

LA MALA EDUCACIÓN. LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE BACHILLERATO

*The bad education. The Spanish Transition
in High School Textbooks*

Andrea Tappi^α y Javier Tébar Hurtado^β

Fecha de recepción: 26/06/2023 • Fecha de aceptación: 27/10/2023

Resumen. Presentamos los resultados de un estudio sobre cómo se trata la Transición en los manuales de Historia de España utilizados en 2.º de Bachillerato durante la etapa de LOMCE, entre 2013 y 2022. Adoptamos el marco de las investigaciones que se centran en el análisis del contenido y la forma del discurso histórico en los libros de texto, dentro del ámbito de los propósitos señalados por Jörn Rüsen: saber con qué demora llega a los libros de texto el debate académico, conocer qué aplicación se hace del conocimiento histórico y, finalmente, descifrar qué mensajes transmiten en el campo de la formación política.¹ Nuestro objetivo es demostrar que los libros de texto abordan la Transición con un enfoque institucional que potencia su carácter consensuado y minimiza la dimensión del conflicto social y el papel de los agentes sociales. Así, los textos no proporcionan al alumnado un adecuado conocimiento de la compleja génesis del actual régimen parlamentario; pero tampoco transmiten la idea de que una democracia es el resultado de la dialéctica entre los actores sociales en presencia. Por tanto, sería necesario desarrollar y facilitar las herramientas críticas, desde el campo de la Historia, que les permitieran actuar como ciudadanos de un sistema político participativo.

Palabras clave: Historiografía escolar; Libros de texto; Transición española; Uso público del pasado; Ciudadanía.

^α Centre d'Estudis Històrics Internacionals, Universidad de Barcelona, Avda. del Cardenal Vidal i Barraquer, 34-36, 08035 Barcelona, España, tappi.andrea@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0001-8149-6738>.

^β Departamento de Historia y Arqueología, Universidad de Barcelona, calle Montalegre, 6, 08001 Barcelona, España, javiertebar@ub.edu  <https://orcid.org/0000-0002-3497-7739>.

¹ Jörn Rüsen, «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 12 (1997 [ed. or. 1992]): 79-93.

Abstract. *We present the results of an investigation on how the Spanish Transition is treated in History textbooks used in the 2nd year of the Baccaalaureate level, during the LOMCE stage, between 2013 and 2022. We adopt the framework of research that focuses on the analysis of the content and the form of historical discourse in textbooks, within the scope of the purposes indicated by Jörn Rüsen: to determine with what delay academic debate reaches textbooks, to know what application is made of historical knowledge and, finally, to decipher the messages transmitted in the field of political education. Our objective is to demonstrate that textbooks address the Transition with an institutional approach that enhances its consensual character and minimizes the dimension of social conflict and of social agents. Thus, the texts do not provide students with adequate knowledge of the complex genesis of the current parliamentary regime; but neither do they convey the idea that a democracy is the result of the dialectic between the social actors involved. Therefore, it is necessary to develop and facilitate critical tools, from the field of History, that will allow students to better engage as citizens of a participatory political system.*

Keywords: *School Historiography; Textbooks; Political Transition; Public Use of the Past; Citizenship.*

INTRODUCCIÓN

La polisemia del término «transición» implica una diversidad de fenómenos inscritos en la historia contemporánea, diferenciados en el tiempo y el espacio.² Así, es necesario contextualizar históricamente y de manera adecuada el caso del cambio político en España, al que suele referirse como «Transición española». Como proceso político institucional se concretó en el tránsito de un régimen dictatorial a una democracia parlamentaria, manteniendo una jefatura del Estado no electiva heredada de la dictadura. Así mismo, fue el resultado de una transacción entre las fuerzas del reformismo franquista y la oposición antifranquista.

Sin embargo, todavía hoy está planteado un debate sobre las cronologías en cuanto al inicio y el final de la Transición. Algunos autores sitúan el inicio en 1973, tras el asesinato del almirante Carrero Blanco, entonces presidente del gobierno, en un atentado realizado por ETA, en diciembre de ese año; o bien en 1975, con la muerte del dictador el 20 de

² Andrea Tappi y Javier Tébar Hurtado, «Transiciones», en *Diccionario de la memoria colectiva*, dir. Ricard Vinyes (Barcelona: Gedisa, 2018), 471-474.

noviembre, y su final en 1977, a partir de la celebración de las primeras elecciones generales democráticas, el 15 de junio. También en cuanto a su finalización se ofrecen propuestas que pasan por situarla más allá de 1978, con la aprobación de la Constitución española en diciembre de ese año, o bien tras la victoria del Partido Socialista Obrero Español, por mayoría absoluta, en octubre de 1982, significando el relevo de la derecha postfranquista al frente del gobierno.³

Con este trabajo nos adentramos en el examen del tratamiento escolar de la Transición, es decir, en el tramo final de la carrera escolar en 2.º de Bachillerato, cuando, se supone, que el alumnado aborda este problema histórico con mayor profundidad y está a punto de pasar a los estudios superiores. Pero además, está en la edad de pasar a actuar como electorado activo en una conversación pública en la que las consecuencias de la propia Transición, en numerosos aspectos, continúa presente en el debate político.

En un texto publicado hace unos pocos años en esta misma revista, Miralles Martínez y Gómez Carrasco, afirmaban con acierto que

nuestra propia identidad depende de nuestra memoria, algo que es válido tanto para los sujetos individuales, como para los grupos y las instituciones. Tanto en la investigación como en la enseñanza de la historia la memoria debe ser «deconstruida» para convertirla en historia. Ese proceso que une memoria, historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder [...] para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada. Y en este caso los libros de texto son un «artefacto cultural» clave para comprender las propuestas que provienen del poder para construir su concepto de identidad social, cultural y política.⁴

Con estas premisas, en este artículo presentamos los resultados de un análisis en profundidad de cómo se trata la Transición en los manuales

³ Ferran Gallego, «La genealogía de la transició política espanyola (1973-1977)», *Segle XX. Revista Catalana d'Història* 2 (2009): pp. 123-136 y Álvaro Soto Carmona, «Va haver-hi transició? Arguments per a un debat», *Segle XX. Revista Catalana d'Història* 2 (2009): 137-152.

⁴ Pedro Miralles Martínez y Cosme Jesús Gómez Carrasco, «Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 11. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>.

de Historia de España utilizados en 2.º de Bachillerato desde 2013 hasta el curso 2022-2023.⁵ La perspectiva que adoptamos se encuadra en el marco de los estudios que se centran en el análisis del contenido y la forma del discurso histórico en los libros de texto. Se trata de una línea específica, paralela a la que de forma más general se ocupa de la dimensión propiamente pedagógica y didáctica de los manuales.⁶ Como recuerda Rafael Valls,⁷ esta línea se remonta en España al menos a finales de los años setenta, cuando un grupo de docentes 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]». 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». 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 debate académico, 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 ciudadana.¹⁰

⁵ El en sistema educativo español, el Bachillerato tiene una duración de dos años, ateniendo al alumnado de entre 16 y 18 años.

⁶ Jorge Saiz Serrano, «Pervivencias escolares de narrativa nacional española: reconquista, reyes católicos e imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 167. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>.

⁷ Ramón Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* (Madrid: UNED, edición digital 2012 [I ed. 2007]), 19-27.

⁸ José Antonio Álvarez Osés *et al.*, «La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República», *Revista de Bachillerato* 9 (1979): 2-18.

⁹ Carolyn P. Boyd, «De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente», en *Memoria de la guerra civil y del franquismo*, dir. Santos Juliá (Madrid: Taurus/Fundación Pablo Iglesias, 2006), 83.

¹⁰ Jörn Rüsen, «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 12 (1997 [ed. or. 1992]): 79-93.

En años posteriores, Martínez, Valls y Pineda han sintetizado y conceptualizado otras posibles aproximaciones a los textos escolares.¹¹ 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 aulas y cómo son implementados y utilizados por parte del profesorado. Esta perspectiva, integrada a su vez por el uso que del libro escolar hace el alumnado, plantea abordar la efectiva utilización del manual en el contexto didáctico de las aulas con una visión de conjunto entre manuales, docentes y estudiantes.¹²

Sin duda, esta última área es de gran interés y ha sido explorada cada vez con más frecuencia en los últimos años. Partiendo de la conceptualización propuesta por Horsley y Lambert en 2001 y revisada a la luz de trabajos 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 propuesto por ellos; finalmente, el manual como *reference for extended classroom discussion* implica que la lectura y comprensión del texto se produce solo en el inicio de la clase y el texto sirve de pretexto para actividades que requieren actitud crítica y pensamiento creativo.¹³ La

¹¹ Nicolás Martínez, Ramón Valls Montés y Francisco Pineda, «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 23 (2009): 3-35.

¹² Ramón Valls Montés, «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15 (2001): 23-36.

¹³ Mike Horsley y David Lambert, «The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: insights from research in classroom use of textbooks», en *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, ed. Mike Horsley (Sidney: Australian Publishing Association, 2001); Martínez, Valls, Pineda, «El uso del libro de texto»; Ramón Valls Montés, «Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas», en *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica*, coords. David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz (Valencia: Tirant lo Blanch, 2019).

literatura específica 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 repite, aunque sea en formas personales, a un libro que se cuestiona a sí mismo.¹⁴

ENTRE HISTORIOGRAFÍA Y USO PÚBLICO DEL PASADO

La perspectiva que analiza cómo se utiliza el manual representa el marco más general dentro del que situar nuestra investigación, sin embargo y a pesar de lo atractivo que es, esta perspectiva rebasa el propósito de estas páginas. En esta ocasión, integramos nuestro análisis sobre los aspectos históricos e ideológicos de los manuales con un examen estructural, terminológico y temático. 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 y agente de ideologías y valores defendidos a lo largo del tiempo.¹⁵ El libro de texto de historia debido a su amplia difusión, especialmente entre una capa de población en formación y, por tanto, especialmente receptiva, representa un formidable ejemplo de uso público del pasado.

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 el mencionado Jörn Rüsen, la conciencia histórica no se entiende

¹⁴ Antonio Brusa, «Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione», *Dimensioni e problemi della ricerca storica* 1 (2021): 183-229.

¹⁵ Valls Montés, *Historiografía escolar española*.

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 desde la actualidad.

Como otras formas de transmisión del conocimiento histórico, los libros de texto condensan las tres subcompetencias en las que, según Rösen, se articula la competencia narrativa en relación con la forma, el 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, finalmente, 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 histórico.¹⁶

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 complementaria, aunque con matices y cuestionamientos. En general, hay que considerar las dificultades para encontrar fuentes útiles para medir la difusión y la vigencia temporal de cada edición de estos textos. Salvo que se utilicen los datos facilitados por las mismas editoriales¹⁷ o se realicen agotadoras investigaciones capilares en cada centro educativo como se hizo en un estudio sobre la

¹⁶ Jorn Rösen, «Narrative Competence: The Ontology of Historical and Moral Consciousness» [ed. or. 1989], en *History: Narration, Interpretation, Orientation* (New York/Oxford: Berghahn Books, 2005).

¹⁷ Antoni Segura (coord.), *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries* (Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001).

«geografía de uso de los manuales de Historia de España en Andalucía»,¹⁸ 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.¹⁹ Solo para dar un ejemplo en un *sentido* contrario, 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. Pero, incluso antes de que a finales de los años noventa la legislación del país transalpino introdujera estas medidas, ya era entonces posible encontrar en el Archivio Centrale dello Stato en Roma datos similares para algunos años en las actas de los colegios de los docentes de muchas escuelas de las principales ciudades, como se ha podido comprobar en estudios anteriores.²⁰

Si consideramos el manual de historia de 2º de Bachillerato no solo como el último y, en muchos casos, unos 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 exhaustividad– que puede tener uno u otro libro en la construcción de las identidades colectivas.²¹ En este ámbito, otra ayuda fundamental puede venir de la metodología de la historia oral o de las encuestas más o menos estructuradas: algo que, en el caso de la Transición, se ha intentado al menos plantear en términos potenciales, elaborando un posible cuestionario específico que relacionara el uso de cada manual con una serie de preguntas de profundidad sobre el conocimiento y la visión de esta etapa reciente de la historia de España.²²

¹⁸ Juan Luis Carriazo Rubio *et al.*, *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)* (Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2014).

¹⁹ Miguel Beas Miranda y Erika González García, «Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España», *História da Educação*, 23 (2019). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80355>.

²⁰ Giuliano Leoni y Andrea Tappi, «Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi», *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale* 23 (2010): 154-167.

²¹ Miralles Martínez y Gómez Carrasco, «Enseñanza de la Historia».

²² Javier Tébar Hurtado y Andrea Tappi, «La transición española en 2.º de Bachillerato. Primeros resultados de una investigación en curso», *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social*, eds. David Cobos-Sanchiz *et al.* (Madrid: Dykinson, 2023): 2707-2717.

ESTRUCTURA Y RETÓRICA DEL RELATO SOBRE UNA TRANSICIÓN EXCEPCIONAL Y EXITOSA

En un panorama ya de por sí no muy abundante en cuanto a estudios sobre el tratamiento de la Transición en las aulas, apenas tiene precedentes el análisis de cómo se aborda este tema en los libros de texto actualmente en uso en 2.º de Bachillerato tras la aprobación de la LOMCE en 2013. En nuestro caso, analizamos la totalidad de estos textos escolares de la asignatura de Historia de España. Se trata de 19 manuales publicados en su mayoría después del decreto de 2014 con el que se fija el currículo de la asignatura en aplicación de la LOMCE.²³ Los textos son editados por Algaida,²⁴ Anaya,²⁵ Barcanova,²⁶ Bruño,²⁷ Casals,²⁸ Ecir-Tabarca-Marfil,²⁹ Edebé,³⁰ Edelvives,³¹ Editex,³² Oxford,³³ SM,³⁴ Santillana,³⁵ Teide³⁶ y Vicens Vives.³⁷ En el listado incluimos

²³ 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 19 manuales que se analizan, 16 son de ámbito nacional y 3 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 por su contribución en la búsqueda y reproducción de algunos de estos manuales.

²⁴ Virgilio Fernández Bulete (coord.), *Historia de España. Bachillerato 2* (Sevilla: Algaida, 2016).

²⁵ Fernando García de Cortázar *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: Anaya, 2021).

²⁶ Joaquín Prats y Cristófol-A. Trepal, *Història. Batxillerat* (Barcelona: Barcanova, 2017).

²⁷ Jaime Prieto, *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: Bruño, 2016).

²⁸ José Maroto Fernández, *Historia de España* (Barcelona: Casals, 2020).

²⁹ José Pablo Gomis Llorca, Fernando Latorre Nuévalos y Ramón Sebastian Vicent, *Historia de España. 2º Bachillerato* (Valencia: Ecir-Tabarca-Marfil, 2016).

³⁰ *Historia de España. Bachillerato 2* (Barcelona: Edebé, 2016).

³¹ Eduardo Lama Romero *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 02, teoría* (Zaragoza: Edelvives, 2016).

³² Roberto Blanco Andrés y Mariano González Clavero, *Historia de España. 2º Bachillerato* (Madrid: Editex, 2020).

³³ Fernando Sánchez Pérez y Juan de Ávila Gijón Granados, *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: Oxford, 2016).

³⁴ Alfredo de la Mata Carrasco y Juan Carlos Pereira Castañares, *Historia de España. 2º Bachillerato* (Madrid: SM, 2016).

³⁵ José Manuel Fernández Ros *et al.*, *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: Santillana, 2016).

³⁶ Agustí Alcoberro *et al.*, *Història. Batxillerat 2* (Barcelona: Teide, 2017).

³⁷ Leandro Álvarez Rey *et al.*, *Historia de España* (Barcelona: Vicens Vives, 2016).

también tanto los manuales de Akal,³⁸ Almadraba,³⁹ Laberinto,⁴⁰ y McGraw-Hill,⁴¹ que fueron editados en 2009, como el del Proyecto Kairós para Octaedro⁴² de 2003, que han llegado hasta hoy sin modificación alguna.

Un parámetro que utilizamos es la relación entre las páginas dedicadas a la transición a la democracia y su duración en años o, dicho de otro modo, desde el punto de vista del análisis narratológico, la relación entre el tiempo de la narración y el tiempo de la historia. 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 lleguen al umbral de nuestros días a partir de la muerte del general Franco el 20 de noviembre de 1975 (Akal, Algaida, Almadraba, Casals, Editec, Laberinto, McGraw-Hill, Octaedro, Oxford, Teide, Vicens Vives) o del asesinato de Carrero Blanco el 20 de diciembre de 1973 (Bruño); otros, en cambio, dedican una unidad autónoma a la Transición, haciendo explícita referencia 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 aquellas de las unidades temáticas relativas a la Segunda República (1931-1936) y a la Guerra Civil (1936-1939) así como aparecen en todos los manuales (excepto de McGraw-Hill y Octaedro), considerando estos periodos como

³⁸ José Antonio Hernández, Flora Ayuso y Marina Requero, *Historia de España. 2.º Bachillerato* (Madrid: Akal, 2009).

³⁹ José Maroto Fernández, *Historia de España* (Barcelona: Almadraba, 2009).

⁴⁰ Antonio Puente Sierra (coord.), *Historia de España. 2.º Bachillerato* (Madrid: Laberinto, 2009).

⁴¹ Juan Avilés Farré et al., *Historia de España. Bachillerato 2* (Madrid: McGraw-Hill, 2009).

⁴² José Ignacio Magdalena Calvo, Enric Pedro Llopis y Pilar Maestro González, *Historia. 2.º Bachillerato* (Barcelona: Octaedro, 2003).

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 del 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 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 1939 (o, incluso, en el exilio el 21 de junio 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 a mano una vara de medir respecto al tratamiento de la Transición por los textos examinados. El análisis de cada texto proporciona para nuestra atención 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 aquellas relativas a la Segunda República y a la Guerra Civil. Por otro lado, el índice que obtenemos referido a la Transición dividiendo páginas por años es siempre más alto que aquel del periodo 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 larga distancia de estas dos. Como este índice es inversamente proporcional a la velocidad de la narración, a medida que aumenta señala que el relato sobre la Transición es más lento (y posiblemente más minucioso) que el experimentado para presentar otros periodos como por ejemplo el Franquismo, incluso de 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, atendiendo al contenido de los manuales, se le dedica una cierta atención.

Sin embargo, este relativamente gran espacio no implica en sí mismo una ampliación de los argumentos tratados ni una mayor profundización que en los manuales publicados durante los años anteriores. El estudio que presentamos se encarga de verificar si es todavía vigente el relato canónico fijado definitivamente en los libros de texto en la década de los noventa en aplicación de la LOGSE y en el currículo de 2007 en

aplicación de la LOE,⁴³ con vistas a transmitir una imagen de la democratización definida por su cuádruple naturaleza: planificada, consensuada, modélica y pacífica (excepto las acciones terroristas). También nos interesa si sigue siendo fundamental el enfoque institucional y propográfico, en el que el papel de la ciudadanía queda reducido a una mínima expresión, permaneciendo como un agente pasivo que observó el devenir de los acontecimientos, mientras que la clase política asume un protagonismo sobredimensionado, sobre todo de personajes vinculados en su momento con la dictadura, desde el propio Adolfo Suárez hasta el rey Juan Carlos I, aunque también de los principales líderes de la oposición democrática, como Santiago Carrillo y Felipe González.⁴⁴

Hay que añadir que en el currículo de 2014 en aplicación de la LOM-CE tampoco se desvía de este enfoque. De hecho, se sigue haciendo hincapié únicamente en los canónicos elementos de esta narración, como la ambigua referencia –citamos literalmente– a las alternativas políticas al Franquismo; conceptos como continuismo, reforma o ruptura; papel del rey; Ley para la Reforma Política; primeras elecciones democráticas; Pactos de la Moncloa; preautonomías de Cataluña y País Vasco; Constitución de 1978 y Estado de las autonomías; gobiernos constitucionales, problema del terrorismo y 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 en algunos de los cuales 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

⁴³ 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*.

⁴⁴ Marcos Marina Carranza, «La democratización explicada a los estudiantes: la transición en los libros de texto», en *Claves del mundo contemporáneo. Debate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de la Historia Contemporánea*, coords. Teresa María Ortega López y Miguel Ángel del Arco Blanco (Granada: Comares, 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 *La España que era: su imagen en el último medio siglo*, ed. Álvaro Soto Carmona (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2022): 99-124.

que los elementos que sobresalen 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 plano sobre las que no nos repetiremos, salvo señalar que la exaltación del papel y la figura del Juan Carlos I como abanderado y artífice de la transición a la democracia pasa también por la cita 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 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 Franquismo, este manual elimina instrumentalmente el siguiente fragmento tan célebre como probablemente comprometedor a los 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 interesa la selección del vocabulario y también la movilización de recursos retóricos como antítesis, enumeraciones, clímax (véase, por ejemplo, la serie de substantivos: «tensiones, enfrentamientos, diálogo y consenso» en la segunda de las citas que siguen), utilizados para enlazar unos elementos que consideramos significativos de este relato. El primero de ellos es el carácter único y casi hagiográfico del paso de la dictadura a la democracia mediante el uso de definiciones a través de las cuales se connota este proceso, como «excepcional», «sin precedentes», «contra de todo pronóstico» o «repentino». Curiosamente, estos atributos sugerirían un levantamiento revolucionario, sin embargo, 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, un segundo elemento identificado 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. [Almadraba]

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.

UNA TRANSICIÓN SIN CONFLICTO

En cualquier caso, nos centramos en este apartado en un tercer y último elemento que hemos identificado. Se trata de un elemento más ambiguo del relato sobre la Transición y tiene que ver con la irrupción de la llamada sociedad civil dentro de este proceso de cambio. La sociedad civil aparece como un cuerpo diáfano, atravesado por múltiples significados. Por un lado, se le considera como 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 otros manuales igualmente de amplia difusión como 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 aparece como el síntoma de la muy poca atención a la dimensión de la historia social en los manuales, quizás la mayor de las carencias de los libros de texto actuales. 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*, da igual

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 utilización frecuente de conceptos no clasificables como categorías historiográficas, como «pueblo» (Almadraba) o, incluso, «muchacha gente» (McGraw-Hill) acaba por ocultar 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 (1975-1982), 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 la sociedad a lo largo de los años y no solo durante el último gobierno de Arias Navarro. Esta situación marca 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, 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 forma excluyente en tres ejes: la dirección del proceso por el poder político, el protagonismo de los principales exponentes de partidos e instituciones –los llamados «pilotos del cambio», una expresión que todavía encontramos literalmente o a través de sinónimos en algunos manuales (Anaya, Oxford)– y, finalmente, el pacto entre los líderes democráticos y los autoritarios, fruto del consenso en el proceso.⁴⁵

Las pocas alusiones ofrecidas por los manuales en el terreno social se circunscriben a la oleada de huelgas laborales que sacudió el país en los primeros meses de 1976 –con el corolario de la represión gubernamental culminada en Vitoria el 3 de marzo de aquel año (aunque Anaya la coloca 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 esta atención supone de

⁴⁵ Juan Carlos Colomer Rubio, «“Todo está casi perdonado”. A propósito de la Transición, debate historiográfico y propuestas metodológicas», *STVDIVM. Revista de Humanidades* 18 (2012): 257-272.

algún modo una innovación respecto a las ediciones de finales de los años 2000 en aplicación de la LOE de 2006, hay que decir que en realidad este elemento parcial de novedad no solo no se convierte en patrimonio común de la mayoría de los manuales, sino que además se queda aislado en el relato general.

De hecho, ya iniciada la etapa de los gobiernos de Adolfo Suárez a partir de la mitad 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 restarle importancia a la hora de explicar el fracaso de cualquier intento de reforma política del régimen franquista. Bien hacen los manuales en darle espacio. El problema es más bien otro y 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 los libros de texto parecen poco inclinados a considerar en su justa medida o a descuidar de manera bastante flagrante dos aspectos centrales del proceso de transición señalados muy claramente hace más de diez años por Ismael Saz, entre otros.⁴⁶ Primero, quienes querían la democracia *real* (no una pseudo-democracia postfranquista) estaban en la oposición y en

⁴⁶ Ismael Saz, «Y la sociedad marcó el camino. O sobre el triunfo de la democracia en España (1969-1978)», en *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*, coord. Rafael Quirosa-Cheyrouze Muñoz (Madrid: Biblioteca Nueva, 2011): 35, 36 y 39. Además de Pamela Radcliff, «Si ocurrió en España, ¿por qué no en cualquier otra parte?», *Pasajes. Revista de pensamiento contemporáneo* 29 (2009): 109-119, el mismo Saz menciona Joe Foweraker, *La democracia española. Los verdaderos artífices de la democracia en España* (Madrid: Arias Montano, 1990 [I ed. 1989]) y Sidney Tarrow, «Mass mobilization and regime change: Pacts, reform, and popular power in Italy (1918-1922) and Spain (1975-1978)», en *The politics of democratic consolidation. Southern Europe in comparative perspective*, eds. Richard Gunther, P. Nikiforos Diamandouros, Hans-Jürgen Puhle (Baltimore: Johns Hopkins, 1995).

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 con relación al 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 se legalizaron después de las elecciones de 1977, el relato de la totalidad de los manuales e independientemente de su orientación y del espacio que dediquen a esta etapa crucial hacia 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 demostrada por Suárez en salir del impasse entre la democracia y el poder de los militares y, por otro, el realismo de Santiago Carrillo en renunciar a la opción republicana.

De manera muy escasa 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). Sobre todo, faltan vínculos explícitos entre las anteriores movilizaciones de oposición al Franquismo y la acción colectiva en los años de la Transición,⁴⁷ 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

⁴⁷ Pere Ysàs, «La crisis de la dictadura franquista», en *La Transición, treinta años después*, ed. Carme Molinero Ruiz (Barcelona: Península, 2006).

textos publicados entre las décadas de 1990 y 2000.⁴⁸ Desde luego, en ocasiones, las referencias a las diversas formas de demandas sociales encuentran un difícil acomodo en el capítulo y a veces quedan, incluso, atrapados en párrafos contiguos al tratamiento del terrorismo.

Aparte de algunas palabras prometedoras en los preámbulos, aunque ambiguas y aisladas –«la transición no fue solo el 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 da la sensación de que más que contribuir a una sociedad más equitativa e igualitaria, la acción colectiva se considera en las páginas siguientes ante todo en su vertiente antisistémica, desestabilizadora 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 octubre de 1977 y la Constitución de 1978, acontecimientos a los que los manuales dedican un espacio importante.

El tratamiento de la Transición 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 ideológico, y que la también supuesta *moderación* fue un resultado inesperado que se ha legitimado con posterioridad. Como ha señalado el debate académico sobre este periodo, el discurso político de la Transición se centró más en los lugares de acuerdo, y se olvidó de sus costes.⁴⁹ 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).

⁴⁸ Marina Carranza, «La democratización».

⁴⁹ Benjamín Tejerina, «Los movimientos sociales en la Transición política: herencias, singularidades y transformaciones de la movilización social en la década de 1970», *Debats. Revista de cultura, poder i societat* 1 (2018): 81.

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 la Transición española como una de las menos violentas de la llamada «tercera ola democratizadora».⁵⁰ Aunque hay que señalar, como excepción que confirma la regla, que, por un lado, en uno de los textos examinados (Edebé), una breve cita del historiador Andreu Mayayo hace referencia a la cifras de la represión policial durante la Transición⁵¹ y, por otro, una tabla en la nueva edición de Vicens Vives de 2023 recoge los datos propuestos por David Ballester sobre los muertos por la violencia policial desde 1975 a 1982.⁵²

TRANSICIÓN Y MEMORIA HISTÓRICA

A pesar de los avances de la historiografía, 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 envuelve el mito fundacional de la actual democracia.⁵³ Una de las víctimas sacrificiales de tal enfoque es el tema de la memoria histórica. 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 entonces.⁵⁴ Habrá que ver cómo los textos incorporarán las indicaciones sobre este tema contenidas en el reciente currículo de 2022 y en la sucesiva Ley de Memoria Democrática de este mismo año.

Desde luego, algunas encuestas recientes ponen de manifiesto que la memoria histórica es percibida todavía por los docentes en términos de conflicto socio-político, viéndose así limitada su presencia y aprovechamiento en la enseñanza de la historia, ya que predomina una desconfianza

⁵⁰ José Ramón González Cortés, «Los pasados recientes y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición», *Con-Ciencia Social* 18 (2014): 162.

⁵¹ Andreu Mayayo, «La semana trágica de la Transición», *El Periódico*, 22 de enero de 2007.

⁵² David Ballester, *Las otras víctimas. La violencia policial en la Transición* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2022).

⁵³ Raimundo Cuesta Fernández, «La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecos e identidades», *Pliegos de Yuste* 11-12 (2010): 17-24.

⁵⁴ Valls Montés, *Historiografía escolar española*, 156-157 y 165-166.

generalizada sobre su tratamiento, ligada al conflicto político y mediático en la actualidad.⁵⁵ 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 por parte del profesorado y de su sentido común.⁵⁶ Sea como sea, de momento los actuales libros de texto de historia de Bachillerato descuidan casi por completo cualquier referencia a este tema. Únicamente Algaida lo hace, pero se trata de una página hacia el final del capítulo algo desconectada del discurso principal sobre la Transición.

El tratamiento de la Ley de Amnistía de 15 de octubre de 1977 hubiera sido una buena oportunidad 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 vista 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 prejuicios.⁵⁷ La medida aprobada en las Cortes con 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».

⁵⁵ Rosendo Martínez Rodríguez, «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España», *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación* 13 (2014): 41-48. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.4>. Véase también Enrique Javier Díez Gutiérrez, *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto* (Madrid: Plaza y Valdés, 2020).

⁵⁶ Valls Montés, *Historiografía escolar española*, 165.

⁵⁷ Ramón López Facal y Víctor Manuel Santidrián, «Los “conflictos sociales candentes” en el aula», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 69 (2011): 8-20.

En los actuales manuales, de la Ley de Amnistía (y por ende de la memoria histórica) aún no se habla casi, aunque esté presente en el currículo de 2014. Cuando se dice algo –solo 4 de los 19 textos analizados lo hacen (Akal, Casals, Edelvives, Octaedro)–, a veces hay errores e imprecisiones. 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 de manera equivocada como «amplia» (Akal). Pero, se llega al colmo de la imprecisión con el texto de Edelvives, que bajo el título *La ley de amnistía*, publica una fotografía del líder de CCOO, Marcelino Camacho, acompañada por el 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 no había presos políticos» y por el pie de fotografía «Rueda de prensa del líder sindical Marcelino Camacho tras su salida de la prisión». Todos sabemos, en cambio, que Camacho junto con otros dirigentes obreros fueron indultados, no amnistiados, por el rey el 25 de noviembre de 1975, y no en 1977. Ante eso, no es de extrañar que una encuesta realizada entre un centenar de estudiantes universitarios madrileños en el ecuador de su carrera de magisterio en el primer semestre del curso 2013/2014 muestra que el 71,6% ignora en qué consistió aquel proceso y solo un reducido 4,5% sabe quién fue Marcelino Camacho.⁵⁸ 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 juzgar los aparatos represivos franquistas.

La razón de esta lamentable situación es bastante obvia: una profundización 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 escatimaron la evocación del

⁵⁸ Fernando Hernández Sánchez, «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional», *Studia historica. Historia contemporánea* 32 (2014): 66.

pasado como arma electoral en el clima exacerbado de los comicios de 1979.⁵⁹ La construcción de la «buena memoria» institucional de la Transición basada en la equiparación ética⁶⁰ 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 del Franquismo y de la Guerra Civil presente en los mismos libros de texto que estamos tratando. Hay evidencias que a pesar de alguna mejora en este terreno,⁶¹ tras la desaparición de las narrativas maniqueas de exaltación y legitimación de la dictadura por los manuales editados durante la propia dictadura franquista, 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 de la influencia fascista, en estos libros se defiende que el verdadero franquismo, la verdadera derecha «española» y «católica», emergió y propició cambios positivos una vez el fascismo italiano y alemán fueron derrotados y se redujo su potente 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 alemán,⁶² serviría para minimizar la influencia fascista como algo ajeno a las tradiciones políticas españolas o difundir la idea simplificada que la dictadura franquista fue un régimen *menos malo* que los dictatoriales de Italia y Alemania.⁶³ A parte de no visibilizar, por ejemplo, un potente

⁵⁹ Juliá, «Memoria, historia y política».

⁶⁰ Ricard Vinyes, «La memoria del Estado», en *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente al trauma de la historia*, ed. Ricard Vinyes (Barcelona: RBA, 2009).

⁶¹ Ramón Valls Montés, «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 6 (2007): 61-73.

⁶² Giuliano Leoni y Andrea Tappi, «Oltre l'oblio. Manuali scolastici e colonialismo italiano», *Micro-mega* 7 (2020): 16-26.

⁶³ Carlos Fuertes Muñoz, «La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante», en *Desde la capital de la República. Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, coords. Sergio Valero Gómez y Marta García Carrión

discurso de género como elemento transversal y definitorio de la dictadura,⁶⁴ su corolario sería un segundo franquismo aún *menos malo* a partir de los años sesenta y vinculado a un proyecto «modernizador» y «aperturista» que culminaría con la monarquía democrática.⁶⁵ En cambio, 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 poder.⁶⁶

Las pretensiones de objetivismo y neutralidad, y una demanda social de olvido entre ciertos sectores de la ciudadanía 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 niños adolescentes a comprenderla serían las causas de la aparición de un relato acrítico y equiparador (o como se ha llamado, «políticamente correcto»⁶⁷) de la Guerra Civil.⁶⁸ Su principal característica es la banalización de la complejidad y de las responsabilidades en la

(Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2018); «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica», *Revista Historia Autònoma* 12 (2018): 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>; «Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales», en Parra Monserrat y Fuertes Muñoz coords., *Reinterpretar la tradición*.

⁶⁴ Mélanie Ibáñez Domingo, «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica», *Revista de Didácticas Específicas*, 14 (2016): 50-70. Véase también Edda Sant Obiols y Joan Pagès Blanch, «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?», *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146.

⁶⁵ Carlos Fuertes Muñoz y Mélanie Ibáñez Domingo, «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37 (2019): 3-17.

⁶⁶ Julián Casanova Ruiz et al., *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco* (Barcelona: Crítica, 2002).

⁶⁷ Díez Gutiérrez, *La asignatura pendiente*, 87.

⁶⁸ Fuertes Muñoz, «La Guerra Civil»; «La dictadura franquista»; «Pervivencias en las narrativas»; Marcos Marina Carranza, «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto», en *Historia, identidad y alteridad: Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*, coord. José Manuel Aldea Celada (Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012); «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías. La historia reciente española en los libros de texto», en *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, coords. Juan Carlos Colomer Rubio, Javier Esteve Martín y Mélanie Ibáñez Domingo (Valencia: Asociación de Historia Contemporánea-Universitat de València, 2015): 52-55; Isabel Escobedo Muguertza, «La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato», *Historia y Memoria de la Educación* 17 (2023): 463-489. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613>.

Guerra Civil y, como consecuencia, el énfasis en el empate moral, en el carácter trágico de un enfrentamiento cainita y en el «nunca más».⁶⁹

Lo llamativo de todo eso es que los manuales no harían más que reproducir hoy en día estas ideas 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 vuelta a un posible enfrentamiento violento, ideas que se convirtieron en hegemónicas a partir de la Transición y de los años ochenta con vista a obviar los aspectos controvertidos y/o violentos de la historia próxima⁷⁰ y crear unas instituciones democráticas que diesen una mayor prioridad a la estabilidad política.⁷¹ Se trata de un relato canónico 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*.⁷²

CONCLUSIONES

Cuando han pasado casi cincuenta años de la muerte de Franco, los capítulos sobre la Transición de los manuales 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 respuestas a los interrogantes contemporáneos, sino que sustentan un conocimiento estático e invariable.⁷³ Se trata, por tanto, de una oportunidad didáctica perdida en el sentido

⁶⁹ François Godicheau, «L'Histoire objective» de la guerre civile et la mythologie de la Transition», en *La guerre d'Espagne en héritage. Entre mémoire et oubli (de 1975 à nos jours)*, eds. Danielle Corrado y Viviane Alary (Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l'Homme, 2007).

⁷⁰ Hernández Sánchez, «La enseñanza de la historia».

⁷¹ Daniel Canales Ciudad, «El relato canónico de la Transición. El uso del pasado como guía para el presente», *El Futuro del Pasado* 4 (2013): 518.

⁷² Fuertes Muñoz, «La Guerra Civil»; «La dictadura franquista»; «Pervivencias en las narrativas».

⁷³ David Benayas Sánchez, «En los márgenes del currículo: el pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2.º de Bachillerato», *Historia Actual Online* 1 (2022): 9-26. <https://doi.org/10.36132/hao.vi57.2036>.

que señala Martínez Rodríguez de «trabajar desde el aula aquellos periodos 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». ⁷⁴ Desde esta misma óptica, estudios muy recientes demuestran que se puede abordar la Transición desde el ámbito escolar de una forma mucho más provechosa, ⁷⁵ 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 como ha sido, entre otras, la serie de televisión *Cuéntame cómo pasó*. Todo apunta a que de esta forma se rescata aquella época en base a 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 los profesionales de la política. ⁷⁶

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 serían sus autores y el profesorado que los utiliza. Lo más llamativo es que los capítulos sobre la Transición acaban por presentar una paradoja que les caracteriza de forma excluyente y que sería la siguiente: mientras que, por un lado, tratan del periodo histórico en el que España pasó de un régimen autoritario a un sistema democrático homologable a los países de su entorno, por otro, no proporcionan al alumnado un adecuado conocimiento

⁷⁴ Rosendo Martínez Rodríguez, «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), 94.

⁷⁵ Fernando Hernández Sánchez, «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 *Violencia franquista y gestión del pasado traumático*, coords. Damián-Alberto González Madrid y Manuel Ortiz Heras (Madrid: Sílex, 2021); Adrián Magaldi Fernández, «La Transición entre pupitres. Una propuesta didáctica para el estudio de la Transición democrática en 2.º de Bachillerato», *Clio. History and History Teaching* 48 (2022): 389-413. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487111.

⁷⁶ Canales Ciudad, «El relato canónico de la Transición».

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.

El cubrir las lagunas detectadas en 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. Coincidimos en la idea defendida por quienes, por un lado, 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 escolar⁷⁷ y que sitúa los orígenes de la contemporaneidad en la Revolución francesa; y, por otro, apuestan decididamente en la 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».⁷⁸ 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 para formar una ciudadanía consciente y responsable.

En definitiva, consideramos que el relato escolar sobre la Transición posee un elemento que lo hace aún más significativo, a saber, la conexión con el paradigma del relato marco de la modernidad dentro del que está inscrito. El fin del Franquismo y la afirmación del régimen democrático se circunscribe a unos años decisivos y es en este brevísimo lapso de tiempo cuando triunfaría de manera inevitable, al parecer, el largo proceso de modernización económica, política, social y cultural de España, que situaría su inicio en el siglo XIX y que terminaría por relativizar los enfrentamientos sangrientos del siglo XX. El protagonismo del que gozan dos exponentes que convivieron activamente con el Franquismo, como el rey Juan Carlos I y Adolfo Suárez, conecta con cierto

⁷⁷ Jorge Saiz Serrano, «Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales», en Parra Monserrat y Fuertes Muñoz coords., *Reinterpretar la tradición*.

⁷⁸ Hernández Sánchez, «La enseñanza de la historia», 62. Véase también Fernando Hernández Sánchez, «Memoria e Historia del Presente. La asignatura en que España no progresa adecuadamente», *Nuestra Historia 2* (2016): 227-233.

franquismo sociológico, funcional a la afirmación de esta modernidad. Además, la pretendida exaltación de la coincidencia lógico-temporal entre la modernidad y la conquista de la democracia actual implica una lectura que parte del presente y lo legitima como punto final y definitivamente positivo de la larga historia española. Este enfoque conduce a la exaltación de la identidad y la unidad nacional, y, desde luego, no puede escapar 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, que en el caso de España plantearía la modernidad como el triunfo no de una España sobre otra, sino de la superación de los tradicionales enfrentamientos consiguiendo unificar, así «todo el relato como un drama de reconciliación, no como la victoria en un duelo ideológico sino como una síntesis de la historia nacional». ⁷⁹ 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.

Por lo tanto, la conclusión general que estas páginas pueden ofrecer es que el relato de la Transición adquiere un papel funcional, con vista a transmitir con carácter reconciliador y de manera acrítica unos valores identitarios. Frente a lo anterior, sería cuestión de que los manuales y los otros recursos escolares comenzaran a incorporar perspectivas más amplias y menos vinculadas a los paradigmas identitarios decimonónicos. Así mismo, se trataría de que las llamadas clases subalternas fueran consideradas como portadoras de sentido y acción propias, con independencia de su colocación dentro de prefiguraciones monocausales del cambio histórico.

⁷⁹ Josep Ramon Segarra, «La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de Educación Secundaria», en Parra Monserrat y Fuertes Muñoz coords., *Reinterpretar la tradición*, 202.

Nota sobre los autores

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*» (*Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 36, 2015).

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 de «*Resistencia ordinaria*»: *la militancia y el antifranquismo catalán ante el Tribunal del Orden Público: (1936-1977)* (PUV, 2012); coautor de *Gobernadores. Barcelona en la España franquista (1939-1977)* (Comares, 2015); «El movimiento obrero durante la transición y en democracia», en Molinero, C.; Ysàs, P., *Las izquierdas en tiempos de transición* (PUV, 2016); coautor de *Verdugos impunes. El franquismo y la violación sistémica de los derechos humanos* (Pasado & Presente, 2018); coeditor y coautor de *14D, historia y memoria de la huelga general* (Catarata, 2019).

REFERENCIAS

- Alcoberro, Agustí *et al.* *Història. Batxillerat 2*. Barcelona: Teide, 2017.
- Álvarez Osés, José Antonio *et al.* «La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República». *Revista de Bachillerato* 9 (1979): 2-18.

- Beas Miranda, Miguel y Erika González García. «Fuentes para la elaboración de un mapa editorial de libros de texto en España». *História da Educação* 23 (2019). <https://doi.org/10.1590/2236-3459/80355>.
- Benayas Sánchez, David. «En los márgenes del currículo: el pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2º de Bachillerato». *Historia Actual Online*, 1 (2022): 9-26. <https://doi.org/10.36132/ha0.vi57.2036>.
- Boyd, Carolyn P. «De la memoria oficial a la memoria histórica: la Guerra Civil y la dictadura en los textos escolares de 1939 al presente». En *Memoria de la guerra civil y del franquismo*, editado por Santos Juliá, 79-99. Madrid: Taurus/Fundación Pablo Iglesias, 2006.
- Brusa, Antonio. «Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione». *Dimensioni e problemi della ricerca storica* 1 (2021): 183-229.
- Canales Ciudad, Daniel. «El relato canónico de la Transición. El uso del pasado como guía para el presente». *El Futuro del Pasado* 4 (2013): 513-532.
- Carriazo Rubio, Juan Luis et al. *Análisis de los contenidos de los manuales de Historia de España (Segundo de Bachillerato)*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 2014.
- Casanova Ruiz, Juan et al. *Morir, matar, sobrevivir. La violencia en la dictadura de Franco*. Barcelona: Crítica, 2002.
- Colomer Rubio, Juan Carlos. «“Todo está casi perdonado”. A propósito de la Transición, debate historiográfico y propuestas metodológicas». *STVDIVM. Revista de Humanidades* 18 (2012): 257-272.
- Cuesta Fernández, Raimundo. «La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecos e identidades». *Pliegos de Yuste* 11-12 (2010): 17-24.
- De los Reyes Leoz, José Luis. «La Transición a la democracia en la historia escolar. Manuales y enseñanza cívica». En *La España que era: su imagen en el último medio siglo*, editado por Álvaro Soto Carmona, 99-124. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2022.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier. *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto*. Madrid: Plaza y Valdés, 2020.
- Escobedo Muguerza, Isabel. «La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato». *Historia y Memoria de la Educación* 17 (2023): 463-489. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613>.
- Fuertes Muñoz, Carlos. «La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica». *Revista Historia Autónoma* 12 (2018): 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Fuertes Muñoz, Carlos. «La Guerra Civil española en los libros de texto de la democracia: apogeo y pervivencia de la narrativa equidistante». En *Desde la*

- capital de la República. Nuevas perspectivas y estudios sobre la Guerra Civil española*, editado por Sergio Valero Gómez y Marta García Carrión, 359-378. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2018.
- Fuertes Muñoz, Carlos. «Pervivencias en las narrativas sobre la dictadura franquista en los manuales escolares actuales». En *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, editado por David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz, 209-236. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.
- Fuertes Muñoz, Carlos y Mélanie Ibáñez Domingo. «La represión franquista en los manuales escolares: el problemático tratamiento de un tema histórico conflictivo». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 37 (2019): 3-17.
- Gallego, Ferran. «La genealogía de la transició política espanyola (1973-1977)». *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 2 (2009): 123-136.
- Godicheau, François. «“L'Histoire objective” de la guerre civile et la mythologie de la Transition». En *La guerre d'Espagne en héritage. Entre mémoire et oubli (de 1975 à nos jours)*, editado por Danielle Corrado y Viviane Alary, 69-96. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, Maison des Sciences de l'Homme, 2007.
- González Cortés, José Ramón. «Los pasados recientes y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición». *Con-Ciencia Social* 18 (2014): 157-164.
- Hernández Sánchez, Fernando. «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 *Violencia franquista y gestión del pasado traumático*, editado por Damián-Alberto González Madrid y Manuel Ortiz Heras, 355-376. Madrid: Sílex, 2021.
- Hernández Sánchez, Fernando. «La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional». *Studia historica. Historia contemporánea* 32 (2014): 57-74.
- Hernández Sánchez, Fernando. «Memoria e Historia del Presente. La asignatura en que España no progresa adecuadamente». *Nuestra Historia* 2 (2016): 227-233.
- Horsley, Mike y David Lambert. «The Secret Garden of Classrooms and Textbooks: insights from research in classroom use of textbooks». En *The Future of Textbooks? International Colloquium on School Publishing: Research About Emerging Trends*, editado por Mike Horsley. Sidney: Australian Publishing Association, 2001.
- Ibáñez Domingo, Mélanie. «¿Alguien hablará de nosotras cuando hayamos muerto? Sobre género, franquismo y didáctica». *Revista de Didácticas Específicas* 14 (2016): 50-70.
- Leoni, Giuliano y Andrea Tappi. «Oltre l'oblio. Manuali scolastici e colonialismo italiano», *Micromega*, 7 (2020): 16-26.

- Leoni, Giuliano y Andrea Tappi. «Pagine perse. Il colonialismo nei manuali di storia dal dopoguerra a oggi», *Zapruder. Rivista di storia della conflittualità sociale*, 23 (2010): 154-167.
- López Facal, Ramón y Victor Manuel Santidrián. «Los “conflictos sociales can- dentes” en el aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e His- toria* 69 (2011): 8-20.
- Magaldi Fernández, Adrián. «La Transición entre pupitres. Una propuesta di- dáctica para el estudio de la Transición democrática en 2.º de Bachillerato». *Clio. History and History Teaching* 48 (2022): 389-413. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487111.
- Marina Carranza, Marco. «De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías. La historia reciente española en los libros de texto». En: *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, editado por Juan Carlos Colomer Rubio, Javier Esteve Martín y Mélanie Ibáñez Domingo, 52-55. Va- lencia: Asociación de Historia Contemporánea-Universitat de València, 2015.
- Marina Carranza, Marco. «La democratización explicada a los estudiantes: la transición en los libros de texto». En *Claves del mundo contemporáneo. De- bate e investigación. Actas del XI Congreso de la Asociación de la Historia Contemporánea*, editado por Teresa María Ortega López y Miguel Ángel del Arco Blanco. Granada: Comares, 2013.
- Marina Carranza, Marco. «¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto». En *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso interdisciplinar de jóvenes historiadores*, editado por José Manuel Aldea Ce- lada, 713-731. Salamanca: Hergar Ediciones Antema, 2012.
- Martínez Rodríguez, Rosendo. «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España». PhD diss., Universidad de Valladolid, 2013.
- Martínez Rodríguez, Rosendo. «Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en Espa- ña». *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 13 (2014): 41-48. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.4>.
- Martínez, Nicolás, Ramón Valls Montés y Francisco Pineda. «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993- 2003, y dos reformas (LGE-LOGSE)». *Didáctica de las Ciencias Experimen- tales y Sociales* 23 (2009): 3-35.
- Miralles Martínez, Pedro y Cosme Jesús Gómez Carrasco. «Enseñanza de la Historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colecti- vas». *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>.
- Sánchez Pérez, Fernando y Juan de Ávila Gijón Granados. *Historia de España. Bachillerato 2*. Madrid: Oxford, 2016.

- Rüsen, Jorn. «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 12 (1997 [ed. or. 1992]): 79-93.
- Rüsen, Jorn. «Narrative Competence: The Ontology of Historical and Moral Consciousness» [ed. or. 1989]. En *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York/Oxford: Berghahn Books, 2005.
- Saiz Serrano, Jorge. «Pervivencias escolares de narrativa nacional española: reconquista, reyes católicos e imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes». *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 165-201. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>.
- Saiz Serrano, Jorge. «Repensar la historia escolar más allá de narrativas nacionales». En *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, editado por David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz, 149-172. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.
- Sant Obiols, Edda y Joan Pagès Blanch. «¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?». *Historia y Memoria* 3 (2011): 129-146.
- Saz, Ismael. «Y la sociedad marcó el camino. O sobre el triunfo de la democracia en España (1969-1978)». *La sociedad española en la Transición. Los movimientos sociales en el proceso democratizador*, editado por Rafael Quiroza-Cheyrouze Muñoz, 29-42. Madrid: Biblioteca Nueva, 2011.
- Segarra, Josep Ramón. «La narrativa de la modernidad y el relato de nación española en los libros de texto de Educación Secundaria». En *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, editado por David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz, 173-208. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.
- Segura, Antoni (coord.). *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2001.
- Soto Carmona, Álvaro. «Va haver-hi transició? Arguments per a un debat». *Segle XX. Revista Catalana d'Història*, 2 (2009): 137-152.
- Tappi, Andrea y Javier Tébar Hurtado. «Transiciones». En *Diccionario de la memoria colectiva*, dirigido por Ricard Vinyes, 471-474. Barcelona: Gedisa, 2018.
- Tejerina, Benjamín. «Los movimientos sociales en la Transición política: herencias, singularidades y transformaciones de la movilización social en la década de 1970». *Debats. Revista de cultura, poder i societat* 1 (2018): 69-84.
- Valls Montés, Ramón. «Enseñanza escolar de la historia y uso de los manuales en las aulas». En *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas. Ciencias Sociales para una educación crítica*, editado por David Parra Monserrat y Carlos Fuertes Muñoz, 125-148. Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.
- Valls Montés, Ramón. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, edición digital 2012 [I ed. 2007]).

- Valls Montés, Ramón. «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 6 (2007): 61-73.
- Valls Montés, Ramón. «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15 (2001): 23-36.
- Vinyes, Ricard. «La memoria del Estado». En *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente al trauma de la historia*, editado por Ricard Vinyes, 23-66. Barcelona: RBA, 2009.
- Ysàs, Pere. «La crisis de la dictadura franquista». En *La Transición, treinta años después*, editado por Carme Molinero Ruiz 27-58. Barcelona: Península, 2006.