, 2020, pp. 199-232 y, más en general, *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*, Pasado y Presente, Barcelona, 2016. Un ejemplo para 6º de primaria que prima la participación social en la transición, en: MILLÁN SELLER, J., *La transición española en Educación Primaria*, Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria, Universidad de Sevilla, 2020, citado en DE LOS REYES LEOZ, *op. cit.*, nota 50, p. 111.

¹⁰¹ CANALES CIUDAD, *op. cit.*, nota 77.

Se ha afirmado que en cierta medida «los libros de texto son herramientas culturales clave para entender la forma en que se construyen las narrativas maestras de la nación por los poderes públicos y cómo se reproducen en el ámbito educativo»¹⁰². Los manuales vigentes no se alejan mucho del canon codificado en caliente en los años noventa, cuando la idea de una Transición modélica, equilibrada, consensuada y pilotada desde arriba estaba viva y activa, hasta convertirse en un *tótem* nacional. Así que estos textos, aparte de tratar la Transición, podría considerarse que también siguen siendo hijos adoptivos de aquella misma Transición como lo son sus autores y el profesorado que los utiliza. *Mutatis mutandis*, casi parecería que a pesar de los años transcurridos desde la Transición española, en este caso no se aplica la máxima de Hobsbawm según la cual «no hay ningún país donde al desaparecer la generación política que tuvo experiencia directa de la Segunda Guerra Mundial no se haya producido un cambio importante, aunque a menudo silencioso, en su política, así como en su perspectiva histórica de la guerra»¹⁰³.

Lo más llamativo es que los capítulos sobre la Transición que hemos ido analizando acaban por presentar una paradoja que los caracteriza de forma excluyente y que sería la siguiente: mientras que, por un lado, tratan del período histórico en el que España pasó de un régimen autoritario a una democracia formal, por otro, no proporcionan al alumnado un adecuado conocimiento de la compleja génesis del actual régimen parlamentario, ni transmiten la idea de que una democracia se puede construir desde abajo ni, mucho menos, contribuyen a desarrollar las herramientas críticas para actuar como ciudadanos de un sistema político participativo.

¹⁰² MIRALLES MARTÍNEZ; GÓMEZ CARRASCO, *op. cit.*, nota 23, p. 23.

¹⁰³ HOBBSAWM, E., «El presente como historia» (ed. orig. 1993), en: *Sobre la historia*, Crítica, Barcelona, 1998, p. 235.

Capítulo 5

La Transición en los libros de texto de educación primaria y secundaria

JUAN CARLOS COLOMER RUBIO

5.1. La Transición como «acontecimiento monstruo» y materia escolar banalizada

La transición a la democracia en España, como puede verse en las aportaciones del presente volumen, se configura como uno de los acontecimientos «monstruo» que han marcado nuestra memoria reciente. Sobre el mismo proceso de cambio político se han recalcado desde su carácter «ejemplar» hasta sus «sombras» y limitaciones dentro de un tiempo convulso y violento¹. Tal ha sido el debate sobre la Transición que hoy en día sigue siendo uno de los puntos historiográficos que en España mayor debate acarrea y más monografías tiene —salvando las de la Guerra Civil y el franquismo—².

¿Qué efectos ha tenido este debate en el aula? ¿Qué versión de la Transición se enseña en las escuelas? ¿Cómo se trata en los materiales curriculares? El capítulo referido a su tratamiento en 2.º de Bachillerato muestra que el enfoque del cambio de régimen político tiene un efecto evidente en el mantenimiento de determinados clichés y lugares comunes sobre la historia, que también tienen su influencia en educación primaria y secundaria. Parece que los discursos escolares actuales sobre la Transición no reconocen la importancia de la formación histórica integral, que incluye a los diversos protagonistas, las consecuencias socia-

¹ SOTO CARMONA A., «Va haver-hi transició? Arguments per a un debat», en: *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 2, 2009, pp. 137-152, y GALLEGO, F., «La genealogía de la transición política española (1973-1977)», en: *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 2, 2009, pp. 123-136.

² COLOMER RUBIO, J. C., «“Todo está casi perdonado”. A propósito de la Transición, debate historiográfico y propuestas metodológicas», en: *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 18, 2012, pp. 257-272.

les, internacionales y culturales, así como las limitaciones e incoherencias del período³.

Dentro del mantenimiento de determinadas narrativas debemos destacar el libro de texto como elemento de primer orden en la oficialización del saber que se pone a disposición del sistema escolar. Este material requiere de una atención particular⁴ que, como han destacado Miralles, Molina y Ortuño, examine no únicamente su contenido, sino también sus recursos, y que este análisis afecte a toda la educación básica⁵.

En esa línea, la didáctica de la Historia se ha centrado en el estudio de los manuales escolares como principal herramienta de los docentes y estudiantes. De estudios sobre el contenido de los libros se ha ido pasando, progresivamente, a análisis de elementos concretos relacionados con determinados aspectos del campo historiográfico y didáctico (actividades, imágenes...). Temas como el androcentrismo y la invisibilidad de las mujeres, el etnocentrismo, la imagen de Europa o el tratamiento dado a los cambios en los países del Este europeo, entre otros, fueron objeto hace años de investigación con mayor o menor utillaje conceptual, teórico y metodológico⁶. Ello permitió el desarrollo, a finales de la década de los ochenta y los primeros años noventa, de un número considerable de estudios basados en el análisis de los manuales escolares de historia vigentes realizados desde perspectivas bastante diversas, normalmente conectadas con las preocupaciones por introducir nuevos enfoques y valoraciones tanto en sus contenidos como en su metodología didáctica⁷.

Este cambio cualitativo, enfatizado en estudios recientes en los cuales se asienta este trabajo, ha permitido el avance de la producción de manuales como campo prolífico dentro de los estudios sobre didáctica.

³ MAGALDI FERNÁNDEZ, A., «La Transición democrática en los libros de texto: una reflexión desde los manuales de 2.º de Bachillerato», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 2022, pp. 71-90.

⁴ CUESTA FERNÁNDEZ, R., *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998, p. 102.

⁵ MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO MOLINA, J., «La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales», en: *Educatio Siglo XXI*, 29, 2011, pp. 149-174.

⁶ VALLS MONTÉS, R., *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, UNED, Madrid, ed. digital 2012 (1.ª ed. 2007), p. 15.

⁷ BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C., «Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales», en: *Revista Brasileira de Educação*, diciembre 2018, pp. 1-23, <https://www.scielo.br/rbbedu/a/Wqnkqv4NXSWy5pGHsWsdwk/?lang=en> (consulta: 4 abril 2023).

En lo tocante al objeto de este estudio, el tratamiento de la transición a la democracia en los libros de texto de educación primaria y secundaria, contamos con algunos trabajos que han venido a enfatizar la importancia que tiene la naturalización de determinadas narrativas, sobre todo de la Transición, para comprender el enfoque escasamente crítico de su tratamiento escolar. Banalizar o mitificar el proceso transicional, también desde la escuela, no genera mejores ciudadanos/as, sino que los simplifica y, por tanto, se les hurta su capacidad reflexiva.

Por todo ello, vincular el tratamiento historiográfico y didáctico de un acontecimiento tan relevante como la Transición en manuales escolares de educación primaria y secundaria permitirá entender cuándo y cómo se inicia esa presumible banalización para comprender la incidencia que este tratamiento tiene, desde el punto de vista no únicamente escolar, sino también social.

5.2. Algunas consideraciones metodológicas

Para la confección de este apartado pretendemos partir de una muestra concreta de manuales y del desarrollo que realizan de determinado contenido histórico: la transición a la democracia en España. Para ello optamos por el análisis del contenido del texto académico, de las imágenes y de las actividades de unidades que abordan la historia contemporánea sobre esta temática dentro de las editoriales de mayor difusión escolar a tenor de estudios precedentes⁸. Hemos considerado la Transición, como hemos comentado anteriormente, pues estamos ante una eta-

⁸ BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C.; VALLS MONTÉS, R., «Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares», en: *Educación XXI*, 1, 2019, pp. 353-374; SÁIZ SERRANO, J., «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de estudiantes», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 2013, pp. 43-66. Los libros de texto analizados han sido los siguientes; para el caso de 6.º de EP: GÓMEZ GIL, R.; VALBUENA PRADILLO, R.; BROTONS, J. R., *Conocimiento del medio, 6.º Primaria*, Anaya, Valencia, 2010; MELÉNDEZ HEVIA, I.; GARCÍA PALACIOS, M.; HERRERO HERAS, E., *Conocimiento del medio. 6.º Primaria. Proyecto Planeta Amigo*, SM, Valencia, 2010; ETXEBARRIA, L.; MEDINA, J. I.; MORAL, A., *Coñeixement del medi, 6 Primària, tercer trimestre (Projecte La Casa del Saber)*, Voramar-Santillana, Valencia, 2010; VV. AA., *Medio 6*, Vicens Vives, Barcelona, 2010; para el caso de 4.º ESO: BURGOS ALONSO, M.; MUÑOZ-DELGADO Y MÉRIDA, M. C., *Geografía e Historia 4*, Anaya, Madrid, 2016.; CORTÉS SALINAS, C.; FERNÁNDEZ-MAYORALAS PALOMEQUE, J., *Geografía e historia. 4 ESO. Savia*, SM, Madrid, 2016; VV. AA., *Geografía e historia*, Santillana, Madrid, 2016; VV. AA., *GH 4.1 y GH 4.2 (Geografía e Historia)*, Vicens Vives, Barcelona, 2016.

pa histórica fundamental, en ocasiones con contenidos claramente problemáticos, y que ofrece múltiples recursos a los docentes. Junto con ello, el peso de los últimos años en la comprensión de nuestro presente es una realidad constatable para trabajar desde el aula de historia. Al tratarse de acontecimientos próximos a la conciencia histórica de los alumnos/as, también afectan directamente a su visión social. Por todo ello, en la línea de lo afirmado por Magaldi, hemos tenido en cuenta «el propio contenido, un cuerpo de texto donde interesaban los relatos y las narrativas reflejadas, así como los temas y dimensiones abordadas y la profundidad con que esto se hace»⁹.

Así, partiendo de la propuesta de análisis de Bel para los manuales de educación primaria en lo que respecta al análisis de imágenes y la de Sáiz para manuales de secundaria¹⁰, aplicada también en parte al estudio de manuales de conocimiento del medio natural de primaria y en concreto sobre la Transición¹¹, hemos llevado a cabo un análisis de los elementos textuales que aparecen en los libros de texto atendiendo a las dimensiones de la Transición que trabajan (política, social, económica, cultural, internacional o historiográfica). Junto con ello, se ha analizado la tipología de imágenes que de este período aparecen en esta parte de los manuales. Finalmente, se ha realizado un análisis del tipo de tareas incluidas para el trabajo de la Transición según la capacidad cognitiva que exigen, es decir, el nivel de conocimiento y de procesamiento de información que suponen para el alumnado. Para ello se aplican los siguientes tres presupuestos teóricos. En primer lugar, la taxonomía de objetivos-etapas de aprendizaje de Bloom, en su revisión adaptada por Anderson y Krathwohl¹². En segundo lugar, la jerarquización de preguntas de comprensión textual para generar conocimiento declarativo derivada de estudios sobre uso y creación de textos en el aprendizaje de

⁹ MAGALDI FERNÁNDEZ, *op. cit.*, nota 3.

¹⁰ BEL MARTÍNEZ, J. C., «Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo», en: *Revista de Educación*, 377, 2017, pp. 82-112; SÁIZ SERRANO, *op. cit.*, nota 8.

¹¹ SÁIZ SERRANO, J.; COLOMER RUBIO, J. C., «¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad», en: *Clio. History and History Teaching*, 40, 2014, <http://clio.rediris.es/clio40.html> (consulta: 4 abril 2023).

¹² KRATHWOHL, D. R., «A revision of Bloom's Taxonomy: an overview», en: *Theory into Practice*, 4, 2002, pp. 212-218.

ciencias¹³, diferenciando entre preguntas literales y de base de texto y preguntas inferenciales, de modelo de situación. Por último, en tercer lugar, la gradación cognitiva de conocimientos procedimentales, de las simples técnicas y destrezas a las estrategias, aplicándola a los procedimientos propios de la enseñanza-aprendizaje de la historia¹⁴. Partimos de este modelo metodológico, presente en investigaciones recientes para libros de texto de educación secundaria y primaria, y lo aplicamos al análisis en libros de texto de historia, diferenciando para ello tres niveles cognitivos.

Se consideran actividades de tipo 1, de baja complejidad cognitiva, aquellas que implican la localización y repetición de información presente en recursos de enseñanza-aprendizaje de la Transición, como textos académicos, fuentes escritas primarias o secundarias, gráficos, mapas, ejes cronológicos o imágenes. En estas actividades, el estudiante debe recordar y reconocer información e ideas sobre el proceso transicional de manera similar a como las aprendió, utilizando conocimientos declarativos de formulación literal o de base de texto, así como conocimientos procedimentales como destrezas o técnicas básicas. Por ejemplo, se trata de habilidades de lectura, descripción, localización, repetición, reproducción y memorización de información textual o icónica a nivel básico, como saber localizar y extraer información literal de un texto académico sobre el tema, una fuente escrita, un mapa, un gráfico, un eje o una imagen.

Las actividades de tipo 2, de complejidad media, implican comprender la información presentada en el recurso (texto académico, fuente, mapa, eje cronológico, imagen, etc.) mediante resúmenes, paráfrasis o esquemas, y también requieren habilidades procedimentales similares a las del tipo anterior. En estas actividades, los estudiantes deben aclarar, comprender o interpretar la información del proceso de cambio político a partir de su conocimiento previo. Algunos ejemplos claros de estas actividades son: identificar la idea principal del recurso, resumir la información básica ofrecida en él y/o crear un esquema de esta, definir con-

¹³ SANJOSÉ LÓPEZ, V.; FERNÁNDEZ, J. J.; VIDAL-ABARCA GÓMEZ, E., «Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos», en: *Infancia y Aprendizaje*, 33, 2010, pp. 529-541.

¹⁴ HERNÁNDEZ CARDONA, X., *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Graó, Barcelona, 2002; POZO, J. I., *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Alianza, Madrid, 2008; MURPHY, J., *Más de 100 ideas para enseñar Historia. Primaria y Secundaria*, Graó, Barcelona, 2011.

ceptos, establecer relaciones, identificar similitudes o diferencias entre ellos, buscar y resumir nueva información en otras fuentes y, finalmente, crear recursos simples como ejes cronológicos, mapas temáticos o gráficos a partir de información básica.

Las actividades de tipo 3, de alta complejidad cognitiva, implican analizar, aplicar y evaluar información extraída de diferentes recursos, así como la creación de nueva información. Estas actividades parten del nivel anterior y se derivan de la resolución de preguntas inferenciales y la aplicación de estrategias procedimentales. En estas, los estudiantes diferencian, clasifican y relacionan conjeturas, hipótesis, evidencias o estructuras de una pregunta o aseveración. Algunos ejemplos son: ejercicios de empatía histórica, simulaciones o estudios de caso, la redacción de biografías simuladas aplicando conocimientos declarativos aprendidos, la valoración crítica o heurística de información proporcionada por las fuentes, el contraste de un mismo fenómeno en dos fuentes o diferentes interpretaciones sobre un mismo hecho, la resolución de preguntas abiertas o problemas de aprendizaje y, finalmente, la elaboración de informes, autoexplicaciones o conclusiones obtenidas a partir del análisis de diferentes recursos.

En cuanto a la muestra de libros de texto seleccionada para el presente capítulo, se tomó un conjunto de libros de texto como punto de partida. Se utilizó una metodología cuantitativa basada en la información proporcionada por Amazon y LibrosdeTexto.net sobre los libros de texto de historia más vendidos en la Comunidad Valenciana (marco geográfico del autor del texto) y en España en general. Esto permitió obtener una muestra de las cuatro editoriales con mayores ventas, que son Anaya, Santillana, SM y Vicens Vives, correspondientes a la LOMCE¹⁵. No se incluyeron libros de la LOMLOE debido a su reciente publicación y a que estaban en proceso de elaboración en el momento de redacción de este trabajo¹⁶. En el caso de las cuatro editoriales encontramos variedad también en su accionariado; todas ellas son empresas privadas con intereses concretos en el ámbito de la educación. Mientras que Santillana pertenece al grupo de comunicación PRISA y Anaya al grupo editorial Hachette Livre, SM es propiedad de una institución religiosa, la orden marianista. Finalmente, Vicens Vives actuaría como sociedad anónima independiente.

¹⁵ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

¹⁶ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Para recoger esta información diseñamos una ficha de base de datos según modelos validados para análisis en manuales de secundaria y Bachillerato. Junto con una lectura del texto del manual, se clasificaron las actividades presentes en esta parte del libro de texto según los tres niveles anteriormente descritos. Para una mejor consulta, con el programa informático Filemaker se diseñó una base de datos en la que recogimos los resultados de un total de setenta y cinco actividades analizadas (quince para educación primaria y sesenta para educación secundaria).

5.3. Estructura y temáticas recogidas

Si pasamos a un análisis concreto de la temática en relación con la Transición como elemento presente en los manuales de educación primaria y secundaria, constatamos una primera realidad, el escaso espacio que ocupa en general con respecto a otros contenidos curriculares. En relación con la muestra analizada, la Transición como contenido únicamente se trabaja en los cursos de 6.º de educación primaria y 4.º de educación secundaria, normalmente en la parte final del libro. Esto nos lleva ya a inferir, como han destacado otros autores, que este contenido o no se trabaja por falta de tiempo o, si se trabaja, ello se hace de una forma muy superficial. Aunque el espacio que le dedican los libros de texto no es el mismo dependiendo del grupo editorial, sí que podemos señalar que la media de páginas dedicadas a la Transición es de dos en todo el manual —en el caso de educación primaria, una página y media—, lo que viene a corroborar la escasa importancia que este proceso tiene para el propio material curricular y toda la materia en su conjunto.

Por lo que respecta a la Transición, algo que también sucede en la educación secundaria, los manuales siguen recogiendo viejos tópicos fruto de la no necesaria transferencia de contenidos desde el mundo historiográfico. La imagen que se ofrece en los manuales, exceptuando algún detalle concreto referido a la conflictividad social inherente al propio proceso¹⁷, es que la democracia se genera de forma espontánea, sin tensiones, rupturas o crítica. Parece que la evolución inevitable del franquismo era el cambio político democrático. El papel de los actores del proceso, especialmente Adolfo Suárez o el rey, también queda reforzado por medio de esta postura. Este ensalzamiento de determinadas figuras

¹⁷ ETXEBARRIA; MEDINA; MORAL, *op. cit.*, nota 8, p. 200.

del espacio transicional español concuerda con la visión general que del proceso tiene la mayoría de la ciudadanía: que fue dirigido por una élite democrática salida del régimen franquista caracterizada por su «audacia y altura de miras». Esto redunda en la imagen escasamente problemática y no violenta del proceso, aunque algunos manuales, sobre todo el de Santillana, sí que hagan referencia a este hecho cuando comentan:

Estos primeros años de la Transición fueron muy tensos. Hubo graves problemas económicos y una intensificación de los atentados terroristas que comenzaron hacia el final de la dictadura. De otro lado, hubo muchas huelgas y actos de protesta¹⁸.

En todo caso, esta información aparece de forma testimonial y deja en manos del docente que se trabaje o no en la asignatura. Llama la atención que todos los manuales sin excepción se refieran a la Constitución de 1978 como un logro de este proceso; todos la nombran y desarrollan sus partes fundamentales. Posteriormente, será solo la editorial Santillana la que profundice más en las consecuencias que tuvo en los gobiernos de la democracia.

Cuadro 9. Tratamiento de las diferentes dimensiones de la Transición en los libros de 6º de Educación Primaria

	Dimensión política	Dimensión económica	Dimensión social	Dimensión internacional	Dimensión cultural	Dimensión historiográfica
Anaya						
Santillana						
SM						
Vicens Vives						

Fuente: Elaboración propia a partir de MAGALDI FERNÁNDEZ, A., «La Transición democrática en los libros de texto: una reflexión desde los manuales de 2º de Bachillerato», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 2022, pp. 71-90. En negrita las dimensiones que se trabajan.

Si reducimos la escala de observación, en relación con las diferentes dimensiones de la Transición abordadas, y tomando la referencia de Magaldi en el caso de la educación primaria (cuadro 9), podemos apreciar

¹⁸ *Ibid.*

que la dimensión predominante, como no podía ser de otro modo, es la política, exceptuando el caso de Santillana, que sí abre la puerta a trabajar la dimensión económica y social, esta última también inserta en el manual de Vicens Vives. En cualquier caso, en todos los libros analizados el relato es positivo; se habla, a todas luces, de un proceso exitoso de salida de la dictadura, subrayando únicamente las convocatorias electorales y la Constitución de 1978. Además, en ocasiones se opta por un enfoque superficial en la introducción de determinados conceptos clave como «Constitución» y «democracia», sin ofrecer definiciones claras y detalladas que permitan una comprensión completa. Un ejemplo de esto puede encontrarse en el manual de Santillana, en el que, al abordar las transiciones políticas, se mencionan términos como «huelgas» o «manifestaciones» de forma descontextualizada y sin abordar la influencia que tuvieron en todo el proceso transicional en su conjunto.

Cuadro 10. Tratamiento de los principales hitos de la Transición en los libros de 6º de Educación Primaria

	Ley para la Reforma	Ley Electoral	Pactos de la Moncloa	Ley de Amnistía	Constitución de 1978	Estado de las Autonomías	Movilización y protesta social	Reformas Sociales
Anaya								
Santillana								
SM								
Vicens Vives								

Fuente: Elaboración propia a partir de MAGALDI FERNÁNDEZ, A., «La Transición democrática en los libros de texto: una reflexión desde los manuales de 2º de Bachillerato», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 2022, pp. 71-90. En negrita las dimensiones que se trabajan.

En el caso de los diferentes hitos trabajados (cuadro 10), debemos destacar que en educación primaria el que más se trabaja es la Constitución, que se establece como punto central. Junto con ello, se hace referencia en menor medida a la movilización social y a la protesta y, solo en dos casos, al Estado de las Autonomías. Esto lleva a que el relato de la Transición se limite a destacar una serie de logros políticos y sociales, especialmente el constitucional. Aspectos como las elecciones apenas se mencionan o son inexistentes, y aunque se resaltan ciertos partidos polí-

ticos, en la mayoría de las ocasiones parecen estar desconectados del proceso.

En general, es importante tener en cuenta que los conceptos abordados en un libro de texto deben ser presentados de manera clara y completa, adaptados a la edad y experiencia de los alumnos/as para asegurar un aprendizaje significativo y relevante. El enfoque aséptico de los términos puede ser contraproducente y limitar su comprensión por parte de los estudiantes.

Cuadro II. Tratamiento de las diferentes dimensiones de la Transición en los libros de 4ª ESO de Educación Secundaria

	Dimensión política	Dimensión económica	Dimensión social	Dimensión internacional	Dimensión cultural	Dimensión historiográfica
Anaya						
Santillana						
SM						
Vicens Vives						

Fuente: Elaboración propia a partir de MAGALDI FERNÁNDEZ, A., «La Transición democrática en los libros de texto: una reflexión desde los manuales de 2º de Bachillerato», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 2022, pp. 71-90. En negrita las dimensiones que se trabajan.

Si pasamos a los libros de texto de secundaria, en el caso de 4.º de ESO el espacio dedicado a la Transición es mayor, aunque no está exento de problemas, como hemos visto en el apartado anterior. El principal es que la mayoría de los manuales redundan en la dimensión política del proceso y muy pocos incluyen otras dimensiones concretas, como la social o la internacional. En este caso, el único manual que rompe la tendencia es el de Vicens Vives, que incluye otros aspectos ajenos a lo político, pero se trata de algo testimonial y, como vemos, no mayoritario. Las razones de esta situación, como ya sucedía en la etapa de educación primaria, deben buscarse en el predominio de un discurso que enfatiza el éxito del proceso transicional; un discurso que está marcado por lo político y que excluye otras dimensiones necesarias que no se consideran relevantes. Esto no es algo exclusivo de la Transición, sino que el predominio de un tipo de narrativa política factual en clave de progreso positivo se da en la práctica totalidad de los manuales escolares a causa del

peso que ha tenido, y tiene, esta dimensión de la historia en la cultura escolar. Sorprende que la mayoría de los libros de texto y materiales curriculares no aporten una dimensión historiográfica y que la práctica totalidad de los textos y fuentes a comentar (escasas, por otro lado) sean fuentes primarias. Esto lleva a plantear también el fuerte componente acrítico que mantienen estos textos escolares y su escasa capacidad de convertirse en materiales que fomenten entre el alumnado una reflexión no solo histórica, sino también historiográfica.

Cuadro 12. Tratamiento de los principales hitos de la Transición en los libros de 4ª ESO de Educación Secundaria

	Ley para la Reforma	Ley Electoral	Pactos de la Moncloa	Ley de Amnistía	Constitución de 1978	Estado de las Autonomías	Movilización y protesta social	Reformas Sociales
Anaya								
Santillana								
SM								
Vicens Vives								

Fuente: Elaboración propia a partir de MAGALDI FERNÁNDEZ, A., «La Transición democrática en los libros de texto: una reflexión desde los manuales de 2º de Bachillerato», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 2022, pp. 71-90. En negrita las dimensiones que se trabajan.

Por lo que respecta a los hitos trabajados (cuadro 12), vemos que son más plurales que en el caso de la educación primaria, básicamente como consecuencia de la idea preconcebida de que a una edad más avanzada se pueden trabajar más contenidos. Sorprende, sin embargo, como ya sucedía en la educación primaria, que la mayoría de los manuales analizados se circunscriben a aspectos políticos dentro de estos hitos (Ley para la Reforma Política, Constitución...). Ninguno hace referencia directamente a la Ley de Amnistía y muy pocos, por no decir casi ninguno, se centran en las movilizaciones y/o reformas sociales. Una vez más, el discurso positivo que resalta la transición política como un pacto de las élites y sin contestación social parece imperar en todos los libros. Así pues, se cumple lo afirmado por Marina Carranza cuando insiste en que en los libros de texto imperan cuatro rasgos fundamentales sobre el cambio político, «tratarse de un proceso perfectamente diseñado, su natura-

leza consensuada, la ausencia de violencia (salvo las acciones terroristas) y su carácter modélico»¹⁹.

Aparte de la orientación dada a estos contenidos, por lo que respecta a los referentes territoriales y su distribución, más allá de alguna alusión, casi mayoritaria, al Estado de las Autonomías y su configuración, la mayoría de las editoriales, cuando se refieren al ámbito regional, lo hacen de forma anecdótica, cambiando algunos epígrafes o ilustraciones (SM) o directamente reservando un epígrafe a este ámbito. Ello reafirmaría lo que han venido a señalar Valls u otros, algo que afecta también especialmente a la etapa primaria y secundaria:

El tratamiento de las cuestiones regionales es muy inferior a las posibilidades ofrecidas por la legislación vigente, que permite dedicar a estos temas entre un 35 y un 45% de los contenidos. Por término medio, los contenidos regionales de los distintos manuales de Historia no sobrepasan el 10% de los mismos. Es, por tanto, impropio y no aceptable científicamente afirmar que en los manuales exista un exceso de «localismo». Como se ha comprobado, los referentes priorizados son el Estado español y la Europa occidental²⁰.

5.4. Orientación y uso de los diferentes recursos introducidos

Si pasamos a un análisis de los principales recursos introducidos para complementar el texto del libro de texto (imágenes, gráficos o cuadros) sobre la Transición, vemos que su inclusión o es prácticamente inexistente, o bien se lleva a cabo solo con una pretensión ornamental en la mayoría de los casos.

Como ya hemos recalcado en el capítulo anterior, hoy sabemos que el empleo del aparato visual es tan importante como el temario en sí. Las imágenes utilizadas en la enseñanza tienen un impacto significativo en la percepción y el recuerdo de los estudiantes y van más allá de lo

¹⁹ MARINA CARRANZA, M., «La democratización explicada a los estudiantes: la transición española en los libros de texto», en: ORTEGA, T. M.; DEL ARCO, M. A. (coords.), *Claves del mundo contemporáneo. Debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Comares, Granada, 2013, p. 11.

²⁰ VALLS MONTÉS, R., «La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales», en: GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; NICOLÁS MARÍN, M.ª E. (coords.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Universidad de Murcia, Murcia, 2004, p. 145.

estético, ya que refuerzan el mensaje transmitido en el texto principal²¹. Por lo tanto, es crucial analizar el diverso material iconográfico utilizado en el tratamiento del tema de la Transición tanto en educación primaria como en secundaria para poder inferir qué influencia puede tener ese aparato en la perpetuación de determinadas narrativas entre los estudiantes.

El principal recurso visual utilizado en el caso del proceso que nos ocupa, como ha afirmado Magaldi y podemos constatar en la mayoría de los manuales de educación primaria y secundaria, son las fotografías. En consonancia con el enfoque adoptado, es lógico que las principales sean de los líderes de la época, siendo comunes imágenes colectivas, como la jura del rey Juan Carlos ante las Cortes franquistas (1975) o reuniones de representantes políticos (Pactos de la Moncloa en 1977). A escala individual, se presta especial atención a la figura de Adolfo Suárez, aunque el personaje más retratado es el monarca, que aparece en la mayoría de los manuales analizados. Es habitual que las imágenes de su proclamación como rey o del acto de firma de la Constitución sean utilizadas en las páginas introductorias del tema. Normalmente, el rey aparece fotografiado en actos oficiales o de especial valor institucional, como su viaje a Estados Unidos en 1976 o la grabación de su mensaje la noche del 23-F, que comparte protagonismo con el teniente coronel Tejero en las mismas páginas. Junto a estas fotografías, son comunes aquellas en las que aparece unido a figuras relevantes, sobre todo Adolfo Suárez, Felipe González o Santiago Carrillo. En contraste con ello, las fotografías de la sociedad civil o de la figura de la mujer apenas tienen presencia o, cuando aparecen, son de un tamaño mucho menor que las anteriores.

A diferencia de lo que ocurre en Bachillerato, en la mayoría de los casos se utilizan más fotografías que imágenes de la cartelería de la época, relacionadas con las campañas institucionales o con viñetas para ilustrar ciertos temas y generar reflexiones sobre el período. En cuanto a las obras artísticas de la época, al igual que en cursos posteriores, hay una imagen que es comúnmente utilizada por muchas editoriales, *El abrazo* de Juan Genovés. Sin embargo, es importante destacar lo que ya hemos comentado con anterioridad en el caso de los libros de texto de 2.º de Bachillerato, a saber, que esta obra a menudo se reinterpreta al atribuir-

²¹ GÓMEZ CARRASCO, C. J.; LÓPEZ MARTÍNEZ, A. M.ª, «Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis», en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 2014, pp. 17-29.

sele el simbolismo de la reconciliación de las dos Españas, cuando en realidad el autor la creó en el contexto de la salida de presos políticos de las cárceles franquistas que se reunían con sus familiares.

La inclusión de este tipo de fotografías se complementa, aunque en menor medida, con otros materiales de diferente naturaleza. Es el caso de los mapas (especialmente el autonómico), los gráficos o los cuadros (mayoritarios en el caso de la editorial Vicens Vives), a las que apelan algunas de las actividades del libro de texto, sobre todo en educación secundaria. En todo caso, cabe mencionar que la inserción de este tipo de recursos no es lo más habitual y, cuando se hace, las actividades que se refieren a ellos se pueden resolver de forma sencilla, copiando directamente la información contenida en las mismas gráficas o los mismos mapas.

5.5. Orientación didáctica de las actividades sobre la Transición

Si pasamos a un análisis de la orientación didáctica de las actividades presentes en los manuales para el período que estamos analizando, en el contexto de la educación primaria y secundaria es común observar que la amplia mayoría son de nivel cognitivo de tipo 1, es decir, de baja complejidad. Estas actividades suelen implicar la reproducción literal de información del libro de texto, como copiar y pegar, o simplemente recordar datos sin profundizar en su comprensión (cuadro 13).

Cuadro 13. Actividades analizadas y categorización de su complejidad cognitiva

	6º EP				4º ESO			
	Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Total	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Anaya	3	3	0	0	12	3	5	4
Santillana	3	2	1	0	16	12	4	0
SM	2	2	0	0	10	2	1	8
Vicens Vives	7	5	1	1	22	20	0	2

Fuente: Elaboración propia.

En particular en la educación primaria, el número de actividades de tipo 1 suele ser mayor en relación con el total de actividades analizadas. Esto puede deberse a que en este nivel se busca ante todo afianzar la adquisición de contenidos declarativos básicos, como la lectura y la escritura, y se prioriza la memorización y reproducción de información. Sin embargo, incluso en educación secundaria, donde se espera un mayor nivel de complejidad cognitiva, el peso de las actividades de tipo 1 no es desdeñable. A menudo se observa que los estudiantes aún realizan actividades que implican simplemente copiar y pegar información del libro de texto o memorizar datos sin profundizar en su comprensión.

Por otro lado, es menos común encontrar actividades de nivel cognitivo de tipo 3, que implican un mayor grado de análisis, aplicación y evaluación de la información. Estas actividades suelen requerir habilidades de pensamiento crítico, como la capacidad de resolver problemas, analizar diferentes puntos de vista, extraer conclusiones y aplicar el conocimiento en situaciones nuevas. Este tipo de actividades, que podrían ser sugerentes cuando se trabajan elementos que tienen que ver con la construcción de la democracia, sus logros, problemas e incoherencias, no son aprovechadas como orientación didáctica en la mayoría de los manuales.

Es importante tener en cuenta que el exceso de actividades de tipo 1 puede limitar el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas en los estudiantes, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Por lo tanto, es fundamental fomentar actividades que promuevan un mayor nivel de complejidad cognitiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente de la historia reciente, tanto en educación primaria como en secundaria, para lograr un desarrollo competencial adecuado.

Conclusiones

Las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los principales libros de texto de educación primaria y secundaria en relación con el tema de la Transición son reveladoras. Se ha constatado que, en general, los contenidos relacionados con este período histórico se abordan de manera superficial en los libros de texto, lo que puede afectar a la comprensión y percepción que los estudiantes tienen sobre este momento crucial de la historia del país.

En primer lugar, se ha observado que el contenido ofrecido en los libros de texto sobre la Transición es limitado y se centra principalmente en las dimensiones políticas y sociales del proceso, dejando de lado otros elementos relevantes, como el contexto económico y cultural y las voces de diferentes actores involucrados en la Transición. Esto puede llevar a una comprensión parcial y simplista del proceso, la cual no tenga en cuenta la complejidad y la diversidad de perspectivas que lo caracterizaron.

Además, se ha identificado que la orientación didáctica de las actividades relacionadas con la Transición en los libros de texto suele ser escasa o inexistente. Las actividades propuestas suelen estar centradas en la memorización de datos y fechas —con un nivel de complejidad cognitiva bajo—, sin promover una reflexión crítica ni el desarrollo de habilidades de análisis y pensamiento crítico. Asimismo, la presencia de recursos externos, como fuentes primarias o testimonios de personas que vivieron la Transición, es limitada o incluso inexistente en muchos casos. A este respecto, la mayoría de las imágenes se asocian con un tipo de élite determinada que viene a redundar en la orientación general. Esto puede dificultar la comprensión profunda del proceso y la formación de una visión cabal de la Transición.

En cualquier caso, es evidente que no todo el profesorado utiliza de la misma forma el texto escolar; existe un margen de autonomía profesional a la hora de decidir el modo de usar estos materiales. La evolución del actual libro hacia la inclusión de una serie de recursos, muchos de ellos digitales, va a cambiar la forma de utilizar y el peso de este material en las aulas. La nueva investigación en torno a manuales escolares requiere de un cambio metodológico que atienda a nuevos recursos presentes en el texto y su utilización en las aulas de enseñanza en todos los niveles educativos. Además, es necesario analizar el nivel de aceptación que dichos libros de texto tiene entre el profesorado, principal gestor de sus contenidos, una problemática sobre la cual aún queda mucho por investigar.

Es importante destacar que, aunque los libros de texto son una herramienta pedagógica importante, no son la única fuente de información para los estudiantes. Sin embargo, es necesario reconocer que estos textos desempeñan un papel significativo en la construcción del conocimiento y la percepción de la realidad. Por lo tanto, es fundamental que los manuales ofrezcan una representación precisa y completa de la Transición, teniendo en cuenta la diversidad de perspectivas y voces presen-

tes en este proceso histórico y la edad de los estudiantes a los que van dirigidos.

No obstante, el manual escolar no lo es todo en la educación de los estudiantes. Es necesario complementar las conclusiones obtenidas con otras fuentes de información, como entrevistas a docentes y estudiantes, a fin de evaluar el nivel de consolidación de las narrativas presentes en los manuales y su influencia en la cultura escolar. Es importante escuchar las voces de los actores educativos y tener en cuenta sus experiencias y perspectivas para tener una visión más completa y precisa de cómo se aborda la Transición en las aulas. Mientras tanto, quedan los libros y materiales didácticos, cuyo protagonismo condiciona la construcción del relato.

Capítulo 6

Reflexiones para una propuesta didáctica alternativa sobre la Transición

AGUSTÍ G. LARIOS

Este último capítulo responde a la voluntad de apuntar algunas reflexiones agavilladas en torno a la cuestión nada desdeñable de cómo podría plantearse una propuesta didáctica alternativa para abordar la Transición en clase de Historia de España, en línea con algunos otros de los denominados por algunos autores «episodios conflictivos» de nuestra historia reciente, como son la Segunda República, la Guerra Civil y la dictadura franquista. Cabe decir, a este respecto, que si bien reconocemos en la Guerra Civil y la dictadura franquista cierta conflictividad derivada de la violencia implícita de ambos períodos históricos, no asumimos tal equiparación con la etapa republicana, que, por el contrario, significó un avance evidente en la modernización del país. Su equiparación no puede entenderse sino como el resultado de hórridos y erróneos planteamientos revisionistas, en ocasiones más engarzados en prejuicios ideológicos que alimentan la pseudohistoria, más que rigurosas aportaciones historiográficas.

Por consiguiente, es nuestra intención combinar en este capítulo el enfoque analítico con un cierto enfoque propositivo que proyecte y conecte el conjunto de los argumentos expuestos a lo largo de este trabajo. Procede aclarar que no es pretensión nuestra elaborar un prontuario de infalibilidades didácticas, algo que la práctica docente nos desvela como inviable, sino que más bien pretendemos hilvanar algunas consideraciones y observaciones con la vista puesta en aquellos que afrontan el contacto cotidiano con el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas.

6.1. La historia soñada

Con frecuencia, incluso con vehemencia en ciertas ocasiones, algunos sectores docentes insisten en reclamar como lógica y necesaria la adopción de innovaciones en la actividad docente, como consecuencia de una valoración crítica de la situación actual y, a la vez, del afán de mejora inherentes a la formación, profesionalidad y expectativas de sus propias tareas docentes. En el ámbito de la historia enseñada o, si se prefiere, de la que se viene trabajando en las aulas, y a pesar de los desvelos de los partidarios de las reformas, parece adolecerse de una cierta oposición al cambio, además de una indisimulada querencia por los enfoques academicistas¹. Expresado en términos distintos, podría afirmarse que en el debate de fondo sobre la naturaleza misma de la historia enseñada, que confronta una visión memorialista (conocer) a una visión competencial (pensar históricamente), sigue prevaleciendo la dilatada tradición de la historia factual, atenta a las (supuestas) certezas del pasado y, especialmente, su perpetuación.

Sea como fuere, desde nuestra perspectiva, entendemos que los modelos de enseñanza-aprendizaje en historia precisan de modificaciones, como en la mayoría de las disciplinas docentes, que les otorguen un valor significativo, es decir, que «tenga en cuenta el contexto en el que se produce, así como las concepciones previas, los valores socioculturales o los intereses de aquellos que van a aprenderse»². No obstante, a causa de la idiosincrasia de la materia, existe una dificultad, acaso aparentemente infranqueable, pues la construcción de determinadas representaciones de la historia dificulta la incorporación de visiones de una historia más críticas y transformadoras que responden a una voluntad de análisis reflexivo del pasado y de valoración crítica de la relación entre pasado y presente³.

¹ Tomamos prestada la triple distinción entre historia regulada, soñada y enseñada formulada por CUESTA FERNÁNDEZ, R., *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998.

² PARRA MONSERRAT, D., «¿Hacia una nueva didáctica? Posibilidades y retos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el siglo XXI», en: COLOMER, J. C.; ESTEVE, J.; IBÁÑEZ, M. (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, Universitat de València-Asociación de Historia Contemporánea, Valencia, 2015, p. 40.

³ Algunas muestras de ello en LÓPEZ FACAL, R., «Aprender de los conflictos», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 2011, pp. 5-7, y VALLS MONTÉS, R., *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*, Universitat de València, Valencia, 2009.

Adentrarse en el terreno de la historia soñada —esto es, reflexionar y plantear propuestas que modifiquen el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en el sentido apuntado— conlleva inexcusablemente una valoración de los condicionantes que dificultan o pueden obstaculizar la adopción de tales innovaciones. Además de lo ya apuntado, referido a la inamovilidad de la representación de la historia, concurren dos circunstancias que, efectivamente, restringen las opciones reformistas o de cambio a fondo y a corto plazo. En primer lugar, existe la evidente presión, si bien no es exclusiva de esta materia, que supone para los docentes y el alumnado tener que afrontar la preparación de las pruebas de EBAU como ha sido examinado en el capítulo 2, lo que acostumbra a mediatizar la dinámica del segundo curso de Bachillerato. Y, en parejo sentido, aunque en este caso sí es específico de la materia de Historia, sobreviene la circunstancia de que los temas ya motejados como «conflictivos» están ubicados en la parte final del temario y, por consiguiente, también del curso y su calendario.

6.2. La historia prescrita: una estructura inmóvil

En el capítulo 2 ya se ha enfatizado la importancia de la potestad gubernamental para, por un lado, estructurar el sistema educativo con sus etapas y materias y, por otro, configurar el currículo de tales materias. Por consiguiente, no insistiremos en ello, y nos limitaremos tan solo a resaltar la relevancia del papel de las administraciones educativas españolas, y significativamente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, para conformar lo que hemos dado en llamar «historia prescrita en las aulas».

En concreto, la conocida como LOMLOE fija, de manera continuista, la estructura del sistema educativo español y perpetúa lo que consideramos una anomalía en la enseñanza de la historia en Bachillerato. Y es que las sucesivas normas educativas aplicadas en España han venido naturalizando una particularidad organizativa con la que, desde diferentes puntos de vista, no estamos de acuerdo. Nos referimos, por un lado, al hecho de que la materia de Historia no sea común a los dos cursos de Bachillerato y, por otro, a la separación entre Historia Contemporánea (Universal) e Historia (Contemporánea) de España, siendo además la primera una materia optativa de modalidad.

En primer lugar, entendemos que la historia contemporánea debería ser una materia común a ambos cursos, pues de esta manera se podría ser

coherente con las enfáticas declaraciones de intenciones sobre la relevancia de la comprensión de la realidad actual por parte del alumnado⁴. Desde nuestro punto de vista, difícilmente el alumnado tendrá la capacidad de entender la realidad cada vez más compleja del mundo actual y hacer una valoración crítica de ello si se le hurta la posibilidad de cursar la materia de Historia Contemporánea, actualmente contemplada solo como materia optativa de modalidad.

Y, en segundo lugar, consideramos un contrasentido, especialmente desde el punto de vista didáctico, desvincular la historia contemporánea universal de la historia contemporánea de España. Sin lugar a dudas, es un desatino limitar la obligatoriedad solo a esta última dimensión de nuestra historia reciente. Abrigamos sobradas dudas sobre tal planteamiento, por cuanto difícilmente el alumnado podrá alcanzar una comprensión completa de la historia reciente de España sin tener las herramientas para entender que está directamente relacionada con los sucesos y procesos coetáneos acontecidos allende nuestras fronteras. Por poner algunos ejemplos: ¿cabe entender la Guerra Civil española al margen de los procesos de violencia política desarrollados en otros países europeos? O, asimismo, ¿se puede aprehender la dictadura franquista en toda su relevancia sin tomar en consideración los casos de otras dictaduras mediterráneas o las evoluciones de las democracias tras la Segunda Guerra Mundial?

En definitiva, estamos ante una ocasión perdida —otra más— de poner remedio a un desatino, que, además, constituye una anomalía en el contexto de los sistemas educativos de los países de nuestro entorno, en los que ambas dimensiones históricas —la universal y la nacional— se engarzan con naturalidad y se estudian conjuntamente. No planteamos aquí una innovación radicalmente rupturista, sino más bien una propuesta de subsanación bastante obvia, en la que la historia contemporánea universal y de España sea materia obligatoria en ambos cursos de

⁴ Por ejemplo, en los apartados de la materia de Historia de España, en el decreto de mínimos de 2015 se afirma que «el estudio de la Historia de España es esencial para el conocimiento y comprensión no solo de nuestro pasado sino también del mundo actual», y en el decreto de mínimos de 2022 se declara que «atender a los principales retos y problemas a los que se enfrenta en el siglo XXI resulta esencial para el ejercicio de su madurez [del alumnado] intelectual y personal, al situarlo ante los desafíos sociales del presente con objeto de orientar su actuación con compromiso y responsabilidad». Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Bachillerato para todo el alumnado y en la que, además, sería más fácil establecer un reparto cronológico entre ambos cursos.

Como apuntábamos anteriormente, la relevancia del currículo es altamente determinante en la historia enseñada en las aulas y, asimismo, en la configuración de los libros de texto. En este sentido, no podemos obviar que el decreto de contenidos mínimos supone una herramienta notablemente eficaz para fijar el discurso historiográfico hegemónico a desarrollar en las aulas y, por consiguiente, en los manuales de historia. De este modo, en el apartado «Saberes básicos» y bajo el epígrafe «B. Retos del mundo actual» se enuncia lo siguiente: «La Transición y la Constitución de 1978: identificación de los retos, logros y dificultades, y resistencias del fin de la dictadura y el establecimiento de la democracia. La normalización democrática y la amenaza del terrorismo»⁵. Como se echa de ver, se trata de un parvo enunciado para tan enjundioso tema, a partir del cual tanto los docentes como las editoriales deben desarrollar su propuesta didáctica.

6.3. Una prescripción competencial: el pensamiento histórico

En la actualidad, la normativa educativa ha fijado ocho competencias clave para el Bachillerato, cuya adquisición y desarrollo por parte del alumno o la alumna no corresponde exclusivamente a «una única materia, sino que todas se concentran en los aprendizajes de las distintas materias»⁶. Tales competencias clave, que se acompañan de varios descriptores operativos, son la competencia en comunicación lingüística (CCL), la competencia plurilingüe (CP), la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM), la competencia digital (CD), la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), la competencia ciudadana (CC), la competencia emprendedora (CE) y la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)⁷.

En el mismo marco normativo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional explicita que la formación del pensamiento histórico constituye uno de los objetivos esenciales de la materia de Historia

⁵ Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*

de España en el Bachillerato. Concretamente, y en esencia, se afirma que «la materia de Historia de España introduce al alumnado en la perspectiva del pensamiento histórico, indispensable para la observación, interpretación y comprensión de la realidad en la que vive»⁸. Es decir, sitúa en el núcleo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje el concepto competencial del pensamiento histórico y, aunque lo ubica en unas coordenadas de metodología histórica y de rigor científico, no se desarrolla desde un punto de vista competencial, por cuanto se introduce de manera difusa e inconcreta. No obstante, el ministerio defiende para la materia de Historia de España ocho competencias específicas, casi ninguna de las cuales está relacionada directamente con el pensamiento histórico⁹.

Como se puede observar, en la aplicación y despliegue de las competencias educativas básicas se ha optado por una conceptualización genérica y transversal a todas las materias de la etapa de Bachillerato. Es decir, se ha renunciado a definir concretamente las competencias específicas de cada materia, algo que sería especialmente útil y relevante en el caso de la historia. En este sentido, coincidimos con Jorge Sáiz cuando plantea lo siguiente:

Quizás hubiera sido más efectivo ir más allá de esas referencias genéricas comunes a todas las materias y plantear para cada disciplina una respuesta clara y concisa a qué significa ser competente en dicha disciplina. Cabría definir de forma precisa qué supone que un estudiante sea *competente* en ciencias sociales y sobre todo en historia: ¿qué debería conocer, saber hacer y manifestar un estudiante competente en historia?¹⁰

En los últimos años se viene produciendo un debate en torno al modelo didáctico en la enseñanza de la historia que, en términos básicos, contrapone la dualidad entre los conocimientos conceptuales y las competencias. Este debate tiene su origen en el cuestionamiento de la tradición de la enseñanza de la historia en el ámbito escolar en que ha predominado la transmisión de conceptos, fechas, datos y hechos del pasado para lograr una adquisición, mediante la memorización, de un contenido

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*

¹⁰ SAÍZ SERRANO, J., «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de estudiantes», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 2013, p. 44.

conceptual y factual, y la subsiguiente enfatización de los aprendizajes competenciales¹¹. No obstante, parece existir un acuerdo mayoritario en torno a la conveniencia de un modelo de enseñanza-aprendizaje más complejo y completo¹². En este modelo, que identificamos con el pensamiento histórico prescrito por el ministerio, no solo es relevante la transmisión de conocimientos del pasado (conocimientos *de* historia), sino que sobresale la integración del empleo de recursos estructurales para acceder, comprender y explicar el pasado (competencias *sobre* historia)¹³. De este modo, se integran dos dimensiones complementarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia, al aunar de manera equilibrada —y no confrontar— los contenidos y los procedimientos históricos. Así pues, se puede reconocer la doble dimensión del pensamiento histórico en los dos componentes que lo integran:

a) La forma de presentar el pasado recurriendo a su conocimiento, fechas, datos, personajes, conceptos, etcétera, lo que se denomina contenido sustantivo o de primer orden; y b) destrezas estratégicas para dar significado al conocimiento, entendidas como contenidos de segundo orden o metaconceptos, y que se concretan en competencias para responder y significar cuestiones históricas y para entender el pasado como se hace en la investigación histórica¹⁴.

¹¹ SÁIZ SERRANO, J.; FUSTER GARCÍA, C., «Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España», en: *Investigación en la Escuela*, 84, 2014, pp. 47-57.

¹² Son numerosos los estudios, desde diferentes perspectivas, en ese sentido; nos limitamos a resaltar: CARRETERO, M.; LÓPEZ RODRÍGUEZ, C., «Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica», en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, 2009, pp. 75-89, y PRATS CUEVAS, J.; SANTACANA I MESTRE, J., «Por qué y para qué enseñar historia», en: PRATS CUEVAS, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011.

¹³ Según Jorge Sáiz, «entre los investigadores y especialistas en didáctica de la historia, desde posicionamientos diversos, de la psicología cognitiva, la epistemología histórica, a corrientes más culturalistas existe consenso al señalar que es preferible aquella enseñanza de la historia que apele al desarrollo del conjunto de contenidos y narrativas sobre el pasado (conocimientos de historia) y de habilidades para acceder, comprender y explicar ese pasado (competencias sobre historia)». SÁIZ SERRANO, J., «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico», en: *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29, 2014, p. 84.

¹⁴ SÁIZ SERRANO, J.; LÓPEZ FACAL, R., «Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria», en: *Revista de Estudios Sociales*, 52, 2015, p. 89. Véase también SÁIZ SERRANO, *op. cit.*, nota 10.

Recordemos que, según diversos autores, el pensamiento histórico consiste en un proceso creativo mediante el cual los historiadores interpretan las evidencias del pasado para generar una narrativa que represente tal pasado, y para ello es menester poner en acción así los conocimientos del pasado, que habitualmente conocemos como contenidos sustantivos o de primer orden, como determinadas habilidades estratégicas, identificadas como contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos¹⁵. Asimismo, este proceso articulado por operaciones históricas, según Carolina Chávez, reúne una serie de características concretas, ya que es contextual, articulado y jerarquizable, preferentemente hipotético-deductivo, reflexivo, crítico e interpretativo, único, antinatural y progresivo¹⁶.

Desde luego, existe una cierta diversidad de criterio a la hora de concretar los metaconceptos históricos, algo en cierto modo lógico, pues se trata de una conceptualización en constante reelaboración. De este modo, algunos autores, como Jesús Domínguez, sintetizan el pensamiento histórico en cuatro grandes conceptos metodológicos: la utilización de las pruebas y las fuentes históricas; la explicación causal; la explicación contextualizada o por empatía, y el tiempo, cambio y continuidad¹⁷. En todo caso, parece fuera de toda duda que el modelo más completo y estructurado hasta la fecha es el elaborado por Peter Seixas y Tom Morton, pues perimetra con bastante exactitud hasta seis metaconceptos mediante el reconocimiento de seis problemas a los que el historiador debe hacer frente en su estudio del pasado. Estos problemas —y su correlato conceptual— son los siguientes: cómo decidimos lo que es importante del pasado (importancia histórica); cómo sabemos sobre el pasado (pruebas); cómo damos sentido al fluir de la historia (continuidad y cambio); por qué tienen lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (causas y consecuencias); cómo podemos entender mejor a las personas del pasado (perspectiva histórica) y

¹⁵ LÉVESQUE, S., *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*, University of Toronto Press, Toronto, 2008; SEIXAS, P.; MORTON, T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson College Indigenous, Toronto, 2013; VANSLEDRIGHT, B. A., *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*, Routledge, Nueva York, 2011, y WINEBURG, S., *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Filadelfia, 2001.

¹⁶ CHÁVEZ, PREISLER, C., «Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico», en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 33, 2021, pp. 51-71.

¹⁷ DOMÍNGUEZ CASTILLO, J., *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Graó, Barcelona, 2015.

cómo puede ayudarnos la historia a vivir el presente (dimensión ética)¹⁸.

6.4. Transición y pensamiento histórico

Afortunadamente, en los últimos años se ha manifestado un cierto aumento del interés historiográfico por los que se han dado en llamar temas o períodos históricos «conflictivos», lo que ha tenido su correlato en la elaboración de una gran variedad de recursos didácticos para abordar en el aula dichos temas o períodos¹⁹. Algunos de estos materiales son, lógicamente, obra de historiadores y docentes, pero también debemos considerar los materiales y recursos didácticos producidos a instancias de algunas comunidades autónomas²⁰. La mayor variedad temática, en estos casos, se circunscribe a la Segunda República, la Guerra Civil y el franquismo, y en menor medida disponemos de materiales centrados en la Transición. Por otro lado, la diversidad no solo es temática, sino también en cuanto al enfoque, pues existe una gran pluralidad de ellos, que incluye el trabajo por proyectos, los itinerarios didácticos, la historia oral e incluso propuestas didácticas completas y globalizadoras²¹.

Por otro lado, en las últimas décadas se ha venido reflexionando profusamente sobre la metodología de la enseñanza histórica y de las innovaciones didácticas, a escala general y específicamente en el ámbito de las Ciencias Sociales, al objeto de dar nuevos enfoques a las nuevas necesidades del alumnado, rebasando el clásico método expo-

¹⁸ SEIXAS; MORTON, *op. cit.*, nota 15, pp. 5-6. Véase también PONCE, A. I., «The Big Six Historical Thinking Concepts», en: *Revista de Estudios Sociales*, 52, 2015, p. 226.

¹⁹ Podemos citar, a manera de ejemplo, algunos de los materiales más recientes, como HERNÁNDEZ BURGOS, C. (ed.), *Voces del pasado. Las fuentes orales y la didáctica del franquismo*, Comares, Granada, 2021; VIVAS RAMOS, L., *Lecciones de nuestros abuelos*, Vinatea, Cartarreja, 2022; Díez-Gutiérrez, E. J.; Rodríguez González, J., *La historia silenciada. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*, Plaza y Valdés, Madrid, 2022; Sospedra-Roca, R.; Hernández-Cardona, F. X. (eds.), *Guía didáctica de la batalla de l'Ebre. Història, memòria i patrimoni*, Rafael Dalmau, Barcelona, 2022, y BONO, M. J. *et al.*, *Quan les parets parlen. Itinerari interpretatiu per les lluites socials de Sant Feliu de Llobregat als anys 70*, Edicions del Llobregat (Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat), Sant Feliu de Llobregat, 2022.

²⁰ Podemos encontrar algunas referencias en Díez-Gutiérrez, E. J., «Políticas educativas sobre memoria histórica en la escuela en España: el olvido de la represión y la resistencia en el franquismo», en: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 73, 2022, pp. 1-17.

²¹ Un ejemplo de esto último en Díez-Gutiérrez; Rodríguez González, *op. cit.*, nota 19.

sitivo²². Entre estas últimas, podemos mencionar las metodologías del aprendizaje por proyectos, el aprendizaje y servicio o el aprendizaje basado en problemas —que, en buena medida, sirve de inspiración a las situaciones de aprendizaje introducidas por la LOMLOE—, pues son las estrategias metodológicas que parecen contar con más aceptación entre los docentes. No podemos obviar, en cualquier caso, que hay otras propuestas, igualmente interesantes, que contemplan la ludificación o gamificación, el trabajo colaborativo o la cultura del pensamiento (con las rutinas y destrezas de pensamiento²³).

Algunas de estas innovaciones sí se han introducido, aunque tímidamente, en los libros de texto analizados en este estudio, pero, en términos generales, continúan siendo ajenas a tales materiales didácticos. Podría considerarse que todavía sigue siendo un reto a desarrollar la integración de algunas de las estrategias metodológicas apuntadas, por lo que entendemos oportuno esbozar algunas sugerencias finales en torno al tratamiento de la Transición desde la perspectiva del pensamiento histórico.

Como ya se ha reiterado, una de las primeras cuestiones a la hora de abordar la enseñanza de la Transición es determinar qué elementos o componentes de este período poseen relevancia histórica. La historiografía canónica y la tradición didáctica hegemónica ha tendido a enfatizar los aspectos institucionales de la transición de la dictadura a la democracia en España y, en sentido contrario, se ha desatendido e ignorado la relevancia de otros protagonistas del tardofranquismo y primeros años de la democracia, como los movimientos sociales, los activistas laborales, las asociaciones de vecinos y, sobre todo, las mujeres. A tal fin, resulta especialmente útil, desde un punto de vista didáctico, problemati-

²² Por ejemplo, PRATS CUEVAS, J.; SANTACANA I MESTRE, J., «Métodos para la enseñanza de la historia», en: PRATS CUEVAS, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011, y PARRA MONSERRAT, *op. cit.*, nota 2.

²³ Sobre la gamificación o ludificación, véase VELASCO, L.; PRADA, J. (coords.), *Estrategias de ludificación aplicadas a la enseñanza de la historia (secundaria y universidad)*, Graó, Barcelona, 2022. Sobre la cultura de pensamiento, véase PERKINS, D. N., *Educar para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?*, SM, Madrid, 2016; RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K., *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*, Paidós, Buenos Aires, 2014; SWARTZ, R. J., *Pensar para aprender. Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*, SM, Madrid, 2019; SWARTZ, R. J. *et al.*, *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, SM, Madrid, 2013, y GALLARDO NIETO, J. M.; NOVILLO LÓPEZ, M. Á., «Aprender Historia con rutinas de pensamiento», en: *Clio and History Teaching*, 43, 2015, pp. 153-176.

zar la primera aproximación, por lo que propone realizar actividades de reflexión y valoración crítica, como rutinas de pensamiento (Veo-pienso-me pregunto o Pienso-me interesa-investigo) o la secuenciación de preguntas de las destrezas de pensamiento (Las partes y el todo).

Asimismo, y como desarrollo del metaconcepto anterior, interesa acometer el análisis y la obtención de evidencias del pasado a partir de fuentes y pruebas históricas, en un sentido completo que trascienda la mera comprensión mediante la movilización de competencias interpretativas²⁴. Sin duda, este es uno de los aspectos relativamente mejor plasmados en buena parte de los libros de texto, sobre la base del análisis de fuentes textuales primarias y secundarias y de fuentes iconográficas, como imágenes, mapas, gráficas o esquemas. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, cabe insistir en la conveniencia de no dejar de lado el uso de fuentes textuales secundarias, ante el predominio actual de las fuentes primarias (aunque muchas veces desaprovechadas), pues de este modo el alumnado dispone de más elementos cualificados para construir un pensamiento crítico complejo en relación con los temas planteados en tales fuentes. El trabajo de documentos es, en este sentido, fundamental, y debe realizarse en atención a una complejidad secuenciada, para la que la taxonomía de Bloom en la revisión adaptada por Anderson y Krathwohl aporta una base ciertamente útil²⁵. El trabajo con fuentes puede ser, efectivamente, muy diverso, ya que se puede realizar mediante el acceso, por ejemplo, a hemerotecas, memorias personales y, sobre todo, a las fuentes orales. En este último caso, se pueden plantear proyectos o actividades de análisis de entrevistas ya realizadas o, incluso, la propia realización de las mismas. De este modo, el alumnado puede entrar en contacto directo con los protagonistas, en ocasiones próximos a su propia realidad; por ejemplo, sería el caso de los participantes en los conflictos laborales o los activistas sociales de la década de 1970, así como, en el ámbito de la historia de la *gente corriente o de la vida cotidiana*, de sus propios familiares.

Ciertamente, el cambio es un elemento intrínseco a la historia, y en la visión hegemónica de la historiografía suele tomar cuerpo como una suerte de sucesión ordenada de hechos a lo largo del tiempo que se en-

²⁴ SAÍZ SERRANO, *op. cit.*, nota 10, p. 45.

²⁵ ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assesing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison Wesley Longman, Nueva York, 2001, y KRATHWOHL, D. R., «A revisión of Bloom's Taxonomy: an overview», en: *Theory into Practice*, 4, 2002, pp. 212-218.

garzan en una evolución lineal asociada a la idea de progreso constante. Sin embargo, los procesos de transformación presentan diversas dimensiones, en ocasiones paralelas, en las que se establecen relaciones dialécticas con múltiples interconexiones entre los elementos favorecedores del cambio y las resistencias al mismo. En la década de 1970 fueron abundantes las transformaciones, aunque se suelen enfatizar las de signo político; muchas de ellas, invisibilizadas o minusvaloradas por la historiografía más influyente, están relacionadas con las mejoras introducidas en la vida cotidiana de los españoles y españolas, mejoras que, desde la proximidad, se reflejaron en las reivindicaciones protagonizadas por las asociaciones de vecinos o en ámbitos en los que existían evidentes carencias, como la sanidad y la educación, el urbanismo y el mundo del trabajo. Entendemos, pues, que resulta oportuno incorporar actividades o proyectos que hagan evidentes al alumnado estos procesos de transformación y sus particularidades; a tal fin, un recurso eficaz puede ser la destreza de pensamiento «Comparo y contraste», ya que permite identificar las semejanzas y las diferencias entre dos elementos o situaciones históricas para alcanzar unas conclusiones críticas al respecto. Asimismo, «cambio», «continuidad» o «simultaneidad» son conceptos temporales cuyo dominio y comprensión permite, en el caso que nos ocupa, asimilar la diversidad de ritmos de las transformaciones y los flujos de los acontecimientos, lo que facilitaría al alumnado reconocer y valorar adecuadamente las pautas flexibles de periodización en el proceso de transición de la dictadura franquista a la democracia.

En este sentido, se antoja cuando menos desacertado deslindar los metaconceptos de «cambio/continuidad» y de «causas/consecuencias», por cuanto son aspectos competenciales en extremo interconectados. Este último conlleva activar la capacidad del alumnado para explicar acontecimientos, procesos y fenómenos históricos a partir de una compleja red de relaciones causales que conocemos como «multicausalidad». A este respecto, el ámbito de la microhistoria resulta sobradamente apropiado para conocer tales procesos, pues permite el análisis de realidades *a priori* más cercanas al alumnado. La rutina de pensamiento «Círculo de puntos de vista», por ejemplo, es un recurso didáctico sumamente efectivo para identificar la complejidad de la multicausalidad desde las perspectivas personales de los protagonistas implicados en un hecho concreto. Por otro lado, la destreza de pensamiento «Toma de decisiones», acaso acompañada de un proceso de dramatización/simulación/debate, implica un mayor grado de dificultad, en la medida en que

posibilita acceder no solo a las posibles causas de una toma de decisión, sino también a las consecuencias que tal o cual decisión acordada finalmente pueda acarrear. Una de las coyunturas que se presta a abordar mediante estos recursos didácticos es, precisamente, la de los primeros ayuntamientos democráticos, que hubieron de afrontar, en ocasiones desde la buena voluntad pero también desde un cierto desconocimiento, con escasez de recursos para la gestión de la política local y un sinnúmero de decisiones trascendentales para su municipio y sus conciudadanos: urbanizar calles, construir escuelas, cambiar el nomenclátor de las calles, restituir o instituir tradiciones festivas, etc.

En otro orden cosas, los dos últimos metaconceptos propuestos por Seixas y Morton se presentan altamente conectados entre sí y conforman una dimensión social de los mismos, en un estadio que podría considerarse último y superior en la medida en que, en cierto modo, conllevan un mayor nivel de abstracción y requieren de más esfuerzo de desarrollo. De este modo, la perspectiva histórica necesita de un desplazamiento mental en el tiempo para activar una empatía histórica que facilite el pensamiento crítico hacia el pasado. En este sentido, como indica Antoni Santisteban, la empatía debe considerarse como «un concepto que hace referencia a capacidades de imaginar “cómo era” o a comprender las actitudes o las motivaciones de los actores en el pasado, que ahora nos pueden parecer extrañas, equivocadas o imposibles»²⁶. Desde esta perspectiva, pues, es imperativo acompañar la comprensión empática con la necesaria contextualización del pasado. En cualquier caso, el principal reto a la hora de desarrollar esta competencia pasa por disociar los elementos cognitivos de los emocionales, lo que es tanto más relevante cuanto que el enfoque metodológico de suyo es la historia oral, favorecedora de la activación de actitudes empáticas. Algunos de los aspectos de la Transición que podrían trabajarse en el aula, desde planteamientos indagatorios y valorativos, son los fenómenos de la emigración interior y exterior del tardofranquismo o la represión aplicada sobre las personas con conciencia democrática y con un compromiso transformador y de oposición al régimen dictatorial. Trabajar en el aula este tipo de testimonios brinda una oportunidad relevante para, en primer lugar, conocer una

²⁶ SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A., «La formación de competencias de pensamiento histórico», en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 2010, p. 46. Disponible en: *Memoria Académica*, http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf (consulta: 28 marzo 2023).

realidad desconocida para el alumnado actual y, posteriormente, suscitar y dar forma a una valoración crítica.

Por otro lado, la dimensión ética vendría a culminar, como se ve, el desarrollo del pensamiento histórico entre el alumnado. La estrategia metodológica esencial, en este terreno, no es otra que la relación diacrónica entre el pasado y el presente, lo que, además, favorece el pensamiento crítico. Este tipo de enfoque se adopta con frecuencia en algunos de los libros de texto de historia con el objetivo evidente de favorecer la conciencia crítica mediante actividades de reflexión conjunta y de debate entre el alumnado. Algunas posibilidades de trabajo en relación con la transición a la democracia, en este planteamiento de conexión pasado-presente, pueden ser la valoración de las reivindicaciones laborales en el contexto de la crisis económica de la década de 1970, así como también la consideración de las políticas sobre los espacios de memoria, lo que, además, permite introducir enriquecedores elementos de historia comparada. Aunque parece que a algunos sectores ajenos al mundo de la educación la reflexión crítica puede generarles suspicacias, es un anhelo entre numerosos docentes poder abordar el juicio moral histórico como una preparación para la vida democrática y cívica del alumnado. Y es que la culminación última del desarrollo de este enfoque competencial es, precisamente, la aplicación por parte del alumnado de los conocimientos históricos, en esta dimensión ética, en nuevas situaciones que puedan presentársele en la vida cotidiana.

Conclusiones

La Transición española
y el relato de la modernidad

ANDREA TAPPI
Y JAVIER TÉBAR HURTADO

Qué desdichada es la tierra que necesita héroes.

BRECHT, B., *La vida de Galileo*

El objetivo que ha perseguido este libro colectivo no ha sido el de ofrecer una aportación más a los estudios que sitúan en el centro de su examen la Transición española como fenómeno histórico. A ello se ha dedicado una literatura historiográfica cada vez más copiosa, que a lo largo de los años se ha esforzado por identificar su génesis, desarrollo, cronología, características, significados, agentes, etc. Esta es una señal de que el tema cobra cada vez más protagonismo entre los problemas centrales de la historia de España en el siglo xx. De esta literatura damos cuenta, en particular, en el primer capítulo, y, en todo caso, la complejidad de la Transición que pone de relieve la historiografía es una constante en el trasfondo de la discusión en el libro y respira entre sus páginas. En los materiales de la obra, esta contribución constituye una referencia subyacente al análisis del relato público en la que se basa la lectura del pasado en torno a la transición del franquismo a la democracia parlamentaria en España y en la que se ha centrado nuestra atención. En definitiva, una tensión dialéctica entre lo que la mejor historiografía ha dicho y escrito sobre la Transición y lo que la sociedad ha reelaborado sobre este tema enlazaría los seis capítulos del libro.

El punto de vista adoptado nos ha llevado a centrarnos en las formas y modalidades que asumen las narrativas públicas sobre la Transición dentro del mundo escolar porque este es cuantitativa y cualitativamente significativo, ya que cada año involucra a decenas de miles de jóvenes ciudadanos en formación. Desde luego, de esta importancia se han hecho cargo aquellos estudios que se mueven en el mismo terreno desde hace

algunos años. Pese a ello, su número es todavía reducido y su disponibilidad se ve mermada por su publicación ocasional en revistas especializadas en la historia de la didáctica y la didáctica de la historia. Precisamente por estos motivos, valoramos la necesidad de ofrecer al público especializado y no especializado una herramienta ágil, orgánicamente estructurada y metodológicamente fundamentada, que esperamos que sea de utilidad para el debate sobre la relectura continua de la Transición.

Este libro, aunque fue concebido por los dos editores en la primavera 2020, fotografía la situación del estudio de la Transición en la escuela en los diez años posteriores a la entrada en vigor de la LOMCE de 2013 y antes de que comience a surtir efecto la nueva LOMLOE de finales de 2020 y los decretos sobre las enseñanzas mínimas de ESO y Bachillerato de la primavera de 2022.

La primera conclusión a la que se puede llegar es la constatación del desfase sustancial entre la continua actualización de la historiografía sobre la Transición y la atávica inercia de su lectura en las escuelas. Por supuesto, este desfase no concierne exclusivamente al tema que aquí se trata. Es medible asimismo en otras áreas del estudio de la historia en la escuela, y probablemente también afecte a otras disciplinas escolares. Además, es necesario tener en cuenta la compleja interacción de los elementos que se conjugan para definir el universo escolar. En este sentido, los tiempos y finalidades de las políticas educativas en el ámbito de gobierno, las prioridades del mercado editorial escolar, así como la lentitud de la actualización docente, entre otras cuestiones, representan otros tantos elementos que condicionan y hacen poco fluida la renovación de los paradigmas interpretativos con los que se aborda la historia en el aula y se lleva a cabo la revisión de los libros de texto y de los exámenes de Selectividad (EBAU).

El segundo elemento que se desprende claramente de la lectura de este libro es la estrecha y vinculante interconexión entre las enseñanzas mínimas establecidas por los gobiernos de las comunidades autónomas, la estructura de la EBAU y el contenido de los libros de texto, formando una tríada que actúa de manera interconectada. En el capítulo 2 presentamos los resultados del análisis en profundidad de las 170 pruebas de EBAU elaboradas por las diecisiete comunidades autónomas en los cinco años entre 2018 y 2022 y las ponemos en relación con la legislación ministerial. Este análisis focalizado nos permite averiguar que estas pruebas están estrictamente determinadas por el currículo previsto por el Ministerio de Educación y por las comunidades autónomas que disponen

qué contenidos concretos es menester desarrollar en las aulas. Desde luego, las pruebas a su vez determinan (o contribuyen a determinar junto con los currículums) no solo la programación escolar de los profesores, sino también la estructura y el contenido de los libros de texto. Tenemos una confirmación ulterior de esta dependencia en el tercer capítulo, «Continuidad, uso y renovación de los manuales de historia», en el que abordamos el tema desde una perspectiva interna al mundo editorial y explicamos que las editoriales integran con mayor o menor acierto las demandas planteadas por los otros dos principales agentes educativos ya mencionados, es decir, las administraciones educativas y los docentes.

Y finalmente, como avanzábamos en la introducción, el motivo por el que nos centramos en el tratamiento escolar de la Transición es que a esta se la considera unánimemente un momento crucial de la historia española del siglo xx y se la asocia con el origen del actual Estado democrático. Sin duda, la historia está llena de momentos cruciales, y la historia española del siglo xx no es una excepción. Sin embargo, consideramos que, sobre todo en los libros de texto, el relato escolar sobre la Transición posee un elemento que lo vuelve aún más significativo y que se hace visible por momentos a partir de la lectura de este libro, a saber, la conexión con el paradigma del relato marco de la modernidad dentro del que está inscrito. En otras palabras, el fin del franquismo y la afirmación del régimen democrático se circunscriben a unos años decisivos, y sería al parecer en este brevísimo lapso cuando triunfaría de manera inevitable el largo proceso de modernización económica, política, social y cultural de España, que se iniciaría en el siglo xix y terminaría por relativizar los enfrentamientos sangrientos del siglo xx.

El protagonismo del que gozan en la escuela dos exponentes que convivieron activamente con el franquismo, como el rey Juan Carlos I y Adolfo Suárez, corre el riesgo de hacer un guiño a cierto franquismo sociológico, funcional a la afirmación de esta modernidad. Pero, además, la pretendida exaltación de la coincidencia lógico-temporal entre la modernidad y la conquista de la democracia actual, a la que se ha aludido, implica una lectura que parte del presente y lo legitima como punto final y definitivamente positivo de la larga historia española. En esta perspectiva presentista, los hechos humanos se interpretan en términos teleológicos y estarían vinculados según una lógica lineal y de corte mecanicista. Por convención y por conveniencia, la lectura de la modernización se asimila a una larga evolución, internamente coherente y orientada hacia un fin predeterminado, en la que el término «transición» adquiere evi-

dentemente un significado paradigmático que va más allá de la contingencia de finales de los años setenta. Se refiere a un enfoque específico del estudio de las sociedades humanas en clave diacrónica que se alimenta de transiciones que marcan un punto de inflexión o un punto extremo, y se centra en la idea de progreso casi como algo natural y dado por descontado.

Como es de esperar, este enfoque conduce a la exaltación de la identidad y la unidad nacionales, y, desde luego, no se puede pasar por alto la ubicación de la Transición al final de una asignatura significativamente titulada «Historia de España». En este sentido, Josep R. Segarra ha recordado con acierto la relación entre el relato de la modernidad y la historia nacional:

La modernización (junto a la europeización) es un elemento dotado de trascendencia en el relato, por eso puede vencer el maniqueísmo paralizante de la contemporaneidad española. El desarrollo socioeconómico sería la palanca que haría posible la superación de las luchas fratricidas de la historia anterior [...]. La modernidad no sería el triunfo de una España sobre otra, la modernidad sería la superación de esos enfrentamientos. Así se consigue unificar todo el relato como un drama de reconciliación, no como la victoria en un duelo ideológico sino como una síntesis de la historia nacional¹.

Como hemos visto especialmente en los capítulos dedicados a los manuales escolares, la narración de la Transición no escapa a esta crítica; sobresale el tótem de la reconciliación, el motor de los hechos humanos coincide con la acción de unos pocos héroes y se acaba sacrificando casi por completo la memoria de la Guerra Civil, así como las formas y dimensiones del conflicto y las demandas de cambio desde los movimientos sociales. Incluso la llamada «sociedad civil» encuentra un espacio escaso.

Por lo tanto, la tercera y más significativa conclusión general que este libro ofrece a sus lectores surge de la demostración de que el relato de la Transición en las aulas es hijo de este mismo proceso y adquiere un carácter funcional, con vistas a transmitir con carácter reconciliador y de manera acrítica unos valores identitarios. Frente a lo anterior, sería cues-

¹ SEGARRA, J. R., «La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de Educación Secundaria», en: PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2019, p. 202.

tión de que los manuales y los otros recursos escolares comenzaran a incorporar perspectivas más amplias y menos vinculadas a los paradigmas identitarios decimonónicos. Asimismo, se trataría de que a las llamadas «clases subalternas» se las considerara portadoras de sentido y acción propios, con independencia de su colocación dentro de prefiguraciones monocausales del cambio histórico.

Finalmente, lo que se propone en las aulas sobre la Transición termina por no estimular el estudio responsable de la historia. Si bien pone en el centro el tema de la conquista de la democracia, su tratamiento en la escuela no contribuye a transmitir a los alumnos la idea de que un régimen parlamentario se debería construir «desde abajo» ni a capacitarlos en el uso de herramientas críticas para actuar como ciudadanos y ciudadanas. Así, cabría preguntarse: ¿todo está perdido? Por no concluir con el sabor amargo de la desolación, en el último capítulo hemos esbozado una serie de posibles alternativas para que entre la historia regulada, la soñada y la enseñada haya cada vez menor distancia.

Referencias bibliográficas

- ACEITUNO SILVA, D. «Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y educación para la Ciudadanía», en: AVILA RUIZ, R. M.; RIVERO GRACIA, M. P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Colección Actas Sociales Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2010.
- , «Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia», en: *Perspectiva educacional*, 50, 2011, pp. 149-171.
- , «Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares en 4º de la ESO», en: LÓPEZ FACAL, R. *et al.* (coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización*, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2011.
- ACEITUNO SILVA, D. *et al.*, «La historia enseñada: proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto», en: QUIROZA-CHEYROUZE MUÑOZ, R.; NAVARRO PÉREZ, L. C.; FERNÁNDEZ AMADOR, M. (coords.), *Las organizaciones políticas*, Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones, Almería, 2011.
- AGUILAR, P., *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español en perspectiva comparada*, Alianza, Madrid, 2008.
- , «Memoria y transición en España. Exhumaciones de fusilados republicanos y homenajes en su honor», en: *Historia y Política*, 39, 2018, pp. 291-325.
- ALCÁNTARA, P., *La Secreta de Franco. La Brigada Político-Social durante la dictadura*, Espasa, Barcelona, 2022.
- ALCOBERRO, A. *et al.*, *Història. Batxillerat 2*, Teide, Barcelona, 2017.
- ÁLVAREZ JUNCO, J., *Qué hacer con un pasado sucio*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2022.

- ÁLVAREZ OSÉS, J. A. *et al.*, «La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República», en: *Revista de Bachillerato*, 9, 1979, pp. 2-18.
- ÁLVAREZ REY, L. *et al.*, *Historia de España*, Vicens Vives, Barcelona, 2016.
- ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R. (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objective*, Longman, Nueva York, 2001.
- ANELE, *El libro y los contenidos educativos en España. Curso 2021-2022*, Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza, Madrid, 2021.
- ARMAS CASTRO, J. *et al.*, «Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación», en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96, 2021, pp. 89-108.
- ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, *Conocer y comprender el pasado*, 25 de mayo de 2022, <https://ahistcon.org/wp-content/uploads/2022/05/Conocer-y-comprender-el-pasado.pdf>.
- ASUNCIÓN CRIADO, A. *et al.*, «La historia reciente de España vista por los alumnos de segundo de Bachillerato», en: MARTÍNEZ MEDINA, R.; GARCÍA-MORÍS, R.; GARCÍA RUIZ, C. R. (coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Universidad de Córdoba, Córdoba, 2017.
- AVILÉS FARRÉ, J. *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2*, McGraw-Hill, Madrid, 2009.
- BABIANO, J. *et al.*, *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistemática de los Derechos Humanos*, Pasado & Presente, Barcelona, 2018.
- BABY, S., *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982)*, Akal, Madrid, 2018.
- BALLESTER, D., *Vides truncades. Repressió, víctimes i impunitat a Catalunya, 1964-1980*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2017.
- , *Las otras víctimas. La violencia durante la Transición (1975-1982)*, Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2022.
- BANDERAS NAVARRO, N., «Prácticas docentes en la enseñanza de la historia reciente de España», en: FUERTES MUÑOZ, C.; PARRA MONSERRAT, D. (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2023.
- BANDERAS NAVARRO, N.; FUERTES MUÑOZ, C., «Los docentes frente a los manuales escolares para la enseñanza de la historia reciente de Espa-

- ña», en: PARRA MONSERRAT, D.; SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (coords.), *El profesorado como agente de cambio*, Editorial Nau Llibres, Valencia, 2022.
- BANDERAS NAVARRO, N.; FUERTES MUÑOZ, C., «Representaciones y prácticas docentes en torno a la dictadura de Franco», en: *Tempo & Argumento*, 33, 2021, <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0105/13303>.
- BEAS MIRANDA, M.; GONZÁLEZ GARCÍA, E., «Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España», en: *Revista História da Educação*, 23, 2019, <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/80355/pdf>.
- BEL MARTÍNEZ, J. C., «Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo», en: *Revista de Educación*, 377, 2017, pp. 82-112.
- BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C., «Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales», en: *Revista Brasileira de Educação*, diciembre 2018, pp. 1-23, <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Wqnkqv4NXSWyb5pGHSwsdwk/?lang=es>.
- BEL MARTÍNEZ, J. C.; COLOMER RUBIO, J. C.; VALLS MONTÉS, R., «Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares», en: *Educación XXI*, 1, 2019, pp. 353-374.
- BENAYAS SÁNCHEZ, D., «En los márgenes del currículo: el pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2.º de Bachillerato», en: *Historia Actual Online*, 1, 2022, pp. 9-26, <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/2036>.
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa. Guía práctica*, La Muralla, Madrid, 2004.
- BLANCO ANDRÉS, R.; GONZÁLEZ CLAVERO, M., *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Editex, Madrid, 2020.
- BLÁZQUEZ CARRETERO, E., «El abrazo», en: VINYES, R. (dir.), *Diccionario de la memoria colectiva*, Gedisa, Barcelona, 2018.
- BONO, M. J. et al., *Quan les parets parlen. Itinerari interpretatiu per les lluites socials de Sant Feliu de Llobregat als anys 70*, Edicions del Llobregat (Centre d'Estudis Comarcals del Baix Llobregat), Sant Feliu de Llobregat, 2022.
- BOYD, C. P., «De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente», en: JULIÀ

- DÍAZ, S. (dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo*, Taurus-Fundación Pablo Iglesias, Madrid, 2006.
- BRUSA, A., *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*, Editori Riuniti, Roma, 1986.
- , «Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione», en: *Dimensioni e Problemi della Ricerca Storica*, 1, 2021, pp. 183-229.
- BUENO URRITZELKI, M.; ARCOCHA MENDINUETA, E., «La transición española: ¿qué sabe el alumnado de 1.º de bachillerato?», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 2020, pp. 39-60.
- BURGOS ALONSO, M.; MUÑOZ-DELGADO Y MÉRIDA, M. C., *Geografía e Historia 4*, Anaya, Madrid, 2016.
- BURGUERA GÓMEZ, J., «Usos i abusos del llibre de text», en: *Perspectiva Escolar*, 302, 2006, pp. 75-79.
- BUSQUETS BRAGULAT, J.; LOSADA MALVÁREZ, J. C., *Ruido de sables. Las conspiraciones militares en la España del siglo XX*, Crítica, Barcelona, 2003.
- CANALES CIUDAD, D., «El relato canónico de la Transición. El uso del pasado como guía para el presente», en: *El Futuro del Pasado*, 4, 2013, pp. 513-532.
- CAPPELLO, M., «Considering Visual Text Complexity: A Guide for Teachers», en: *The Reading Teacher*, 6, 2017, pp. 733-739.
- CARRETERO, M.; LÓPEZ RODRÍGUEZ, C., «Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica», en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 8, 2009, pp. 75-89.
- CARRIAZO RUBIO, J. L. et al., *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*, Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Sevilla, 2014.
- CASALS I MESEGUER, X., *La transición española. El voto ignorado de las armas*, Pasado & Presente, Barcelona, 2016.
- CASANELLAS, P., *Morir matando. El franquismo ante la práctica armada, 1968-1977*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2014.
- CASANOVA RUIZ, J. et al., *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica, 2002.
- CAZORLA SÁNCHEZ, A., «Después de la Memoria», en: [Eldiario.es](https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/despues-emo-ria_129_9190808.html), https://www.eldiario.es/opinion/tribuna-abierta/despues-emo-ria_129_9190808.html.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS, *Memorias de la Guerra y del franquismo. Estudio 2.760*, abril 2008.

- CHÁVEZ PREISLER, C., «Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico», en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 33, 2021, pp. 51-71.
- COLOMER RUBIO, J. C., «“Todo está casi perdonado”. A propósito de la Transición, debate historiográfico y propuestas metodológicas», en: *STVDI-VM. Revista de Humanidades*, 18, 2012, pp. 257-272.
- , «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria: una aproximación crítica», en: FOLGUERA, P. *et al.* (coords.), *Pensar con la historia desde el siglo XXI. Actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2015.
- CORTÉS SALINAS, C.; FERNÁNDEZ-MAYORALAS PALOMEQUE, J., *Geografía e historia. 4 ESO. Savia*, SM, Madrid, 2016.
- CRUZ, M., *Filosofía de la historia*, Paidós, Barcelona, 1991.
- CUESTA BUSTILLO, J., *La odisea de la memoria. Historia de la memoria en España. Siglo XX*, Alianza, Madrid, 2008.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R., *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal, Madrid, 1998.
- , «La Historia como disciplina escolar. Génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas», en: FORCADELL ÁLVAREZ, C.; PEIRÓ MARTÍN, I. (coords.), *Lecturas de la Historia. Nueve reflexiones sobre la historia de la historiografía*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2002.
- , «La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de emblecos e identidades», en: *Pliegos de Yuste*, 11-12, 2010, pp. 17-24.
- , *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Pomares-Corredor, Barcelona, 1997.
- DE KERANGAT, Z., *Remover cielo y tierra. Las exhumaciones de víctimas del franquismo como fisuras del silencio en la Transición*, tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid, 2020.
- DE LA MATA CARRASCO, A.; PEREIRA CASTAÑARES, J. C., *Historia de España. 2 Bachillerato*, Santa María-Ediciones SM, Madrid, 2016.
- DE LOS REYES LEOZ, J. L., «La Transición a la democracia en la historia escolar. Manuales y enseñanza cívica», en SOTO CARMONA, A. (ed.), *La España que era: su imagen en el último medio siglo*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2022.
- DE LOS REYES LEOZ, J. L. *et al.*, «La Transición enseñada y aprendida en segundo de bachillerato», en: DUBOSQUET LAYRIS, F.; VALCÁRCEL, C. (eds.), *Memoria(s) en transición. Voces y miradas sobre la Transición española*, Visor, Madrid, 2018.

- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J., *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto*, Plaza y Valdés, Madrid, 2020.
- , «Políticas educativas sobre memoria histórica en la escuela en España: el olvido de la represión y la resistencia en el franquismo», en: *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 73, 2022, pp. 1-17.
- DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J.; RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, J., *La historia silenciada. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*, Plaza y Valdés, Madrid, 2022.
- DOMÉNECH I SAMPERE, X., «El cambio político (1962-1976). Materiales para una perspectiva desde abajo», en: *Historia del Presente*, 1, 2002, pp. 46-67.
- DOMÍNGUEZ CASTILLO, J., *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*, Graó, Barcelona, 2015.
- ESCOBEDO MUGUERZA, I., «La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 2023, pp. 463-489.
- ETXEABARRIA, L.; MEDINA, J. I.; MORAL, A., *Coneixement del medi, 6 Primària, tercer trimestre (Projecte La Casa del Saber)*, Voramar-Santillana, Valencia, 2010.
- FERNÁNDEZ BULETE, V. (coord.) *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2*, Algaida, Sevilla, 2016.
- FERNÁNDEZ MUÑOZ, B. *et al.*, «Saber historia, formar ciudadanos o aprobar la selectividad: una investigación sobre la enseñanza de la historia reciente de España en 2º de bachillerato», en: VERDÚ GONZÁLEZ, D.; GUERRERO ROMERA, C.; VILLA AROCENA, J. L. (coords.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales*, Universidad de Murcia, Murcia, 2018.
- FERNÁNDEZ ROS, J. M. *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2*, Santillana, Madrid, 2016.
- FERNÁNDEZ SOLDEVILLA, G.; JIMÉNEZ RAMOS, M. (coords.), *1980. El terrorismo contra la Transición*, Tecnos, Madrid, 2020.
- FERRÁNDIZ, F., *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la Guerra Civil*, Anthropos, Barcelona, 2014.
- FONSECA MOZO, E., «Relatos y mitos de la Transición española en las aulas. ¿Consenso o conflicto?», en: LLACUNA, A.; SAAVEDRA-MITJANS, H. (coords.), *Experiencia e historia en la contemporaneidad. Historia pensada, historia enseñada y memoria histórica. Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea*, Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2017, vol. 1.

- FOWERAKER, J., *La democracia española. Los verdaderos artífices de la democracia en España*, Arias Montano, Madrid, 1990 (1.ª ed. 1989).
- FUCHS, E.; SAMMLER, S. (con la asistencia de HENNE, K.), *Textbooks between Tradition and Innovation. A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*, Georg Eckert Institute-Leibniz Institute for International Textbook Research, Braunschweig, 2016.
- FUENTES ARAGONÉS, J. F., «“Lo que los españoles llaman la transición”. Evolución histórica de un concepto clave», en: *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 1, 2006, pp. 131-149.
- FUERTES MUÑOZ, C., «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica», en: *Revista Historia Autónoma*, 12, 2018, pp. 279-297.
- , «La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante», en: VALERO GÓMEZ, S.; GARCÍA CARRIÓN, M. (coords.), *Desde la capital de la República. Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2018.
- , «Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales», en: PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2019.
- FUERTES MUÑOZ, C.; IBÁÑEZ DOMINGO, M., «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 2019, pp. 3-17.
- FUERTES MUÑOZ, C.; PARRA MONSERRAT, D. (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2023.
- FUERTES MUÑOZ, C.; TÉBAR HURTADO, J., «¡No a la memoria democrática! ¿Qué les pasa a las derechas de este país con el pasado?», en: *InfoLibre*, 20 julio 2022, https://www.infolibre.es/opinion/plaza-publica/no-memoria-democratica-les-pasa-derechas-pais-pasado_129_1283455.html.
- FUSTER GARCÍA, C., *¿Control o desarrollo del pensamiento histórico? La PAU de Historia de España*, trabajo de fin del máster en Investigación en Didácticas Específicas-Didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de València, Valencia, 2013.
- , *Pensar históricamente. La evaluación en la PAU de Historia de España*, tesis de doctorado, Universitat de València, Valencia, 2016.

- GALLARDO NIETO, J. M.; NOVILLO LÓPEZ, M. Á., «Aprender Historia con rutinas de pensamiento», en: *Clio and History Teaching*, 43, 2015, pp. 153-176.
- GALLEGO, F., «La genealogía de la transición política española (1973-1977)», en: *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 2, 2009, pp. 123-136.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, F. et al., *Historia de España. Bachillerato 2*, Anaya, Madrid, 2021.
- GARCÍA RUIZ, C. R.; JIMÉNEZ MARTÍNEZ, M. D.; MORENO BARÓ, C., «Las pruebas de acceso a la universidad (P.A.U.) de Historia de España. Una indagación sobre la formación del pensamiento histórico de los estudiantes», en: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011.
- GARCÍA-SAN PEDRO, M. J.; RIU, F., *Ciudadanos competentes. Las competencias: retos de una nueva educación para una nueva sociedad*, Edebé, Barcelona, 2014.
- GODICHEAU, F., «“L’Histoire objective” de la guerre civile et la mythologie de la Transition», en: CORRADO, D.; ALARY, V. (eds.), *La guerre d’Espagne en héritage. Entre mémoire et oubli (de 1975 à nos jours)*, Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l’Homme, Clermont-Ferrand, 2007.
- GÓMEZ BRAVO, G., «La batalla por el pasado», en: *El Mundo*, 20 mayo 2022, p. 19, <https://www.elmundo.es/opinion/2022/05/20/6286159bfc6c839b548b459e.html>.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J. et al., «Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial», en: *Aula Abierta*, 1, 2020, pp. 65-74.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; ORTUÑO, J.; MOLINA PUCHE, S., «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», en: *Revista Tempo e Argumento*, 6, 2014, pp. 5-27.
- GÓMEZ CARRASCO, C. J.; LÓPEZ MARTÍNEZ, A. M.^A, «Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis», en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 2014, pp. 17-29.
- GÓMEZ GIL, R.; VALBUENA PRADILLO, R.; BROTONS, J. R., *Conocimiento del medio, 6.º Primaria*, Anaya, Valencia, 2010.
- GÓMEZ-PINTADO, A.; MARCELLÁN BARAZE, I., «¿Responden las imágenes utilizadas en educación plástica visual a la propuesta curricular? Un análisis

- de las imágenes de los libros de texto de Educación Secundaria en la Comunidad Autónoma Vasca», en: *Educación XXI*, 1, 2017, pp. 233-252.
- GOMIS LLORCA, J. P.; LATORRE NUÉVALOS, F.; SEBASTIÁN VICENT, R., *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Ecir-Tabarca-Marfil, Valencia, 2016.
- GONZÁLEZ CORTÉS, J. R., «El currículum de Ciencias Sociales, Geografía e Historia», en: PRATS, J. (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, Graó, Barcelona, 2011.
- , «Los pasados recientes y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición», en: *Con-Ciencia Social*, 18, 2014, pp. 157-164.
- , «Una perspectiva didáctica de la transición: de los testimonios cotidianos a las imágenes militantes», en: NAVAJAS ZUBELDIA, C.; ITURRIAGA BARCO, D. (coords.), *España en democracia: actas del IV Congreso de Historia de Nuestro Tiempo*, Universidad de La Rioja, Logroño, 2014.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I., «Análisis crítico de las opciones curriculares del Bachillerato y debates sobre la enseñanza de la Historia», en: PRATS, J. (coord.), *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar*, Graó, Barcelona, 2011.
- , «La transición: realidad del pasado y revisionismo del presente», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, 2011, pp. 7-9.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I.; MUÑOZ LABRAÑA, C.; SÁNCHEZ AGUSTÍ, M., «Estudio de las transiciones dictaduras-democracia: formación ciudadana y competencias de Historia en el mundo escolar español y chileno», en: ÁVILA RUIZ, R.; RIVERO GRACIA, P.; DOMÍNGUEZ SANZ, P. L. (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Institución Fernando el Católico, Zaragoza, 2010.
- GONZÁLEZ MONFORT, N.; PAGÈS I BLANCH, J.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A., «¿Cómo evaluar el pensamiento histórico del alumnado?», en: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011, vol. I.
- HERNÁNDEZ BURGOS, C. (ed.), *Voces del pasado. Las fuentes orales y la didáctica del franquismo*, Comares, Granada, 2021.
- HERNÁNDEZ CARDONA, X., *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Graó, Barcelona, 2002.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F., «Donde habita el olvido: las impregnaciones del franquismo en los pliegues de la educación española del siglo XXI», en: *Historia Actual Online*, 56, 2021, pp. 139-150 <https://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/article/view/2119>.

- , *El bulldozer negro del general Franco. Historia de España en el siglo XX para la primera generación del XXI*, Pasado y Presente, Barcelona, 2016.
- , «El estudio de la Historia del Presente en las aulas: un imperativo cívico», en: LÓPEZ, P.; GARCÍA MORENO, M. A. (coords.), *Papeles de la memoria: aportaciones al estudio de la represión franquista*, Trea, Somonte-Cenero (Gijón), 2020.
- , «Investigar, divulgar, enseñar: obstáculos y recursos para el estudio de la Historia reciente», en: *Historia y memoria*, 21, 2020, pp. 199-232.
- , «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional», en: *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, 2014, pp. 57-74.
- , «Memoria e Historia del Presente. La asignatura en que España no progresa adecuadamente», en: *Nuestra Historia*, 2, 2016, pp. 227-233.
- , «El presente es un país extraño: lo que se enseña, lo que no se enseña y lo que debería enseñarse de la historia del presente», en: GONZÁLEZ MADRID, D. A.; ORTIZ HERAS, M. (coords.), *Violencia franquista y gestión del pasado traumático*, Sílex, Madrid, 2021.
- HERNÁNDEZ ÚBEDA, J. A.; AYUSO FERRERA, F.; REQUERO MARTÍN, M., *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Akal, Madrid, 2009.
- Historia de España. Bachillerato 2*, Edebé, Barcelona, 2016.
- HOBBSBAM, E., «El presente como historia» (ed. orig. 1993), en: *Sobre la historia*, CRÍTICA, BARCELONA, 1998.
- , «Introducción: la invención de la tradición», en: HOBBSBAM, E.; RANGER, T. (eds.), *La invención de la tradición*, Crítica, Barcelona, 2002 (ed. orig. 1983).
- HOFMANN, A. C., «¿Una nueva “querrela de los historiadores”? El debate Hohenzollern en Alemania», en: *Ayer*, 128, 2022, pp. 317-336.
- HORSLEY, M.; LAMBERT, D., «The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: insights from research in classroom use of textbooks», en: HORSLEY, M. (ed.), *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, Australian Publishers Association, Sidney, 2001.
- HUNTINGTON, S., *La tercera ola. La democratización a finales del siglo XX*, Paidós, Barcelona, 1994 (ed. orig. 1991).
- IBÁÑEZ DOMINGO, M., «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica», en: *Revista de Didácticas Específicas*, 14, 2016, pp. 50-70.
- IGLESIA, A. M.^a, «JOSÉ ÁLVAREZ JUNCO: “El régimen franquista nunca fue derribado. Por eso la Transición fue un pacto”», en: *Crónica Global*, 23

- junio 2022, https://cronicaglobal.elespanol.com/letraglobal/letras/historia/garcia-junco_690023_102.html.
- JIMÉNEZ VILLAREJO, C.; LORENTE GARCÍA, R.; DOÑATE MARTÍN, A., *Jueces, pero parciales. La pervivencia del franquismo en el poder judicial*, Pasado & Presente, Barcelona, 2012.
- JUÁREZ, H. M.^a, «Marco teórico, profesional y legal», en: *Estudio sobre la innovación educativa en España*, Ministerio de Educación, Madrid, 2011.
- JULIÁ DÍAZ, S., «Memoria, historia y política de un pasado de guerra y dictadura», en: JULIÁ DÍAZ, S. (dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo*, Taurus-Fundación Pablo Iglesias, Madrid, 2006.
- , *Nosotros, los abajo firmantes. Una historia de España a través de manifiestos y protestas (1896-2013)*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2014.
- KLEIN, K. L., «On the Emergence of *Memory* in History Discourse», en: *Representations*, 69, 2000, pp. 127-150.
- KRATHWOHL, D. R., «A revision of Bloom's Taxonomy: an overview», en: *Theory into Practice*, 4, 2002, pp. 212-218.
- LAMA ROMERO, E. et al., *Historia de España. Bachillerato 02, teoría*, Edelvives, Zaragoza, 2016.
- LÁZARO LORENTE, L. M.; MARTÍNEZ BONAFÉ, A.; MAYORDOMO PÉREZ, A., «Perspectiva histórica de la innovación educativa en España, 1970-2008», en: *Estudio sobre la innovación educativa en España*, Ministerio de Educación, Madrid, 2011.
- LEONI, G.; TAPPI, A., «Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi», en: *Zapruder. Rivista di Storia della Conflittualità Sociale*, 23, 2010, pp. 154-167.
- , «Oltre l'oblio. Manuali scolastici e colonialismo italiano», en: *Micro-mega*, 7, 2020, pp. 16-26.
- LÉVESQUE, S., *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, University of Toronto Press, Toronto, 2008.
- LÓPEZ FACAL, R., «Aprender de los conflictos», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 2011, pp. 5-7.
- , «La LOMCE y la competencia histórica», en: *Ayer*, 94, 2014, pp. 273-285.
- LÓPEZ FACAL, R.; SANTIDRIÁN, V. M., «Los “conflictos sociales candentes” en el aula», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 2011, pp. 8-20.
- MAGALDI FERNÁNDEZ, A., «La Transición democrática en los libros de texto: una reflexión desde los manuales de 2.º de Bachillerato», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 2022, pp. 71-90.

- , «La Transición entre pupitres. Una propuesta didáctica para el estudio de la Transición democrática en 2.º de Bachillerato», en: *Clio. History and History Teaching*, 48, 2022, pp. 389-413.
- MAGDALENA CALVO, J. I.; LLOPIS, E. P.; MAESTRO GONZÁLEZ, P., *Historia. 2.º Bachillerato*, Octaedro, Barcelona, 2003.
- MANN, T., NOLTE, E.; HABERMAS, J., *Hermano Hitler. El debate de los historiadores*, Herder, México D. F., 2012.
- MARINA CARRANZA, M., «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto», en: ALDEA CELADA, J. M. *et al.* (coords.), *Historia, Identidad y Alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, Hergar Ediciones Antema, Salamanca, 2012.
- , «La democratización explicada a los estudiantes: la transición española en los libros de texto», en: ORTEGA, T. M.; DEL ARCO, M. A. (coords.), *Claves del mundo contemporáneo. Debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Comares, Granada, 2013.
- , «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías. La historia reciente española en los libros de texto», en: COLOMER RUBIO, J. C.; ESTEVE MARTÍN, J.; IBÁÑEZ DOMINGO, M. (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, Asociación de Historia Contemporánea-Universitat de València, Valencia, 2015.
- MAROTO FERNÁNDEZ, J., *Historia de España*, Almadra, Barcelona, 2009.
- , *Historia de España*, Casals, Barcelona, 2020.
- MARTÍNEZ, N.; VALLS MONTÉS, R.; PINEDA, F., «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 2009, pp. 3-35.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J., *Políticas del libro de texto escolar*, Morata, Las Rozas, 2002.
- , «Los libros de texto como política discursiva», en: *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1, 2008, pp. 62-73.
- , «Políticas del Currículum: Complejidad, Participación, Culturas y Hegemonía», en: RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C.; IMBERMÓN MUÑOZ, F. (coords.), *De las políticas educativas a las prácticas escolares*, Morata, Las Rozas, 2022.
- MARTÍNEZ HITA, M.^a; GÓMEZ CARRASCO, C. J., «Cognitive Level and Thinking Historically Competencies in History Textbooks from Spain and England: A Comparative Study», en: *Revista de Educación*, 379, 2018, pp. 136-159.

- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R., *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*, tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2013.
- , «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España», en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 2014, pp. 41-48.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R.; CONEJO CARRASCO, F.; LÓPEZ FACAL, R., «La evaluación en las P.A.U. de Historia: un estudio de la transición a la democracia», en: MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA POCHE, S.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Murcia, 2011.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, R. *et al.* «La memoria transicional en los profesores de Historia de España y Chile», en: PAGÈS I BLANCH, J.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A. (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 2, Universidad Autónoma de Barcelona, Servicio de publicaciones, Barcelona, 2014.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N., «El uso de los manuales escolares de historia en España: análisis de resultados desde la propuesta de Shulman», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 2012, pp. 48-58.
- , «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: entre el aula y la casa», en: *História da Educação*, 50, 2016, pp. 69-93, <https://www.scielo.br/j/heduc/a/8zjyYvCsFF3LCmKVFChKDrG/?lang=es>.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N.; ALARCÓN HERNÁNDEZ, M. D., *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula. Alumnos, manuales, huellas, interpretación y contexto*, Diego Martín, Murcia, 2016.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. *et al.*, «El desarrollo del currículo de historia en bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado», en: ÁVILA, R. M.^a, CRUZ, A., Díez, M.^a C. (eds.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Currículo escolar y formación del profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*, Universidad de Jaén, Jaén, 2008.
- MAYAYO, A.; TÉBAR, J., «La amnistía en España: una conquista democrática», en: *InfoLibre*, 2 diciembre 2021, https://www.infolibre.es/opinion/plaza-publica/amnistia-espana-conquista-democratica_129_1214320.html.
- MELÉNDEZ HEVIA, I.; GARCÍA PALACIOS, M.; HERRERO HERAS, E., *Conocimiento del medio. 6.º Primaria. Proyecto Planeta Amigo*, SM, Valencia, 2010.

- MERCHÁN IGLESIAS, F. J., «El uso del libro de texto en la clase de Historia», en: *Gerónimo de Uztariz*, 17-18, 2002, pp. 79-106.
- MILLÁN SELLER, J., *La transición española en Educación Primaria*, Trabajo de Fin de Grado en Educación Primaria, Universidad de Sevilla, 2020.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; GÓMEZ CARRASCO, C. J., «Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 2017, pp. 9-28.
- MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MOLINA PUCHE, S.; ORTUÑO MOLINA, J., «La Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales», en: *Educatio Siglo XXI*, 29, 2011, pp. 149-174.
- MOLINERO RUIZ, C.; YSÀS, P., «Un proceso policéntrico. La transición de la dictadura a la democracia en España», en: *Avances del Cesor*, 12, 2015, pp. 189-207.
- , «España: una transición compleja y conflictiva», en: MOLINERO RUIZ, C.; YSÀS, P. (coords.), *De dictaduras a democracias. Portugal, España, Argentina, Chile*, Comares, Granada, 2020.
- MONARCA, H. *et al.*, «Política y cambio en educación: el caso de las competencias básicas en España», en: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 93, 2016, pp. 968-989.
- MONEDERO, J. C., *La Transición contada a nuestros padres. Nocturno de la democracia española*, Los Libros de la Catarata, Madrid, 2011.
- MUDROVIC, M.^aI., *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la historia*, Akal, Madrid, 2005.
- MURPHY, J., *Más de 100 ideas para enseñar Historia. Primaria y Secundaria*, Graó, Barcelona, 2011.
- NAVARRO LÓPEZ, V., *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*, Anagrama, Barcelona, 2015.
- OLMOS VILA, R., «Pensar históricamente en el aula para formar ciudadanos críticos en la sociedad», en: LÓPEZ-MENESES, E. *et al.* (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Octaedro, Barcelona, 2020.
- PAGÈS I BLANCH, J., «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía», en: *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 2009, pp. 69-91.
- PARRA MONSERRAT, D., «¿Hacia una nueva didáctica? Posibilidades y retos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el siglo XXI», en: COLLOMER RUBIO, J. C.; ESTEVE MARTÍN, J.; IBÁÑEZ DOMINGO, M. (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, Asociación de Historia Contemporánea-Universitat de València, Valencia, 2015.

- PASAMAR ALZURÍA, G., «¿Cómo nos han contado la Transición? Política, memoria e historiografía (1978-1996)», en: *Ayer*, 99, 2015, pp. 225-249.
- PASTOR, J., «Entre la historia, el mito y el presente. Una transacción asimétrica», en: *Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat*, 1, 2018, pp. 51-68.
- PÉREZ SABATER, T., «El mercado editorial. Producción y comercialización de los libros de texto», en: *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 61, 2001, pp. 30-38.
- PERKINS, D. N., *Educación para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?*, SM, Madrid, 2016.
- PINGEL, F., *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, París-Braunschweig, 1999 (2.ª ed. 2010).
- PONCE, A. I., «The Big Six Historical Thinking Concepts», en: *Revista de Estudios Sociales*, 52, 2015, pp. 225-228.
- POZO, J. I., *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Alianza, Madrid, 2008.
- PRATS, J.; TREPAT, C.-A., *Història. Batxillerat*, Barcanova, Barcelona, 2017.
- PRATS CUEVAS, J., SANTACANA I MESTRE, J., «Enseñar a pensar históricamente: la clase como simulacro de la investigación histórica», en: PRATS CUEVAS, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011.
- , «Los contenidos en la enseñanza de la Historia», en: PRATS CUEVAS, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011.
- , «Métodos para la enseñanza de la Historia», en: PRATS CUEVAS, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011.
- , «Por qué y para qué enseñar historia», en: PRATS CUEVAS, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia*, Graó, Barcelona, 2011.
- PRATS CUEVAS, J., VALLS MONTÉS, R., «La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 2011, pp. 17-35.
- PRIETO, J., *Historia de España. Bachillerato 2*, Bruño, Madrid, 2016.
- PUENTE SIERRA, A. (coord.), *Historia de España. 2.º Bachillerato*, Laberinto, Madrid, 2009.
- RADCLIFF, P., «Si ocurrió en España, ¿por qué no en cualquier otra parte?», en: *Pasajes. Revista del Pensamiento Contemporáneo*, 29, 2009, pp. 109-119.
- RITCHHART, R.; CHURCH, M.; MORRISON, K., *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*, Paidós, Buenos Aires, 2014.

- ROBLEDO HERNÁNDEZ, R., «Historia científica vs Historia de combate en la antesala de la Guerra Civil», en: *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 32, 2014, pp. 75-94.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, E., *Por qué fracasó la democracia en España. La Transición y el régimen del 78*, Traficantes de Sueños, Madrid, 2015.
- RODRÍGUEZ, J.; BRAGA GARCIA, T. M.; BRULLARD, E. (eds.), *IARTEM 1991-2016. 25 Years Developing Textbook and Educational Media Research*, IARTEM, Santiago de Compostela, 2019.
- RUEDA LAFFOND, J. C.; GUERRA GÓMEZ, A., «Televisión y nostalgia. *The Wonder Years* y *Cuéntame cómo pasó*», en: *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 2009, pp. 396-409, <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9806/1/Televisinostalgia.pdf>.
- RUSCONI, G. E. (a cura di), *Germania: un passato che non passa. I crimini nazisti e l'identità tedesca*, Einaudi, Turín, 1987.
- RÜSEN, J., «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 1997, pp. 79-93 (ed. orig. 1992).
- , «Narrative Competence: The Ontology of Historical and Moral Consciousness» (ed. orig. 1989), en: *History. Narration, Interpretation, Orientation*, Berghahn Books, Nueva York/Oxford, 2005.
- SABARIEGO PUIG, M.; MASSOT LAFON, I.; DORIO ALCARAZ, I., «Métodos de investigación cualitativa», en: BISQUERRA ALZINA, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa. Guía práctica*, La Muralla, Madrid, 2004.
- SÁIZ SERRANO, J., «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 2011, pp. 37-64.
- , «Alfabetización histórica y competencias básicas en los libros de texto de historia y en aprendizaje de estudiantes», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 2013, pp. 43-66.
- , «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico», en: *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 1, 2014, pp. 83-99.
- , «Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes», en: *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 2017, pp. 165-201.
- , «Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales», en: PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2019.

- SÁIZ SERRANO, J.; COLOMER RUBIO, J. C., «Metodología y fuentes sobre la historia reciente de España en los libros de texto: limitaciones y posibilidades para enseñar pensamiento histórico», en: FUERTES MUÑOZ, C.; PARRA MONSERRAT, D. (coords.), *La España reciente (c. 1931-c. 1982). Actualización para una educación crítica*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2023.
- , «¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad», en: *Clío. History and History Teaching*, 40, 2014.
- SÁIZ SERRANO, J.; FUSTER GARCÍA, C., «Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España», en: *Investigación en la Escuela*, 84, 2014, pp. 47-57.
- SÁIZ SERRANO, J., LÓPEZ FACAL, R., «Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria», en: *Revista de Estudios Sociales*, 52, 2015, pp. 87-101.
- SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. *et al.*, «Idea de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la transición a la democracia», en: *El Futuro del Pasado*, 10, 2019, pp. 215-255.
- SÁNCHEZ-CUENCA RODRÍGUEZ, I., «La violencia terrorista en la transición española a la democracia», *Historia del Presente*, 14, 2009, pp. 9-24.
- SÁNCHEZ IBÁÑEZ, R.; ÁLVAREZ MARTÍNEZ-IGLESIAS, J. M.^a, «El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España», en: *Historia y Espacio*, 53, 2019, pp. 145-166.
- SÁNCHEZ-LAFUENTE, J., «¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4.º de ESO?», en: ACOSTA, G. *et al.* (coords.), *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva transversal desde las ciencias sociales*, Fundación Centro de Estudios Andaluces, Sevilla, 2008.
- SÁNCHEZ PÉREZ, F.; DE ÁVILA GIJÓN GRANADOS, J., *Historia de España. Bachillerato 2*, Oxford, Madrid, 2016.
- SÁNCHEZ SOLER, M., *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*, Península, Barcelona, 2010.
- SÁNCHEZ TORREJÓN, B., «La perspectiva de género en la formación del profesorado de educación primaria en la didáctica de las ciencias sociales: las mujeres toman la historia», en: MARTÍNEZ MEDINA, R.; GARCÍA-MORÍS, R.; GARCÍA RUIZ, C. R. (coords.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación*, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Universidad de Córdoba, Córdoba, 2017.

- SÁNCHEZ TOSTADO, L. M., *La Transición oculta. Ni modélica ni pacífica*, Almuzara, Córdoba, 2021.
- SANJOSÉ LÓPEZ, V.; FERNÁNDEZ, J. J.; VIDAL-ABARCA GÓMEZ, E., «Importancia de las destrezas de procesamiento de información en la comprensión de textos científicos», en: *Infancia y Aprendizaje*, 33, 2010, pp. 529-541.
- SANT OBIOLS, E.; PAGÈS I BLANCH, J., «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?», en: *Historia y Memoria*, 3, 2011, pp. 129-146.
- SANTIAGO ARNOSO, B., «ESO. Un estudio de caso de los significados», en: *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 8, 2014, pp. 121-134, <https://revistas.um.es/pantarei/article/view/446941>.
- SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, A., «La formación de competencias de pensamiento histórico», en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 2010, pp. 34-56. Disponible en: *Memoria Académica*, http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- SARTORIUS, N.; SABIO, A., *El final de la dictadura, la conquista de la democracia en España (noviembre de 1975-junio de 1977)*, Temas de Hoy, Madrid, 2007.
- SAZ, I., «El “moment memòria”. Justícia, veritat i reconciliació democràtica», en: *Afers*, 56, 2007, pp. 27-40.
- , «Mucho más que crisis políticas: el agotamiento de dos proyectos enfrentados», en: *Ayer*, 68, 2007, pp. 137-163.
- , «Y la sociedad marcó el camino. O sobre el triunfo de la democracia en España (1969-1978)», en: QUIROSA-CHEYROUZE MUÑOZ, R. (coord.), *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2011.
- , «Algunas consideraciones acerca del marco general de la transición a la democracia en España», en: *Revista Valenciana d'Estudis Autònoms*, 63, 2018, pp. 30-47.
- SEGARRA, J. R., «La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de Educación Secundaria», en: PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2019.
- SEGURA, A. (coord.), COMES, P. et al., *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2001.
- SEIXAS, P., «A Model of Historical Thinking», en: *Educational Philosophy and Theory*, 6, 2015, pp. 593-605.
- SEIXAS, P.; MORTON, T., *The Big Six Historical Thinking Concepts*, Nelson College Indigenous, Toronto, 2013.

- SEIXAS, P.; PECK, C., «Teaching historical thinking», en: SEARS, A.; WRIGHT, I. (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Pacific Educational Press, Vancouver, 2004.
- SOSPEDRA-ROCA, R.; HERNÁNDEZ-CARDONA, F. X. (eds.), *Guia didàctica de la batalla de l'Ebre. Història, memòria i patrimoni*, Rafael Dalmau, Barcelona, 2022.
- SOTO CARMONA A., ¿«Va haver-hi transició? Arguments per a un debat», en: *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 2, 2009, pp. 137-152.
- STRAUSS, A. L.; CORBIN, J., *Bases de la investigació qualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Editorial Universidad de Antioquia, Medellín, 2002.
- SWARTZ, R. J., *Pensar para aprender. Cómo transformar el aprendizaje en el aula con el TBL*, SM, Madrid, 2019.
- SWARTZ, R. J. et al., *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, SM, Madrid, 2013.
- TAPPI, A., TÉBAR HURTADO, J., «Transiciones», en: VINYES, R. (dir.), *Diccionario de la memoria colectiva*, Gedisa, Barcelona, 2018.
- TARROW, S., «Mass mobilization and regime change: Pacts, reform, and popular power in Italy (1918-1922) and Spain (1975-1978)», en: GUNTHER, R.; DIAMANDOUROS, N., PUHLE, H.-J. (eds.), *The Politics of Democratic Consolidation. Southern Europe in Comparative Perspective*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1995.
- TÉBAR HURTADO, J., «El Valle de los Caídos: la ruina y sus evocaciones», en: *Páginas. Revista Digital de la Escuela de Historia*, 32, 2021, <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/499>.
- TÉBAR HURTADO, J.; TAPPI, A., «La transición española en 2.º de Bachillerato. Primeros resultados de una investigación en curso», en: Cobos-Sanchiz, D. et al. (eds.), *Educación y Sociedad. Pensamiento e innovación para la transformación social*, Dykinson, Madrid, 2023, pp. 2.707-2.717.
- TÉBAR HURTADO, J.; TORAN BELVER, R., *Vivir en dictadura. La desmemoria del franquismo*, El Viejo Topo, Barcelona, 2021.
- TEJERINA, B., «Los movimientos sociales en la Transición política: herencias, singularidades y transformaciones de la movilización social en la década de 1970», en: *Debats. Revista de Cultura, Poder i Societat*, 1, 2018, pp. 69-84.
- TIANA FERRER, A., «Investigando la historia de los manuales escolares», en: TIANA FERRER, A., *El libro escolar; reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, UNED, Madrid, 2000.
- TOWNSON, N., *España en cambio. El segundo franquismo, 1959-1975*, Siglo XXI, Madrid, 2007.

- TRAVERSO, E., *Els usos del passat. Història, memòria, política*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2006.
- VAÍLLO RODRÍGUEZ, M., «La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?», en: *Tendencias Pedagógicas*, 27, 2016, pp. 97-124.
- VALLS MONTÉS, R., «El proyecto Manes: las bases de un salto cualitativo fundamental en la investigación educativo-didáctica sobre los manuales escolares españoles», en: *Conciencia social. Anuario de Didáctica de Geografía, Historia y otras Ciencias Sociales*, 3, 1999, pp. 274-277.
- , «Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas», en: PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C. (coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2019.
- , *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Publicacions de la Universitat de València, Valencia, 2009.
- , *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, UNED, Madrid, ed. digital 2012 (1.ª ed. 2007).
- , «La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales», en: GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A.; NICOLÁS MARÍN, M.ª E. (coords.), *Miradas a la historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, Universidad de Murcia, Murcia, 2004.
- , «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», en: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 2007, pp. 61-73.
- , «La Historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (enseñanza primaria y secundaria)», en: TIANA FERRER, A., *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*, UNED, Madrid, 2000.
- , «Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?», en: *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 94, 1995, pp. 105-120.
- , «Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico», en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 11, 2007, pp. 11-23. Disponible en: *Memoria Académica*, http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10351/pr.10351.pdf.
- , «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», en: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 2001, pp. 23-36.

- , «Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico», en: *Ayer*, 30, 1998, pp. 221-240.
- VALLS MONTÉS, R., PARRA MONSERRAT, D.; FUERTES MUÑOZ, C., «Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español», en: *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 25, 2017, pp. 8-21.
- VANSLEDRIGHT, B. A., *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*, Routledge, Nueva York, 2011.
- VELASCO, L.; PRADA, J. (coords.), *Estrategias de ludificación aplicadas a la enseñanza de la historia (secundaria y universidad)*, Graó, Barcelona, 2022.
- VINYES, R., «La memoria del Estado», en: VINYES, R., *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a la Historia*, RBA, Barcelona, 2009.
- , «La buena memoria. El universo simbólico de la reconciliación en la España democrática. Relatos y símbolos en el texto urbano», en: *Ayer*, 96, 2014, pp. 158-159.
- VIVAS RAMOS, L., *Lecciones de nuestros abuelos*, Vinatea, Catarroja, 2022.
- VV. AA., *Geografía e historia*, Santillana, Madrid, 2016.
- VV. AA., *GH 4.1 y GH 4.2 (Geografía e Historia)*, Vicens Vives, Barcelona, 2016.
- VV. AA., *Medio 6*, Vicens Vives, Barcelona, 2010.
- WINEBURG, S., «On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy», en: *American Educational Research Journal*, 3, 1991, pp. 495-519.
- , *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*, Temple University Press, Filadelfia, 2001.
- YSÀS, P., «Una nota sobre la crisi del franquisme i la transició a la democràcia», en: *Revista HMIC. Història Moderna i Contemporània*, 3, 2005, pp. 101-109.
- , «La crisis de la dictadura franquista», en: MOLINERO RUIZ, C. (ed.), *La Transición, treinta años después*, Península, Barcelona, 2006.
- , «Ni modèlica ni immodèlica. La transició des de la historiografia», en: *Franquisme & Transició*, 1, 2013, pp. 273-287.

Nota biográfica

ANDREA TAPPI, profesor titular de secundaria del Liceo “Morgagni” de Roma. Doctor en Historia por la Universidad de Perugia y por la Universidad de Padua. Miembro del Centre d’Estudis Històrics Internacionals (CEHI) de la UB. Miembro del Comité de redacción de *Segle XX. Revista catalana d’història* y de *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*. Autor de *SEAT: modelo para armar. Fordismo y franquismo (1950-1980)* (Germania, 2010) y de *El colapso del sistema. Fiat y Olivetti en España a finales de los setenta*, en Sánchez-Mosquera, M.; Gutiérrez González, P., *Mercados de trabajo e instituciones en el sur de Europa* (Sílex, 2022); coeditor de *Pierino torna a scuola. L’istruzione secondaria negli anni ottanta* (*Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 57, 2022) y de *Di chi è la storia? Narrazioni pubbliche del passato* (*Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 36, 2015).

tappi.andrea@gmail.com

JAVIER TÉBAR HURTADO, profesor contratado doctor (agregado) del Departamento de Historia y Arqueología de la Universidad de Barcelona. Miembro del Centre d’Estudis Històrics Internacionals (CEHI) de la UB. Subdirector de *Segle XX. Revista catalana d’història*. Editor y coautor entre otros de: *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistémica de los derechos humanos* (Pasado & Presente, 2018); *14D, historia y memoria de la huelga general* (Catarata, 2019), *Vivir en dictadura. La desmemoria del Franquismo* (El Viejo Topo, 2021).

javiertebar@ub.edu

NÉSTOR BANDERAS NAVARRO, profesor de Geografía e Historia en el IES Clot del Moro (Sagunt) y profesor asociado en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València. Licenciado en Historia y Máster de Profesor de Secundaria (con sendos premios extraordinarios) y Máster de Investigación en Didácticas Específicas. Forma parte del Grupo de investigación y de innovación en educación geografía e histórica —SOCIAL(S)— y del Grupo de estudios interdisciplinares sobre el franquismo —INTERFRANQ— en la UV. Su atención se dirige al tratamiento educativo de los temas sociales conflictivos, particularmente de la historia reciente de España, así como a la innovación docente y la educación para una ciudadanía democrática. Ha publicado algunos trabajos de investigación sobre la enseñanza en Secundaria del pasado traumático en España, tema sobre el cual versa su tesis doctoral en curso.

nestor.banderas@uv.es

JUAN CARLOS COLOMER RUBIO, profesor titular del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universitat de València; es doctor en Historia por la Universitat de València, Máster Interuniversitario en Historia Contemporánea y Máster en Investigación en Didácticas Específicas por la misma institución. Ha sido becario FPU del ministerio de Educación en el Departamento de Historia Contemporánea de la Universitat de València y docente de educación formal y no formal durante más de una década. Especializado en historia reciente, sus publicaciones, más de 29 en revistas de impacto, se han ocupado sobre el análisis de la enseñanza de la historia, sus libros de texto o el diseño de actividades educativas en nuevos soportes digitales (TIC). Además, ha participado en varios congresos y seminarios relativos a su especialidad, colaborando en más de 11 proyectos de investigación científica.

juan.colomer@uv.es

AGUSTÍ G. LARIOS, profesor asociado del Departamento de Historia y Arqueología de la Universidad de Barcelona, profesor de Bachillerato y autor y editor de libros de texto. Doctor en Historia Contemporánea por la Universitat de Barcelona. Miembro del Grup d'Estudis d'Història de la Cultura i dels Intel·lectuals (GEHCI-UB). Autor de *La Facultat de*

Filosofia i Lletres de la Universitat de Barcelona (1902-1973). Un gre-sol d'intel·lectualitat (Edicions de la Universitat de Barcelona, 2023) y coautor de diversas monografías y obras colectivas sobre sociabilidad, historia política e historia cultural.

agarcialarios@ub.edu

ÀLEX NAVARRO BORRÀS, estudiante de grado de Historia en la Universidad de Barcelona.

aleksn4459@gmail.com

LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA EN LAS AULAS. HISTORIA Y MEMORIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. El debate sobre la Transición sigue siendo en España uno de los temas historiográficos que mayor debate suscita. ¿Cómo se enseña la Transición en las escuelas?, ¿los materiales curriculares proporcionan un adecuado conocimiento de la génesis del actual régimen parlamentario?, ¿desarrollan herramientas críticas para que el alumnado actúe como ciudadanos y ciudadanas dentro de un sistema político participativo? A partir de estas preguntas, el libro ofrece al público especializado y no especializado un instrumento ágil, estructurado y metodológicamente fundamentado para entender cómo se transmiten en las aulas los resultados más recientes del propio debate historiográfico sobre la Transición y cómo se adoptan los conceptos propios del pensamiento histórico. Los seis capítulos que lo componen están escritos por historiadores y especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales que proponen una síntesis actualizada de las principales interpretaciones historiográficas sobre la Transición, de su memoria y uso público (cap. 1); una exploración, a partir de un estudio de caso, sobre la estructura, contenidos y resultados de las pruebas de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) (cap. 2); una explicación en torno a la postura de las editoriales ante las exigencias de innovación educativas (cap. 3); un análisis en profundidad de las últimas ediciones de los manuales de Historia de España para 2.º de Bachillerato (cap. 4); además, la investigación cubre también un examen de los libros de texto destinados a 6.º de primaria y 4.º de ESO (cap. 5) y, finalmente, tomando como marco de referencia el modelo de pensamiento histórico, se sugieren algunos recursos didácticos que pueden favorecer el estudio de la Transición en las aulas (cap. 6).

Andrea Tappi, profesor titular de secundaria del Liceo Morgagni de Roma. Doctor en Historia por la Universidad de Perugia y por la de Padua. Miembro del Centre d'Estudis Històrics Internacionals (CEHI) de la Universitat de Barcelona. Miembro del Comité de redacción de *Segle XX. Revista catalana d'història* y de *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*. Autor de *SEAT: modelo para armar. Fordismo y franquismo (1950-1980)* (Germania, 2010) y de «El colapso del sistema. Fiat y Olivetti en España a finales de los setenta», en Sánchez-Mosquera, M.; Gutiérrez González, P., *Mercados de trabajo e instituciones en el sur de Europa* (Sílex, 2022), coeditor de «Pierino torna a scuola. L'istruzione secondaria negli anni ottanta» (*Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 57, 2022) y de «Di chi è la storia? Narrazioni pubbliche del passato» (*Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 36, 2015).

Javier Tébar Hurtado, profesor contratado doctor (agregado) del Departamento de Historia y Arqueología de la Universitat de Barcelona. Miembro del Centre d'Estudis Històrics Internacionals (CEHI) de dicha universidad. Subdirector de *Segle XX. Revista catalana d'història*. Editor y coautor entre otros de *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistémica de los derechos humanos* (Pasado & Presente, 2018); *14D, historia y memoria de la huelga general* (Catarata, 2019), *Vivir en dictadura. La desmemoria del Franquismo* (El Viejo Topo, 2021).