

INVESTIGACIONES

La transición a la democracia en España en los libros de texto de la LOMLOE: estudio aplicado a Galicia¹

The transition to democracy in Spain in LOMLOE textbooks:
a study applied to Galicia

Amado Tierra Lozano-Ramírez^{a, 2}
Adrián Martínez-Garrido^a

^a Universidad de Vigo, España.
amadotierra.lozano@uvigo.es, adrian.martinez.garrido@uvigo.es

RESUMEN

La Transición cuenta con un papel fundamental en uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia: la comprensión del presente. En este trabajo se aborda un análisis del tratamiento de este proceso histórico en Bachillerato a través de los libros de texto gallegos en el marco de la LOMLOE. El estudio del cuerpo del texto de los manuales recoge un relato hegemonizado por el carácter positivo y pacífico de la Transición, el consenso, el personalismo y la falta de tratamiento historiográfico, continuista con los manuales de la LOMCE. Esta construcción historiográfica, pese a que se altera a través de las actividades y los textos anexos, muestra una situación general de hegemonía del relato positivo de la Transición y falta de adaptación.

Palabras clave: Transición, libros de texto, LOMLOE, Galicia, Bachillerato.

ABSTRACT

The Transition plays a fundamental role in one of the objectives of teaching History: understanding the present. This work addresses an analysis of the treatment of this historical process in Baccalaureate through Galician textbooks within the framework of the LOMLOE. The study of the body of the text of the manuals collects a story hegemonized by the positive and peaceful nature of the Transition, consensus, personalism and the lack of historiographic treatment, continuous with the LOMCE manuals. This historiographic construction, although it is altered through the activities and accompanying texts, shows a general situation of hegemony of the positive narrative of the Transition and lack of adaptation.

Key words: Transition, textbooks, LOMLOE, Galicia, Baccalaureate.

¹ Este capítulo forma parte de las líneas de investigación abiertas en el seno del Proyecto Élités, tecnocracia y cambio político en Galicia y Norte de Portugal (1967-1977), financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

² El autor está financiado por la ayuda para la contratación de personal investigador predoctoral de la Universidad de Vigo (PREUVIGO 2023).

1. INTRODUCCIÓN

El proceso conocido como Transición Española contiene en su seno una serie de particularidades no solo históricas sino también didácticas. Las transiciones políticas tienen, etimológica e históricamente, un cariz de vértice entre dos realidades; en el caso de la Transición Española este cariz se particulariza en tanto que no solo representa el cambio de un estadio político a otro, sino precisamente la puerta al estadio en el que el propio alumnado vive. Una etapa que, además, se erige como un momento decisivo en el desarrollo de las identidades colectivas y de los valores cívicos y políticos que perviven en la actualidad. Si una de las funciones reivindicadas para la presencia de la Historia en el sistema educativo es la herramienta que constituye para la comprensión de la realidad que le rodea (así lo hace el propio Real Decreto 243/2022, Anexo II), el proceso histórico que, en última instancia, explica el contexto inmediato del discente posee un profundo interés educativo. Se articula, así como el “gran acontecimiento” que marcaría el comienzo de la “coetaneidad” para el caso español (Aróstegui Sánchez, 2004). Además de esta consideración, la Transición es un lugar revisitado recientemente por el debate público —y académico—, por lo que su trabajo educativo no solo es una herramienta de comprensión del presente para el alumnado, sino de intervención directa en las preocupaciones de la sociedad en la que se encuentra inserto. De igual modo, desde el ámbito de la Didáctica de la Historia se ha destacado en numerosas ocasiones la relevancia del tratamiento educativo de los pasados recientes, una herramienta fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica y el fortalecimiento de la cultura democrática (Fuertes Muñoz, 2018; Carretero y Borrelli, 2014) que, en el caso de la Transición, constituye una “asignatura todavía en construcción” (Tappi y Tébar Hurtado, 2023).

En el presente artículo se propone un análisis del tratamiento que recibe en el sistema educativo gallego este periodo a través del que sigue siendo el material base más extendido en la educación secundaria: el libro de texto (Gómez Carrasco y López Martínez, 2014; Domínguez López y Ortega Cervigón, 2023). Desde la perspectiva de las investigaciones centradas en el análisis del contenido y la estructura del discurso histórico, este estudio se focaliza principalmente en el ámbito historiográfico, con el propósito de ofrecer una visión detallada del relato histórico que los manuales transmiten en las aulas (Álvarez Osés et al., 1979; Pingel, 1999; Tiana Ferrer, 2000; Valls Montés, 2002). Pese al abordaje fundamentalmente historiográfico, se realiza también un esbozo de las principales características didácticas, es decir, de formato de transmisión y construcción de conocimiento que ofrecen dichos manuales. El análisis se complementa con un carácter comparativo con los manuales de la ley educativa anterior, por lo que es también un estudio de su evolución, de su permeabilidad respecto a los contextos legislativos y a los debates que se dan en la sociedad y la historiografía. Se dota al artículo de un propósito educativo práctico a través de este tratamiento historiográfico y didáctico, el aporte al que Tomaszewsky (1967) señalaba como el séptimo problema de la didáctica: los medios materiales a emplear; teniendo como objetivo ofrecer herramientas para la elección de manual, su tratamiento crítico y su complementación, comprendiéndolo no como un producto acabado y neutral sino como un relato historiográfico más.

El campo del estudio del contenido historiográfico de los libros de texto es relativamente reciente, aunque ha dado lugar a una profusa producción. El tratamiento de los libros de texto como elemento no solo didáctico sino histórico e historiográfico se remonta a los

años 80 (Valls Montés, 2002), extendiéndose y profundizándose en los 90, con hitos como la creación en 1992 del Centro de Investigación de Manuales Escolares (MANES) o la celebración del IX Coloquio de Historia de la Educación, *El Currículum: historia de una mediación social y cultural* (Viñao Fraga, 2006). Desde entonces, el estudio del libro de texto se ha ido profundizando, tanto como elemento histórico en su evolución y contexto como elemento historiográfico susceptible de análisis crítico.

Por su parte, la historiografía de la Transición tiene, por razones obvias de su propia cronología, una antigüedad similar, con una enorme producción y debate alrededor. Es un lugar revisitado interdisciplinariamente de forma habitual, con una evolución general que transita de una primera etapa, hegemonizada por la visión amable de un proceso dirigido y pacífico, a una posterior apertura de enfoques, agentes y causas que revelan un escenario especialmente complejo, en el que habrían interactuado multitud de factores y actores. Desde sus inicios, la transición española hacia la democracia captó la atención de investigadores procedentes, fundamentalmente, de las ciencias políticas, la sociología, el derecho o la economía. Esos primeros estudios se centraron en los procesos electorales, las organizaciones políticas, sus líderes y las transformaciones socioeconómicas con carácter modernizador. Estas investigaciones iniciales, a menudo complementadas con memorias de los propios protagonistas, enfatizaban el papel de las élites y tendían a minimizar la participación ciudadana, el protagonismo de una sociedad civil renacida (Pérez Díaz, 1993), la extensión y diversificación del disenso, la conflictividad social y laboral o las acciones de la oposición organizada. Aquella interpretación, que ha llegado a ser definida como “diseño de laboratorio”, fue revisada desde el ámbito historiográfico, particularmente por la Escuela de los Anales y la historiografía marxista, que incorporaron a la sociedad como parte de ese proceso, reconociendo, al mismo tiempo, la presencia de tensiones e incertidumbres. Fue a partir de la década de 1990 cuando la nueva historia política consolidó un enfoque integrador que advertía lo fundamental de interrelacionar las variables políticas, económicas, regionales, sociales y culturales, conceptualizando la transición como un proceso histórico complejo al que todavía acompañan numerosos interrogantes sin responder.

En este contexto, la cuestión formulada hace varias décadas acerca del modo, el alcance y la temporalidad con que las corrientes historiográficas se incorporan a los manuales escolares continúa siendo plenamente vigente (Álvarez Osés et al., 1979). Ello se debe a que, según la perspectiva explicativa adoptada, la orientación didáctica del proceso histórico varía de manera sustancial. Existen, por tanto, múltiples interpretaciones en torno al proceso de democratización, lo que hace particularmente relevante identificar qué enfoques se trasladan al ámbito de la enseñanza en los niveles no universitarios. Los contenidos escolares, en consecuencia, se configuran de forma distinta en función de la narrativa historiográfica asumida: si se enfatiza, de acuerdo con los postulados funcionalistas, el papel del factor económico y los procesos de modernización como motores de la democratización; si se sostiene que la propia evolución interna del régimen autoritario conducía de manera inevitable hacia un sistema democrático; si se interpreta la Transición como el resultado de un pacto entre élites —o como una “democracia otorgada”— en el marco de una sociedad desmovilizada; o si, por el contrario, se adopta un enfoque multifactorial sustentado en modelos dinámicos que, además de introducir el ingrediente representado por la “incertidumbre” (Przeworski, 1986), reconocen la concurrencia de factores políticos, económicos, sociales y culturales dentro de una transformación de larga duración, tanto en la estructura social como en la esfera pública. Desde esta última

perspectiva, dichos factores habrían generado la percepción de la necesidad ineludible de un cambio hacia la democracia, impulsando a una parte significativa del personal político integrado en el régimen dictatorial a intentar controlar y orientar dicho proceso.

En consecuencia, el enfoque interpretativo adoptado condiciona de manera directa la representación de la Transición en los libros de texto, al determinar la amplitud de los factores y actores considerados, la delimitación cronológica del proceso y el grado de relevancia atribuido a los “antecedentes críticos” que condujeron al cambio político (Slater & Simmons, 2010). El estudio de la historiografía de la Transición en los manuales escolares constituye, pese al notable desarrollo de sus vertientes historiográfica y didáctica, un campo de investigación relativamente reciente. En este ámbito destaca la labor del Equipo TRADDEC, centrado en el análisis del tratamiento de las dos transiciones en el contexto educativo, así como la contribución individual de uno de sus integrantes, Aceituno Silva (2010, 2011a y 2011b). Entre las aportaciones más relevantes pueden mencionarse también los trabajos de Marina Carranza (2015), González Cortés (2014), Magaldi Fernández (2022 y 2023), Domínguez López y Ortega Cervigón (2023), Fuertes Muñoz y Banderas Navarro (2024) y Piazuelo-Rodríguez y Bermejo-Malumbres (2025). En el ámbito gallego, los estudios de Lozano González (2019) y Lozano Ramírez (2023) constituyen precedentes significativos. Pese a estas publicaciones, únicamente la publicación de 2025 aborda manuales adaptados a la LOMLOE. Los resultados de todas estas investigaciones serán analizados de forma comparada en el apartado de discusión. Conviene señalar, asimismo, aunque excedan el marco específico de los manuales escolares, los trabajos de Santiago Arnos (2014), centrado en el estudio del tratamiento de la Transición en un aula gallega, y de Martínez Rodríguez et al. (2019), quienes, mediante entrevistas a docentes españoles, examinan las interpretaciones del profesorado sobre dicho proceso histórico”.

2. METODOLOGÍA

Para el objetivo planteado de construir una panorámica del relato de la Transición que se transmite en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas gallegas se recurrirá a un análisis cualitativo de los manuales. Los manuales empleados son los ofertados para la asignatura de Historia de España en el segundo curso de Bachillerato, la más adecuada para el objetivo propuesto tanto por su carácter específico de historia española como por la profundidad alcanzada por la madurez de sus discentes, que permite ofrecer relatos más complejos. Constituye, además, la última aportación del sistema educativo a la formación histórica en la gran mayoría del alumnado de Bachillerato. Además, hay que tener en cuenta que, si bien es cierto que este periodo histórico se encuentra también en el currículum del último curso de la ESO, al encontrarse al final del temario y no tener la presión de las pruebas de acceso muchas veces no se imparte o se hace de manera muy superficial.

El material empleado como fuente de información serán los libros de texto disponibles en gallego —que, a su vez, corresponden con las editoriales de mayor difusión— para esta asignatura en el marco de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) desarrollada en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato y el Decreto 157/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo del bachillerato en Galicia: Anaya (2023),

Baía (2023), Santillana (2023) y Vicens Vives (2023). La comparativa con la ley anterior se realizará con los manuales de 2016 de las mismas editoriales, que en ese año fueron también las únicas publicadas en gallego. Esta muestra se considera representativa en tanto que constituye la gran mayoría de los manuales empleados en la educación secundaria gallega, ya que, aunque el Decreto 79/2010, del 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia no obliga a la impartición de la asignatura en lengua gallega, lo más frecuente en los centros es continuar la dinámica de la ESO, donde sí es obligatoria, aplicando la cuota de empleo del gallego sobre esta asignatura. Además, estos manuales aportan tradicionalmente contenidos particulares para Galicia. Se considera, así mismo, que el estudio de los libros de texto constituye un reflejo representativo de lo enseñado en las aulas, en tanto que material base mayoritario; en 2019 un estudio del Instituto de Análisis e Investigación revelaba que el 71,5% del profesorado de secundario usaba mucho o bastante el libro de texto.

Serán objeto de estudio los apartados de estos manuales que abarquen el periodo 1975-1982, independientemente del marco cronológico que cada una de las ediciones entienda como “Transición”. Se opta por esta cronología, más allá de consideraciones historiográficas, por ofrecer una amplitud mayor que perspectivas más acotadas, abarcando todas las posibles interpretaciones de sus límites temporales por parte de los diferentes manuales y enriqueciendo el análisis que se pueda realizar sobre el relato histórico alrededor de la Transición. En atención a la estrategia de transmisión y construcción de conocimiento se seguirá en el análisis historiográfico la estructura del manual. En el ámbito didáctico se recogerán aquellos rasgos más destacados de cada manual en los campos de actividades, elementos gráficos y documentación. Se usan como referencias orientativas los criterios de las propuestas de Aceituno Silva (2010 y 2011b), Braga Blanco y Belver Domínguez (2014) y Gómez Carrasco y López Martínez (2014).

3. HISTORIOGRAFÍA

3.1. ANAYA

Anaya trata la Transición Española en un tema propio “La Transición (1975-1982)”, acogiéndose al marco teórico que encuadra el periodo entre la muerte del caudillo y la victoria electoral socialista. La introducción que precede a estos puntos plantea ya las bases del relato que se va a establecer: cambio gradual, no violento y fundamentado en el acuerdo, apoyo mayoritario a la solución monárquica y triunfo de la libertad y el pluralismo.

El tema se encuentra dividido en 7 bloques, el primero, “La sociedad española en 1975”, realiza un esbozo cultural, social y político de la España de 1975 y 1976. Especialmente interesante en este punto es que, si bien en una primera parte se recogen las demandas generalizadas de libertad, la represión y la paulatina apertura, la segunda parte se dedica a los denominados “poderes fácticos”; Ejército, Iglesia y poderes económicos. Mientras que en el Ejército se señala la predominancia de sectores franquistas y en la Iglesia la división interna, los poderes económicos se presentan plenamente liberales y aperturistas, sin papel alguno en la continuación del régimen.

El segundo punto “Las fuerzas políticas tras la muerte del dictador” aborda, en realidad, el devenir institucional de 1976, valorando muy positivamente la figura de

Suárez destacando sus resultados en urnas. En el tercer punto, “Un año clave: 1977”, se presenta a los “enemigos del cambio”, etiqueta bajo la que agrupa tanto al búnker como al antifranquismo armado. La legalización del PCE se valora positivamente desde la capacidad política y el afán de consenso, personificados en el rey y Adolfo Suárez. Las elecciones reciben un tratamiento similar al de la LRP, validando el proyecto reformista por sus resultados electorales.

El cuarto punto, “El primer Gobierno de la UCD avalado por las urnas” recoge con cierto detalle la política territorial y económica, materializada esta última en uno de los “más grandes aciertos de Suárez; los Pactos de la Moncloa, explicados a través del consenso. Cierra el punto una pequeña introducción al proceso constitucional, de la que destaca la afirmación de que es la primera constitución española fruto del acuerdo y no de la imposición. El quinto punto, “La Constitución de 1978”, es meramente descriptivo de la carta magna, mientras que el proceso de elaboración y aprobación solo recibe unas líneas de atención orientadas a reafirmar su capacidad de conciliación y sus buenos resultados en referéndum.

El sexto punto, “El segundo Gobierno de UCD”, aborda, tras tratar las elecciones municipales y el ascenso de la izquierda, los procesos de autonomía. Se destaca el diálogo y la capacidad de Suárez de integrar reivindicaciones, aunque se señalan también las fracturas, plasmadas sobre todo en la alta abstención y las demandas generalizadas de autonomía. Se aborda también la conflictividad armada del terrorismo de izquierdas y derechas, así como el recrudecimiento de la crisis económica (aunque se reafirma en la mejora de la estabilidad social). Destaca la mención a la continuidad franquista en las FFCCSE destinada a combatir la violencia. El 23F se recoge escuetamente, destacando la figura del monarca, pero señalando los vacíos de información alrededor del suceso. De nuevo, se resaltan las manifestaciones de apoyo al Gobierno. Sobresale en el tratamiento del Gobierno de Calvo Sotelo la mención a la cuestión del aceite de colza y el Caso Almería, además del divorcio, la OTAN y la desintegración de UCD.

El último punto, “Los cambios sociales. La integración en Europa” se centra en una radiografía de los cambios más allá del devenir político, poniendo el énfasis en la urbanización, la liberación de la mujer, la desideologización, la pérdida de influencia de la Iglesia, el destape, la educación, la liberación de los medios y la creación de El País, y la aparición de las reivindicaciones culturales periféricas.

Respecto al manual previo, publicado en 2016 en el marco LOMCE, la variación es nula. Se ha cambiado la maquetación y se ha tendido a simplificar, eliminando algunos nombres del texto y cambiando la distribución de párrafos, pero el texto es, en general, idéntico al anterior.

3.2. BAÍA

Baía recoge la Transición en su penúltimo tema, “La Transición y consolidación democrática en España. 1975-2004”. Este tema se encuentra dividido en 7 bloques, tres de los cuales se dedican a la Transición: el primero, “La Transición democrática. 1975-1982”, el segundo, “La creación del Estado de las Autonomías”, y el sexto, “La lucha por la emancipación de la mujer y el movimiento feminista”.

La introducción al primer bloque contextualiza el proceso cronológicamente entre 1975 y 1982, pero apunta la existencia de otras interpretaciones del marco temporal. Ubica también la Transición en el marco internacional, relacionándolo con los procesos luso y

griego. Presenta además una breve reflexión historiográfica, señalando la existencia de diferentes interpretaciones, ubicando la del proceso pacífico como la oficial. El primer punto, “La reforma política”, dibuja un panorama a la muerte de Franco distribuido en tres vías de futuro: ruptura, continuidad o reforma, esta última la preferida por la población. A continuación, expone las líneas fundamentales del proceso: colectivo, gradual, consensuado y legitimado por las urnas.

El segundo punto, “La nueva restauración de la monarquía borbónica” recoge las maniobras iniciales del monarca, Miranda y los reformistas para modificar la legalidad franquista sin agitar a los continuistas, frente a una oposición que exigía un ritmo más rápido. El tercer punto, “Adolfo Suárez y el programa reformista” recoge la única mención encontrada respecto al uso de los aparatos del Estado para lograr resultados positivos. Frente a la ley se ubica a la “ultraizquierda y ultraderecha”. En este punto se incluye un apartado particular dedicado a la amnistía general y el pacto del olvido, donde se señala la inmunidad que otorga a los franquistas la amnistía y las críticas que posteriormente se hacen a esta ley, aunque afirma que fue una ley de consenso social en el momento.

El cuarto punto, “La Constitución de 1978”, aborda un análisis técnico de la carta magna, a la que tilda de progresista y consensuada. El quinto punto, “El declive de Adolfo Suárez y el Gobierno de Leopoldo Calvo Sotelo”, abarca lo restante de Transición. El 23F se trata con poca profundidad y dando especial peso al monarca.

El bloque dos aborda el proceso autonómico de las tres regiones históricas, precedidas de una introducción que detalla la diferencia 151 y 143 y la conflictividad en torno al proceso que culmina en la LOAPA. Del caso vasco se destaca la cuestión electoral y el terrorismo, que había tenido escaso tratamiento hasta entonces. El caso gallego se presenta con bastante conflictividad en torno al estatuto, se hace mención explícita al pasado franquista de Rosón (primera y única relación que se puede encontrar entre la UCD y las élites del régimen) y el choque con el Gobierno central. El estatuto recibe un tratamiento claramente positivo.

El sexto bloque, articulado en torno a cinco puntos (“¿Qué es ser mujer?”, “1975. El feminismo sale a la luz”, “La legislación por la igualdad”, “La ampliación de los ámbitos de la participación femenina” y “La lucha por la visibilidad política: el sistema de cuotas”) realiza un análisis histórico del movimiento feminista, con dos ejes fundamentales: fragmentación y variedad de enfoques ideológicos. Se abordan con detalle los diferentes planteamientos y sus exponentes, así como su relación con las organizaciones políticas y su evolución. En el marco de la transición se recoge su evolución, demandas y conquistas, así como el descontento con un consenso que las deja atrás.

Respecto al manual de 2016 la mayoría del texto se recicla, con algunos cambios de matices y reorganización, las mayores variaciones sobre el texto original se producen en la parte de los procesos autonómicos. Sin embargo, se producen algunas incorporaciones interesantes: el punto de introducción, el apartado de la amnistía, el punto de cultura y el bloque de feminismo, es decir, aquellos donde se encuentran los mayores ejes de ruptura con el discurso tradicional.

3.3. SANTILLANA

Santillana ubica la Transición en siete puntos del penúltimo tema “Transición y democracia”, que abarca desde 1975 hasta 2004. El primer punto, “El franquismo sin Franco” presenta un Arias continuista, con muy tímidas reformas, frente a una serie de personalidades

(Garrigues, Osorio, Fraga, Areilza, el monarca...) que apoyan la democratización. La presión de las élites reformistas del régimen se conjuga con un empuje popular que llevan a la caída de Arias. Frente a Arias, Suárez aparece como representante de la mayoría social, realista y dialogante. Aunque siempre en el marco del diálogo con el Gobierno, se recalca la participación activa de la sociedad desde los primeros pasos del proceso.

El segundo punto, “El dismantelamiento del franquismo”, aborda la LRP, la legalización de partidos, y la concurrencia a las elecciones. Destaca la presentación de la legalización del PCE como fruto de una necesidad de legitimación de las elecciones. Se reafirma la victoria de la UCD como la expresión de la voluntad de romper con el franquismo mediante la reforma y el consenso y el éxito de la operación al no generar “vacíos de poder”. Se dedica también un espacio al “terrorismo contra la democracia”, que presenta una dicotomía clara: si la democracia se alcanza a través de la transición pacífica, aquellos que emplearon la violencia lo hacen no contra el proceso sino contra la propia democracia. Frente a los terroristas antidemocráticos, categoría en la que se encuadra a continuistas y rupturistas, el Estado mantiene una actitud dialogante, que fracasa por la no colaboración francesa en el caso de ETA.

El tercer punto, “Crisis económica y Pactos de la Moncloa”, se centra en el ámbito económico, los pactos se presentan en su doble vertiente; social, para “atenuar la crispación”, y económica, para sanear. Se insiste de nuevo en el consenso y el diálogo como motor del acuerdo.

El cuarto punto, “Constitución y Estado autonómico”, da por dismantelado el franquismo tras las elecciones de julio de 1977 y aborda la construcción del régimen democrático. La Constitución se describe someramente en sus principales puntos. El proceso autonómico recibe una atención más profunda que en el resto de los manuales, haciendo alusión a los intereses políticos de la autonomía.

El quinto punto, “Crisis de UCD y dimisión de Suárez”, aborda la última legislatura de Suárez. La dimisión del presidente se presenta como un desgaste político multifactorial en la que se incluye la presión mediática. El tratamiento del 23F es particular, se alude no solo a la trama militar, sino también política, civil, mediática y empresarial.

El octavo punto (median entre este y el quinto dos apartados dedicados a las etapas de González y Aznar), “La cultura entre la Transición y la Democracia”, recoge el cambio cultural en la Transición. Es la primera ocasión en la que se hace referencia a elementos de temas previos, señalando la evolución cultural que venía fraguándose desde los 60 y que se libera a partir del 75. Se recogen múltiples ejemplos: la aparición de medios de comunicación como El País, la creación de instituciones culturales, la Movida Madrileña, el retorno de El Guernica, el cine, la literatura, el teatro, la multiculturalidad, la europeización...

El noveno punto es “Galicia en la Transición”, las dos páginas que ocupa este apartado recogen con cierto detalle el proceso, que se plantea en clave de dos planteamientos: el diálogo, mantenido por los comunistas, y la ruptura, postura de los nacionalistas, triunfando la primera. Se recoge, aunque someramente, el tortuoso camino del Estatuto. La situación social se recoge como de gran dinamismo y beligerancia. La economía se recoge en el contexto de crisis, cuestionando la actividad del Gobierno y presentando la actividad huelguista como motor de las mejoras económicas. Resulta bastante evidente la diferencia de autoría respecto al resto de puntos.

Respecto al manual LOMCE el nuevo libro de texto posee una distribución de puntos y un enfoque similar, aunque alberga algunas diferencias. Se amplía la información respecto

a algunos procesos y se reducen ligeramente las alusiones al consenso, al tiempo que se eliminan algunas frases especialmente valorativas, resulta evidente que se ha realizado una supervisión sobre el texto previo. Además, se incorpora el octavo punto, sumando la perspectiva social, ausente en el anterior.

3.4. VICENS VIVES

Vicens Vives ubica la Transición dentro del tema “Conquista y consolidación de la democracia”, que abarca 1975-2022. El periodo 1975-1982 se distribuye en 3 amplios apartados. El primero apartado “La Transición: ¿reforma o ruptura pactada?” (único título de apartado redactado en interrogativa de todos los manuales tratados) plantea, en primer lugar, la necesidad de la monarquía de ejecutar un cambio social para mantener su continuidad, obligando a Arias a dimitir. La LRP se presenta en confrontación con el búnker y con el terrorismo, de nuevo englobando a derecha e izquierda en un mismo bloque de saboteadores, frente a un Gobierno y una UCD que representan el estricto centro y la política de consenso. En la ley de amnistía tiene la particularidad de señalar su doble cara, amnistiando al antifranquismo, pero también a los represores. En el ámbito económico se dan datos de la grave crisis y se plantean los Pactos como fruto de un consenso necesario, aunque se pone sobre la mesa su carácter de transacción, donde el Gobierno ofrecía, a cambio, libertades políticas. En este apartado se encuentra la única mención que se puede encontrar a la huelga de capitales.

El tercer punto, “Las bases institucionales de la nueva democracia”, aborda el proceso constitucional y autonómico, de nuevo insistiendo en la base del consenso, pero enumerando los puntos más conflictivos. El cuarto punto, “El despliegue de la democracia (1979-1982)”, abarca lo restante de Transición. El segundo Gobierno Suárez se plantea solo desde su fracaso electoral y el desgaste que lleva a su dimisión, destaca el señalamiento a las presiones no solo desde el PSOE sino también desde sectores militares y empresariales. Se menciona también la concertación social, de nuevo desde la perspectiva del consenso y el pactismo. El 23F se menciona con un detalle algo superior al resto de los casos, mencionando la existencia de una doble trama, militar y civil.

Respecto al manual LOMCE, la nueva edición presenta un cambio total de estructura y texto. El espacio dedicado a la Transición se amplía, permitiendo profundizar algo más en algunas cuestiones y aportando datos particulares, mientras que la edición anterior destacaba por su superficialidad respecto a otras editoriales. Más allá de esta variación, la perspectiva historiográfica continúa siendo bastante similar a la anterior.

4. DIDÁCTICA

Se recoge a continuación, de forma resumida, la propuesta de cada uno de los manuales en los campos de actividades, imágenes y documentación. La observación de las actividades resulta especialmente útil a la hora de analizar los manuales de Historia, pues en una materia concebida como eminentemente teórica, es en estos ejercicios donde se construyen espacios de debate, reflexión y aplicación práctica. En este campo Anaya ofrece 23 actividades, si bien la mayoría son de mero resumen del contenido del temario, se pueden encontrar también de respuesta abierta, de búsqueda de información e, incluso de relación, con

temas anteriores. Especialmente interesantes son los cuatro últimos ejercicios, que aborda pormenorizadamente el análisis de diferentes documentos (una encuesta, un mapa, una producción historiográfica y un texto primario). Baía prescinde de actividades. Santillana plantea 34 actividades, la mayoría de ellas de reproducción del contenido y, aunque se plantean cuestiones con relación a documentos, muchas son meramente descriptivas. Hay presencia de actividades de relación, tanto con el franquismo como con etapas posteriores. De nuevo, las actividades con más interés se encuentran en las páginas finales, aquí se proponen análisis de documentos (carteles electorales) con más profundidad, búsqueda de fuentes orales y dos actividades de contraposición y debate en torno a las interpretaciones historiográficas de la Transición a través de cuatro textos y la búsqueda de información. Vicens Vives plantea un amplio repertorio de actividades (45), de muy diverso tipo, si bien hay actividades de mera reproducción resumida del temario, estas son minoría, abundan las preguntas relacionadas con documentos de todo tipo, también se proponen varias actividades de relación con el presente, así como de argumentación y debate. Destaca la propuesta interdisciplinar, planteando cuestiones relacionadas con la demografía que obligan a interrelacionar con el contenido impartido en otros temas y asignaturas. Las últimas preguntas realizan una propuesta similar a la de Santillana, contraponiendo un texto de Suárez y uno de Ballester para plantear cuestiones de perspectiva historiográfica, debate e interpretaciones.

En la propuesta didáctica para una disciplina como la histórica otro elemento fundamental a abordar es la documentación que se aporta, base fundamental para el hacer del historiador. Resulta clave su variedad, en la que se sustentará la comprensión de que, en el carácter totalizador de la Historia, las fuentes son tan variadas como variados son los elementos que generan las sociedades. En este ámbito, lo primero que se va a abordar, por su abundancia, son las imágenes. Anaya realiza una apuesta bastante simplista, fotografías con un carácter fundamentalmente de acompañamiento, a menudo sin siquiera descripción que las contextualice y con poca variedad. Baía, Santillana y Vicens Vives tienen una propuesta similar, aunque siempre con descripciones. Más variedad se encuentra en el resto de los elementos gráficos. Anaya solo aporta, además de las imágenes, 2 mapas. Baía incluye 5 gráficos, 1 esquema y 1 mapa, Santillana 4 gráficos, 1 mapa, 1 línea temporal y 2 esquemas. Vicens Vives 8 gráficos, 2 mapas, 1 línea temporal y 3 esquemas. Además de estos elementos, Anaya incluye 7 tablas de datos, Baía 3 y Vicens Vives 4, especialmente interesante resulta una de ellas, que recoge las víctimas mortales de violencia policial desglosadas por meses y años entre 1975 y 1982, única referencia a la violencia ejercida desde el Estado junto a la ya mencionada alusión al Caso Almería.

En cuanto a los documentos textuales, Anaya incluye 11 incorporados aparte del texto principal, uno especialmente interesante relacionado con las pervivencias franquistas. Baía cuenta con 24, pero la mayoría de ellos intercalados en el texto, en lugar de como elementos aparte, con una relación directa y explícita con lo recogido en el párrafo de contenido inmediatamente anterior y/o posterior. Santillana aporta 10 textos, mayoritariamente de reducido tamaño vinculados a preguntas cortas. Vicens Vives contiene una apuesta de textos similar a la de Santillana, con 12 fragmentos cortos y actividades, aunque con mayor profundidad. Destaca en Vicens Vives una recopilación de declaraciones ante la LRP, recogiendo las divergencias ideológicas. Como cierre del ámbito de la documentación añadida, cabe señalar las propuestas artísticas de Vicens Vives (un libro y una película) y Santillana (dos libros, dos películas y varios enlaces a documentación online). Se echan en falta referencias musicales, ausentes en todos los manuales.

Más allá de estos ítems, que hemos considerado los más relevantes, hay algunas propuestas de los manuales que merece la pena reseñar. Santillana introduce un elemento particular respecto al resto en las definiciones, escogiendo algunos términos conflictivos del texto e incorporando una definición en el margen, aunque es cierto que de manera acotada (5 términos en todo el tema). En Vicens Vives destacan dos elementos, la relación directa y explícita mediante iconos de los contenidos como objetivos de la Agenda 2030 y un marcado afán estructurador, aportando varios esquemas y líneas temporales.

En comparación con los manuales LOMCE, en el campo de las actividades cabe destacar la incorporación de las actividades de relación con temas anteriores y con el presente, así como las de análisis historiográfico (no aplica sobre Baía, que elimina las 16 actividades con las que contaba). En el ámbito de las imágenes la situación tiene poca variación, predominando el uso estético. Sí se encuentran mayores cambios en los textos, Anaya recicla la totalidad de textos. Baía hace lo propio, pero incorporando textos para los procesos autonómicos, la amnistía y la cuestión de la mujer. Santillana los incrementa, de 5 a 10, sumando los ya mencionados sobre la cuestión historiográfica. Vicens Vives reforma completamente su cuerpo, introduciendo nuevos textos (pasa de 5 a 12), entre ellos los de interpretación historiográfica. Vicens Vives es el manual que más cambios introduce en todos los ámbitos, de formato, de contenido, de estructura y de elementos didácticos, de hecho, es el único que cambia de autor respecto a la edición anterior.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general se pueden identificar los siguientes ejes en el relato historiográfico que se construye sobre la Transición: el consenso como eje, perspectiva positiva y finalista, personalismo, dicotomía y hegemonía de la Historia Política.

La idea del consenso se encuentra explicitada en la totalidad de los manuales, pero además de las menciones directas su espíritu se recoge en múltiples ocasiones. Conceptos como “acuerdo” y “diálogo” se usan profusamente, las citas electorales, la legalización del PCE, los Pactos de la Moncloa... Se emplean como muestras de afección generalizada al proceso y de un extendido ambiente de concordia y colaboración. Las propias introducciones al tema exponen el consenso como eje rector en los cuatro libros. Anaya y Vicens Vives hablan de un proceso de acuerdo, Santillana abre el tema con el Abrazo de Genovés, relacionándolo directamente con el discurso de proclamación del monarca.

Esta hegemonía del consenso es parte de la perspectiva positiva que permea todo el texto. La democracia en España se plantea como consecuencia directa de la Transición, y esta como camino único cara a ella. Hay una ausencia casi total de crítica a la actividad de los artífices de la Transición, consensuada, pacífica y la mejor, o única, de las vías posibles hacia la democracia, horizonte que determina todo el proceso. La democracia eclipsa la Transición, que se lee desde su resultado, un caso de lo que Garton Ash (2000) denominaba “ilusiones del determinismo retrospectivo” (p. 267), la mirada al pasado como camino a un presente que no se imagina de otra forma. La vinculación es tal que “democracia” y “Transición” llegan a intercambiarse y usarse indistintamente.

El planteamiento positivo y de consenso tiene como consecuencia la negación del conflicto, la correlación de fuerzas y los intereses políticos apenas se recogen. Los posicionamientos políticos e ideológicos se dividen en dos bloques: los que apoyan el

proceso de Transición, imbuidos en el consenso, y los que se oponen a él. Ambos bloques aparecen bastante homogeneizados, así, reformistas y oposición comparten barco frente a ultras de izquierda y derecha. La violencia y el conflicto aparecen explicitados, pero siempre con relación a los que enfrentan el proceso; es decir, la violencia no es parte de la Transición sino fruto de aquello que se encuentra fuera de la misma, única cara oscura de una etapa histórica, por lo demás, pacífica (única excepción que cabría hacer en este marco es la alusión de Anaya al Caso Almería). Ejemplo de este planteamiento se puede encontrar de forma clara en uno de los títulos de Santillana: “El terrorismo contra la democracia”, que muestra el carácter dicotómico y la asimilación entre “democracia” y “Transición”. La omisión del conflicto se aprecia muy marcada en la Constitución, elemento clave que se recoge en todos los manuales con un apartado propio pero descriptivo, abandonando el análisis de su proceso de elaboración y sus debates, opacados bajo el consenso.

Otro elemento que atraviesa la totalidad de los manuales es el personalismo, sobre todo en el ámbito de las élites políticas reformistas. Las figuras de Fernández-Miranda, Arelza, el monarca y Suárez, aparecen como actores individuales sobre los que se particulariza los acontecimientos, fruto de sus voluntades individuales; el sujeto de los actos políticos es siempre Suárez, no el Gobierno. Frente a esto, la oposición democrática y los “ultras” se impersonalizan más, reduciendo las referencias a sus líderes (Vicens Vives llega a no mencionar a Felipe González ni a Carrillo en el cuerpo del texto). Esta perspectiva de élites se retroalimenta con el referido determinismo retrospectivo, planteando la Transición como un proceso controlado y planificado por estas élites, soslayando los avatares y giros frutos del conflicto. Se conjuga el hacer de las élites con un indefinido empuje de la calle, que más que instigador de procesos se emplea para afirmar un apoyo masivo a la democratización.

Cabe señalar también un marcado predominio de la Historia política, cuyo ritmo es el que dirige todo el tema. Pese a esto, destaca la existencia en tres de los manuales de espacios dedicados a Historia social y cultural, así, mientras en 2016 solo Anaya contaba con un desarrollo individualizado de este ámbito, en 2023 únicamente Vicens Vives prescinde de él. Destaca el caso de Baía, con el amplio espacio dedicado a la cuestión de género, solo tratada individualmente en el resto por Anaya en un reducido recuadro anexo a la contextualización social. En Baía resulta especialmente interesante este punto, pues en él se recoge un tratamiento del proceso de Transición que sí aborda el conflicto, que recoge diferentes perspectivas y que se articula en un relato que muestra crítica con la figura del consenso y con la actividad del Gobierno.

Todos estos elementos configuran una perspectiva historiográfica de la Transición tradicional, conjugando las primeras interpretaciones, que leen el proceso como el hacer de las élites y el resultado del desarrollismo de los 60 (cuestión esta última a la que hacen referencia Anaya y Santillana) con las que aparecen en los 80, que incorporan la movilización social como agente activo en el cambio de régimen (Prada Rodríguez, 2019). Ruiz González (2002) recoge para el inicio de siglo cuatro tendencias historiográficas: la “genética materialista”, centrada en el papel de las fuerzas opositoras, la “internacional” que encuadra el proceso en la ola democratizadora y la Guerra Fría, la “estructuralista”, en torno al progreso de los años 60, y la del “consenso”, centrada en el equilibrio de fuerzas entre las fuerzas políticas. En los manuales se aprecia sobre todo la teoría del consenso, pero centrado en el resultado y no en la correlación de fuerzas, o de debilidades, que dan como resultado ese equilibrio de fuerzas que obliga al consenso (solo Santillana aventura líneas en este sentido, indicando motivaciones políticas y no voluntaristas). La materia

internacional está completamente abandonada, tratada solo para la crisis económica y para la incorporación a Europa y a la OTAN, solo Baía contextualiza con el proceso portugués.

Pero lo que realmente configura una perspectiva tradicional del relato es el enfoque netamente positivo, lleno de expresiones valorativas sobre el proceso y, sobre todo, el resultado. Es bajo esta perspectiva que se oculta el conflicto en el proceso, que la correlación de fuerzas se opaca y que se presenta como proceso planificado y finalista. El relato se corresponde manifiestamente con el discurso político que pretende consolidar y justificar el Estado actual. En este marco, se omite uno de los puntos fundamentales de crítica tanto a la Transición como a su resultado: la continuidad institucional de los franquistas, apuntada muy levemente para el ejército (sobre todo en Santillana) y solo anunciada abiertamente como crítica en la cuestión de la amnistía en Baía y Vicens Vives y en la del proceso gallego en Baía y Santillana.

Finalmente, en lo referente a los espacios dedicados a Galicia, solo Santillana incorpora uno propio, con un tratamiento muy diferente al resto de manuales, centrando el corto espacio con el que cuenta en el conflicto y la contraposición de modelos, al tiempo trata críticamente determinadas políticas. En el resto de los manuales Galicia se trata en un breve apartado por su proceso autonómico (caso de Anaya), en un apartado amplio, pero igual al vasco y al catalán (Baía) o solo recibe mención en el apartado de las autonomías (Vicens Vives). Llama la atención cómo es en este apartado donde más conflicto se percibe, Baía profundiza en las diferentes perspectivas ideológicas y plantea el proceso autonómico como un fenómeno no planificado. El caso de Santillana es más marcado aún, con un evidente cambio de autoría, se muestra abiertamente crítico con la actividad del Gobierno central, llegando casi a contradecir el relato de éxito económico planteado en el resto del tema.

Todo este contenido se encuadra, teóricamente, en lo estipulado por la LOMLOE. La nueva ley educativa establece una serie de criterios flexibles y valorativos para la etapa de la Transición, a diferencia de la LOMCE, que planteaba unos criterios de evaluación más mecánicos sobre la capacidad o no de describir procesos políticos. Entre estos criterios, el primero es “Identificar y valorar el papel de la Transición en el establecimiento de la democracia actual y de la Constitución de 1978 como fundamento y garantía de los derechos y libertades de los españoles”, criterio que podría interpretarse guía la perspectiva positiva, aunque la poca variación del texto respecto a 2016, con unos criterios menos valorativos, permiten asumir una inclinación previa a este enfoque.

Los resultados alcanzados en el análisis historiográfico concuerdan, en líneas generales, con lo obtenido por investigaciones con manuales de otros marcos legislativos. Magaldi (2022) señala la idea del proceso “desde arriba”, la omisión de la dimensión social de los Pactos de la Moncloa, la ausencia de alusiones al pacto de silencio, el carácter mitificado, la alusión a la violencia solo para el terrorismo como características historiográficas, todas ellas compartidas por el análisis realizado en este trabajo. Aceituno Silva (2011a) destaca el carácter hagiográfico en torno a los personajes identificados como principales y la ausencia de problematización. Fuertes Muñoz y Banderas Navarro (2024) en su análisis del tratamiento del franquismo y la transición señalan para esta última, de nuevo, el carácter idealizado, planificado “desde arriba”, pacífico, consensuado... Pese a todo, se llama la atención sobre la paulatina atenuación de esta situación a lo largo del tiempo. Esta última publicación, al no acotarse a la transición y abordar también el franquismo, señala un elemento relevante también en la clave interpretativa de la transición; el grueso de los manuales se acoge a la interpretación del desarrollo, según la cual el artífice estructural de

la transición es el progreso alcanzado por la última etapa del franquismo, que moderniza la sociedad. En un marco cronológico más amplio, Domínguez López y Ortega Cervigón (2023), abordan el tratamiento de la transición en los manuales del siglo anterior. Estos últimos libros de texto, por su distancia con la actualidad y cercanía con el periodo abordado, guardan más diferencias en su tratamiento, sin embargo, se pueden detectar ya en ellos los elementos embrionarios de lo que va a ser el continuo de la línea trabajada en la enseñanza secundaria: explicación a través de las grandes figuras (Juan Carlos y Suárez), motores del cambio, y de la noción de consenso, destacando el carácter pacífico.

Coinciden las líneas recogidas en el presente texto también con los resultados obtenidos para el ámbito gallego por Lozano González (2019), que ahonda en la perspectiva positiva que se ofrece, y por Lozano Ramírez (2023), que recoge todas estas características propias de la historiografía tradicional u oficial en los manuales de la comunidad autónoma en el marco de la LOMCE. Se puede identificar cierta ruptura de este consenso generalizado en torno a la historiografía escolar la publicación de Magaldi (2023) de comparativa con los manuales catalanes, que señala una marcada diferencia respecto a lo observado en otros territorios, con un relato más neutral o, incluso, abiertamente crítico con el proceso de Transición. Diferencia que, en todo caso, es imposible señalar en Galicia que quedaría, en base a estos resultados, homologada al panorama general y dominante en la última década (y, presumiblemente, también en las anteriores) en el sistema educativo español.

En el marco LOMLOE Piazuelo-Rodríguez y Bermejo-Malumbres (2025) proponen un estudio sobre la enseñanza de la Transición en el que, aunque no constituye la parte fundamental del análisis, se abordan los manuales. La conclusión en este ámbito, propia y del profesorado, es el de una visión, positiva, “tradicional y acrítica”, “edulcorada y heroica”, centrada en la estabilidad y la reconciliación, negando el conflicto.

En conjunto, el análisis comparativo y el diálogo con estudios similares muestra un panorama de continuidad. Sin embargo, sí se pueden encontrar algunas diferencias respecto a la tónica general hasta la actualidad, sobre todo en Baía con los nuevos apartados y en Vicens Vives, que reforma totalmente su manual. Se observa sobre todo en Baía incorporaciones a la hora de adaptarse a la cuestión de género (Vicens también lo hace, pero aplicado al s. XXI), uno de los principales nuevos objetivos que plantea la LOMLOE. Más allá del relato construido, destaca su opacidad historiográfica, presentándolo como acabado, sin abordar la existencia de diferentes interpretaciones y enfoques. La carencia de perspectiva historiográfica denota una falta de adaptación del temario a las particularidades y sensibilidades de la historia reciente, especialmente presente en procesos de cambio de régimen (dinámica solo rota por Baía). Hay que señalar finalmente la ruptura del relato que se ha apreciado en los temas de autonomía y de sociedad, donde el conflicto, la diversidad ideológica y la crítica a la Transición emergen abiertamente, llegando incluso a cierta contradicción con el relato político de la Transición a nivel estatal, quizás por percibirse como elementos periféricos.

Si bien el objetivo planteado inicialmente y, en consonancia, la metodología y estructura, concebía como elementos estancos el área historiográfica y la didáctica, centrada la primera en el cuerpo del texto y la segunda en una serie de ítems orientados a plantear unas líneas generales de estrategia de enseñanza-aprendizaje, los resultados obtenidos obligan a unas conclusiones que aborden un tratamiento conjunto.

El análisis que se hace del cuerpo del texto encuentra sus mayores fisuras no en las diferencias entre manuales, ni en una evolución del mismo respecto a las ediciones

anteriores, sino en los elementos anexos que se han analizado como didácticos pero que, como se ha visto, tienen en realidad mucho de historiográficos. Especialmente evidente es el caso de las actividades finales planteadas por Santillana y Vicens Vives, donde se plantea abiertamente un debate en torno a las interpretaciones sobre el proceso estudiado a través del análisis de textos, rompiendo radicalmente con la opacidad historiográfica. Si en 2016 no podía detectarse ninguna propuesta de debate historiográfico, en 2023 solo Anaya no la introduce. Es también mediante textos como Vicens Vives aporta la oposición de ideas que se echa en falta en el contenido, o mediante tablas como introduce el factor de la violencia ejercida desde el Estado frente al relato pacífico hegemónico. También Anaya desarrolla la cuestión de la continuidad franquista a través de un texto historiográfico.

Todos los elementos (excepto el texto de Anaya) que se señalan como de ruptura con el relato del cuerpo del texto son incorporaciones nuevas respecto a las ediciones anteriores, por lo que sí que podría hablarse de una evolución. Esta evolución no discute la tesis principal, un carácter continuista que se traduce en que, de facto, el tratamiento de la Transición no sufra variaciones. No hay que perder de vista que estas actividades y textos se encuentran apartados del núcleo del contenido que, en un curso con el ritmo de segundo de bachillerato, monopoliza la mayoría de la atención. Sin embargo, sí permiten vislumbrar cierta permeabilidad respecto a los debates sobre la Transición. Al mismo tiempo, esta particularidad llama la atención a aquellos que aborden el análisis historiográfico de los manuales sobre la necesidad de analizar no solo el temario sino también las actividades y documentos aportados, que, si bien pueden resultar secundarios, aportan piezas sobre la construcción historiográfica del libro de texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno Silva, D. (2010). Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y Educación para la Ciudadanía. En R. M.^a Ávila Ruiz et al. (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 223–233). Institución Fernando el Católico.
- _____. (2011a). Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares de 4.º de la ESO. En R. López Facal et al. (Coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 15–28). Publicacions USC.
- _____. (2011b). La Historia enseñada, proyectos, organizaciones y partidos políticos en la Transición Española a través de los libros de texto. En R. Quirosa-Cheyruze Muñoz et al. (Coords.), *Las organizaciones políticas* (pp. 73–92). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida. Sobre la historia del presente*. Alianza.
- Alfeirán Rodríguez, X., et al. (2016). *Historia de España*. Baía.
- Alfeirán Rodríguez, X., & Romero Masiá, A. (2023). *Historia de España*. Baía.
- Álvarez Osés, J. A. et al. (1979). La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: la Segunda República. *Revista de Bachillerato*, 9, 2-18.
- Álvarez Rei, L. (2016). *Historia de España*. Vicens Vives.
- Braga Blanco, G., & Belver Domínguez, J. L. (2014). El análisis de libros de texto: una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199–218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Carretero, M. & Borrelli, M. (2014). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y educación*, 20, 201-216. <http://dx.doi.org/10.1174/113564008784490415>

- Domínguez López, J. L., & Ortega Cervigón, J. I. (2023). La enseñanza de la Transición democrática española: Una comparativa entre libros de texto de bachillerato (1979-1996). *Clío*, 49, 252–268. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499552
- Fernández Ros, J. M., et al. (2016). *Historia de España*. Santillana.
- Fuertes Muñoz, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>
- Fuertes Muñoz, C., & Banderas Navarro, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: Enseñanza y memoria democrática. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 135(3), 329–348. <https://doi.org/10.55509/ayer/2489>
- García de Cortázar, F., et al. (2023). *Historia de España*. Anaya.
- Garton Ash, T. (2000). *Historia del presente: ensayos, retratos y crónicas de la Europa de los 90*. Tusquets.
- Gatell Arimont, C., et al. (2023). *Historia de España*. Vicens Vives.
- Gómez Carrasco, C. J., & López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes en los libros de texto y su función en la enseñanza de la Historia: Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, 17–29.
- González Cortés, J. R. (2014). Una perspectiva didáctica de la transición. De los testimonios cotidianos a las imágenes militantes. En Navajas Zubeldia, C. e Iturriaga Barco, D. (Coords.), *España en democracia: actas del IV Congreso de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 179-189). Universidad de La Rioja.
- Lozano González, C. (2019). A transición española nos manuais de 2º de bacharelato de Galicia. *Boletín Auriense*, 48/49, 449–476.
- Lozano Ramírez, A. T. (2023). La Transición en los libros de texto de 2º de bachillerato: El caso de Galicia. *Clío. History and History Teaching*, 49, 157–186. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499232
- Magaldi Fernández, A. (2022). La Transición democrática en los libros de texto: una reflexión desde los manuales de 2º de Bachillerato. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 71–92. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24391>
- _____. (2023). La Transición Española en 2º de Bachillerato: una comparativa entre manuales nacionales y catalanes. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 180–197. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.12.11>
- Marina Carranza, C. (2015). De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías: La Historia reciente en los libros de texto. En J. C. Colomer Rubio, J. Esteve Martí, & M. Ibáñez Domingo (Coords.), *Ayer y Hoy: Debates, historiografía y didáctica de la Historia* (pp. 52–55). Universidad de Valencia.
- Martínez-Rodríguez, R., et al. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente: La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación*, 383, 11–35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399>
- Ortiz Heras, M. (2004). Historiografía de la Transición. En *La transición a la democracia en España. Actas de las VI Jornadas de Castilla La Mancha sobre investigación en archivos* (pp. 223-240). ANABAD.
- Pasamar, G. (2019). *La Transición española a la democracia ayer y hoy: Memoria cultural, historiografía y política*. Marcial Pons.
- Pérez-Díaz, V. (1993). *La primacía de la sociedad civil*. Alianza.
- Piazuelo-Rodríguez, I., & Bermejo-Malumbres, E. (2025). La enseñanza de la transición española: Entre la memoria y la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 39(2), 87–102. <https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114080>
- Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Instituto Georg Eckert.

- Prada Rodríguez, J. (2019). La historiografía sobre la Transición o la Transición a debate. En J. Prada Rodríguez (Dir.), *Galicia en Transición* (pp. 9–44). Sflex.
- Przeworski, A. (1986). Problems in the study of transition to democracy. En G. O'Donnell, G. P. Shmitter & L. Whitehead, *Transitions from Authoritarian Rule: Comparative Perspectives* (pp. 47-64). Johns Hopkins University Press.
- Ruiz González, D. (2002). *La España democrática (1975-2000)*. Política y Sociedad.
- Santiago Arnosó, B. (2014). La Transición española en 4.º ESO: Un estudio de caso de los significados. Panta Rei. *Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 8, 121–132. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2014/8>
- Slater, D. & E. Simmons (2010). Informative regress: Critical antecedents in comparative politics. *Comparative Political Studies*, 43(7), 886-917.
- Soto Carmona, A. (1998). *La transición a la democracia: España, 1975-1982*. Alianza.
- Tappi, A. & Tébar Hurtado, J. (2018). Transiciones. En R. Vinyes, (dir.), *Diccionario de la memoria colectiva* (pp. 471-473). Gedisa.
- Tiana Ferrer, A. (2000). Investigando la historia de los manuales escolares. En A. Tiana Ferrer, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 17-44). UNED.
- Tomaschewsky, K. (1967). *Didáctica general*. Grijalbo.
- Valls Montés, R. (2002). La historiografía escolar española en la época contemporánea: De los manuales de Historia a la historia de la disciplina escolar. En C. Forcadell Álvarez & I. Peiró Martín (Coords.), *Lecturas de la historia: Nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 191–220). Institución Fernando el Católico.
- _____. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 61-73.
- Víñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 246–269.

