

La Transición en los libros de texto de 2º de bachillerato. El caso de Galicia

The Transition in 2nd of Baccaurate's textbooks. The case of Galicia

Amado Tierra Lozano Ramírez (*)

Resumen

La Transición constituye una etapa clave en la configuración del presente histórico del alumnado y su comprensión, por ello, su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje adquiere un interés particular. El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo se articula la enseñanza de esta etapa histórica en los libros de texto. El marco de estudio se acota a los manuales de 2º de Bachillerato en Galicia, sobre los que se realiza un análisis didáctico e historiográfico. El estudio recoge, en el campo didáctico, una falta generalizada de adaptación a las particularidades de la Historia del presente, sin apostar por un aprendizaje significativo. En el historiográfico se revela la misma carencia, así como la hegemonía del relato tradicional, caracterizado por el consenso y la Historia política, personalista, determinista y positiva, sin problematización ni alusión a las propuestas alternativas, el conflicto o la correlación de fuerzas.

Palabras Clave: Bachillerato, educación secundaria, Transición, historiografía escolar, libros de texto, Historia del presente, relato histórico.

Abstract

The Transition constitutes a key stage in the configuration of the historical present of the students and their understanding, therefore, their inclusion in the teaching-learning process acquires a particular interest. The objective of this paper is to analyze how the teaching of this historical stage is articulated in textbooks. The study framework is limited to the manuals of the 2nd year of Baccaurate in Galicia, on which a didactic and historiographical analysis is carried out. The study demonstrates, in the didactic field, a general lack of adaptation to the particularities of the History of the present, without betting on meaningful learning. In the historiographical, the same lack is revealed, as well as the hegemony of the traditional story, characterized by consensus and political, personalist, deterministic and positive History, without problematization or allusion to alternative proposals, conflict or the correlation of forces.

Key words: Baccaurate, secondary education, Transition, school historiography, textbooks, History of the present, historical text.

1. Introducción

El proceso de la Transición constituye un elemento central de la historia reciente española. Como parte aún de la historia viva (o vivida) del país y, por lo tanto, de la memoria, posee un carácter formativo especial, clave en la articulación de la forma en la que el alumnado se imagina en relación con el tiempo pasado y presente. Aróstegui

* Universidade de Vigo, tierralozano@gmail.com, ORCID: 0009-0002-9321-7876, autor de correspondencia/ corresponding author

(2004) establece el límite de “coetaneidad” en la posibilidad de distinguir el momento en una realidad histórica homogénea a la actual, separada de la previa por un “gran acontecimiento”. Partiendo de la base de que la realidad histórica está, en gran medida, marcada por -y reflejada en- el régimen político vigente, los procesos de transición política como el tratado se articulan como una llave entre la coetaneidad y la no coetaneidad conteniendo en su interior el “gran acontecimiento”. Aparece también en el elenco de términos vinculados a la Historia del Presente el de “Historia Viva”, aquella contada desde el testimonio. Para el alumnado de secundaria la Transición ya no es Historia Viva, por lo menos en primera persona, pero tampoco parece razonable homologarla a la “Historia Heredada” (recurriendo de nuevo a la terminología de Aróstegui) que categoriza la mayoría de los relatos del pasado que estudia, en tanto que constituye Historia Viva para gran parte del mundo que les rodea, de la sociedad, entrando en juego la interacción generacional. Por otro lado, hay que incorporar la consideración especial que los procesos de transición en general, y los de la Historia del Presente en concreto, poseen en la Historia Construida, en la elaboración historiográfica y los problemas que resuelve, más vigentes y acalorados cuanto más recientes, claves en la legitimación del presente.

Así, su integración en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje, y el modo en la que esta se realiza, posee un interés extraordinario en el ámbito educativo. El presente trabajo pretende realizar un análisis sobre cómo se lleva a cabo esta inclusión en un ámbito regional del sistema educativo español, el gallego, a través del que es el material docente más extendido en las aulas: los libros de texto (Gómez Carrasco y López Martínez, 2014). Se trata de un estudio de doble cara, didáctico, ahondando en las formas de transmitir y construir conocimiento, e historiográfico, pasando del cómo se explica al qué se explica, un análisis del relato que se presenta a los discentes.

El objetivo es componer una radiografía del estado de la Transición en el sistema educativo gallego actual, a través del qué y del cómo en los libros de texto. A nivel didáctico se parte de dos hipótesis, la primera es que no existe un grado alto de diversidad a la hora de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje. La segunda, interrelacionada ya con el nivel historiográfico, es que la Transición no se aborda en los manuales adaptada a la situación particular que posee, renunciando a un aprendizaje significativo que vincule el proceso con el presente, así como a la problematización de su relato a través de la exposición de diferentes perspectivas. A nivel historiográfico se parte de la hipótesis de la predominancia de un tratamiento tradicional centrado en la figura del consenso y en las élites, que evita en general cualquier retrato de correlación de fuerzas. Finalmente, el trabajo se corresponde con el que, según señalaba ya uno de los introductores de la didáctica, Tomaschewsky (1967), constituye el séptimo problema de la didáctica: los medios materiales a emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así, se plantea el objetivo de alcanzar una síntesis de los distintos componentes para seleccionar uno u otro manual.

El estudio del contenido de los libros de texto en general, y de Historia en concreto, es un fenómeno relativamente reciente en el marco global y español, sin embargo, ha generado una cuantiosa producción: Antonio Viñao (2006) recoge la existencia, solo entre 1981 y 1991, de 53 estudios dedicados al libro de texto en la historiografía española, que suponen el 42% del total de trabajos sobre Historia de la Educación. A continuación se realiza un breve recorrido por la historiografía del libro escolar a modo de estado de la cuestión, que no pretende ni puede ser una descripción exhaustiva de su producción, sino una contextualización del lugar del manual escolar en los estudios históricos y educativos.

Valls Montés (2002) señala como antecedentes más lejanos los ensayos realizados en el XIX en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (Rafael Altamira, Lorenzo Luzuriaga, José Deleito...), aunque ubica la aparición de los estudios sobre los libros de texto de Historia en los años 80. Un hito de los inicios de este campo lo marca el artículo publicado por Álvarez Oses, Cal Freire, González Muñoz y Haro Sabater, *La historia en los textos de Bachillerato (1938-1975). Proyecto de investigación y análisis de un tema: La Segunda República*, en la *Revista de Bachillerato*, donde analizaban de forma sistemática la presencia y tratamiento de un tema (relacionado, además, con un cambio de régimen) en un conjunto de libros de texto de bachillerato coetáneos.

A partir de los 80 el campo de los manuales escolares se extiende y comienza a producir una amplia bibliografía, en la que ya se pueden matizar tres enfoques que, aunque con una estrecha relación entre sí, y a menudo interrelacionados, presentan diferencias a la hora de trabajar con esta fuente. El enfoque historiográfico aborda el libro de texto como un relato que desgranar, centrado fundamentalmente en la transmisión ideológica de la enseñanza¹. El histórico recoge el manual como base para la elaboración de una historia de la educación². Finalmente, existe un enfoque didáctico, que estudia los elementos de la enseñanza de la Historia y analiza la historiografía escolar actual desde una intención actualizadora respecto a la Historia académica³.

Aunque en los 80 se genera una nada desdeñable producción sobre la cuestión, tanto Viñao (2006) como Valls (2002) coinciden en que es en los 90 cuando aparece un enfoque más completo y elaborado, será en esta década cuando la producción científica afirme el campo de estudio en la Historia y la Pedagogía. En 1992 se crea el Centro de Investigación Manuales Escolares (MANES), que aborda la recopilación, catalogación y análisis de los libros de texto españoles, portugueses y latinoamericanos entre 1808 y 1990, amplía además el campo de estudio a la legislación educativa y al estudio de las editoriales, asentando el manual como eje

¹ Cabe destacar entre las primeras publicaciones a María Clemente Linuesa (1981 y 1982) y a Rafael Valls Montés (1983).

² Se incluyen en este enfoque publicaciones como la de Delgado Criado (1983).

³ En este propósito destaca la figura de Josep Fontana (1983), y, posteriormente, Raimundo Cuesta (1988 y 1991).

para el estudio amplio de la Educación y la Historia de la Educación. Viñao (2006) ubica en 1996 el establecimiento formal y definitivo de las disciplinas escolares (en lo que se incluye el estudio del libro de texto) como “objeto histórico susceptible de generar un campo de estudio propio” (p. 244) con la celebración del IX Coloquio de Historia de la Educación (*El currículum: historia de una mediación social y cultural*). Con el cambio de siglo la producción en torno a la historiografía de los libros de texto continúa aumentando, proliferando estudios sobre cuestiones como la construcción de identidades⁴, la memoria o el currículum oculto.

En cuanto a la Transición, la producción historiográfica en torno a ella es profusa y aún se encuentra en proceso de conformación, fruto de los amplios debates interdisciplinarios académicos y sociopolíticos alrededor de su interpretación y la transformación de los mismos en las últimas cuatro décadas. Aunque no corresponde a un trabajo como el presente un análisis de la historiografía de la Transición Española, que podría ocupar un amplísimo espacio⁵, cabe mencionar la evolución que esta sufre, que transita desde una primera etapa, hegemonizada por el relato del proceso dirigido, modélico y exitoso, a una posterior apertura de agentes y causas, acompañada de una perspectiva crítica de la Transición que se condensa en el concepto de “Régimen del 78”.

En los estudios del ámbito concreto en el que se enmarca este trabajo, la Transición Española en los manuales, cabe destacar la labor del Equipo TRADDEC (“Estudio de las Transiciones Dictadura-Democracia: Formación Ciudadana e Historia en el mundo Espacio y Chileno”), que aborda el tratamiento del proceso de transición política en diferentes ámbitos del contexto educativo⁶. Se suman otras publicaciones, como las de González Cortés (2014) y Marina Carranza (2015) o, en el ámbito gallego Santiago Arnosó (2014) y González (2019), aunque todos ellos sobre legislación previa a la LOMCE.

La hegemonía del libro de texto, material base de la presente investigación, en la educación reglada hace que la propuesta del estudio del tratamiento de un tema en él sea, de facto, un estudio en mayor o menor medida de su tratamiento general en el sistema educativo. Así mismo el análisis crítico del libro de texto de Historia implica

⁴ Esta cuestión es tratada ampliamente en la obra colectiva *Identidades y Territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales con el aporte concreto respecto a los libros de texto* de López Atxurra y de la Caba Collado (2001). De carácter más reciente a este respecto cabe mencionar el artículo de Miralles Martínez y Gómez Carrasco (2017).

⁵ En esta materia se remite a la reciente obra de Gonzalo Pasamar (2019).

⁶ En el equipo trabaja Aceituno Silva, que cuenta con varias publicaciones al respecto, tanto didácticas como metodológicas e historiográficas, entre las que cabe destacar en materia de libros de texto las siguientes: *La historia enseñada, proyectos, organizaciones y partidos políticos en la transición española a través de los libros de texto* (2011, con el Equipo TRADDEC), *Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y Educación para la Ciudadanía* (2010) y *Transición y democracia, algunos datos sobre manuales escolares de 4º de la ESO* (2011).

ahondar en la superación de la concepción legitimadora de este como un elemento aséptico y neutral, señalándolo como reproductor y creador de un relato.

2. Metodología

El campo de investigación se acota a la Comunidad Autónoma de Galicia y a la asignatura de Historia de España en el curso de segundo de Bachillerato. La elección de la asignatura se realiza por su carácter específico del marco estatal, su orientación a etapa contemporánea y la madurez de sus alumnos, que la convierte en la más adecuada para realizar un estudio como el propuesto, didáctico pero también historiográfico, ahondando en la construcción y transmisión del relato sobre el pasado nacional más reciente y el establecimiento del régimen vigente. Se trata, además, de la última y más avanzada aportación histórica al proceso de aprendizaje-enseñanza que va a recibir gran parte del alumnado de secundaria.

El material de estudio y fuente de la investigación serán los libros de texto publicados en lengua gallega para 2º de Bachillerato: Anaya (2016), Santillana (2016), Vicens Vives (2016) y Baía (2016)⁷. Si bien es cierto que *el Decreto 79/2010, del 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia* no obliga, como sí lo hace en la asignatura de Geografía e Historia en la ESO, a impartir la asignatura en gallego (por lo que sería posible optar por otras publicaciones), lo más habitual en los centros de Galicia en un continuismo en la asignatura, impartíendola también en gallego en Bachillerato y, por lo tanto, empleando una de estas cuatro publicaciones, únicas opciones en lengua gallega, que además incorporan, en ocasiones, contenidos concretos para Galicia. Así, aunque es posible encontrar centros donde se imparta la asignatura con otra editorial, ya que en castellano el abanico de oferta de manuales es mucho más amplio, la selección de los manuales en gallego (entre los que están las editoriales con más distribución del Estado) puede considerarse una muestra de la población sobradamente representativa para el objetivo planteado.

Los manuales empleados como material de estudio se tratan de las ediciones más actuales adaptadas a la legislación vigente en el curso 2022-2023 para 2º de Bachillerato, la vinculada a la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, desarrollada en el *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* y el *Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia*.

⁷ García de Cortázar, F. (2016) (Anaya); Fernández Ros, J. M. et al. (2016). (Santillana); Álvarez Rei, L. (2016) (Vicens Vives); Alfeirán Rodríguez, X. et al. (2016) (Baía). Para agilizar la lectura, en el desarrollo del trabajo se citarán aludiendo directamente a la editorial.

El objeto de estudio será aquella parte de cada uno de los manuales dedicada a la etapa de la Transición Española, asumiendo como tal la que cronológicamente se ubique entre el noviembre de 1975 y octubre de 1982, independientemente de qué abanico de años se recoja en los diferentes libros de texto como periodo de Transición. Frente al relativamente generalizado consenso en ubicar el inicio de la Transición Española en la muerte del caudillo, existen diferentes modelos para delimitar el final del proceso: 1977 (primeras elecciones), 1978 (Constitución), 1979 (primeras elecciones constitucionales), 1981 (fracaso golpista) o 1982 (triumfo electoral del PSOE), entre otras opciones. En el presente trabajo se opta por esta última opción, acogiendo a la tesis de José María Maravall (1984), que además permite un análisis más amplio de los contenidos.

En el vaciado y categorización de datos se ha optado por diseñar un instrumento de análisis propio basado en las propuestas de Aceituno Silva (2011), Braga Blanco y Belver Domínguez (2014)⁸. Para el campo particular de las imágenes se emplean las categorizaciones diseñadas por Gómez Carrasco y López Martínez (2014) para los libros de texto de ciencias sociales:

- Estética-motivadora: La imagen sirve para motivar la lectura del texto que acompaña, o simplemente para disfrutar de ella.
- Comprobadora de conocimientos: Se utiliza la imagen para evaluar a partir de ella. Sirve de base a una actividad de tipo evaluativa.
- Informativa en sí misma: Da información sobre la propia imagen.
- Explicativa: Sirve para clarificar un concepto o una secuencia que está explicada en forma escrita.

Para la clasificación de los elementos gráficos en cada una de estas categorías se recurrirá no solo a las imágenes en sí, sino también a los pies de figura y actividades anexas, que actúan como elementos contextualizadores del elemento gráfico, pudiendo convertir un documento en primera instancia estético, como una fotografía, en la base de un aporte de información por parte del manual.

El instrumento diseñado recogerá, de forma fundamentalmente cuantitativa, los elementos formales y didácticos. Si bien la línea entre lo formal y lo didáctico resulta difusa, el criterio responde a una intención de separar los elementos referentes a la maquetación y estructuración, tales como volumen, cantidad y tipo de imágenes y fuentes, edición o adaptación al currículum (formales), de aquellos propiamente relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje, referentes a la propuesta de transmisión de contenidos, tales como resúmenes, actividades, procedimientos... (didácticos).

⁸ Ver Anexos 1 y 2.

Junto a esta recopilación que, como ya se ha señalado, es fundamentalmente cuantitativa, el grueso de los esfuerzos se centrará en el trabajo cualitativo de análisis del relato histórico presentado en cada uno de los manuales, tratando de articular una respuesta individualizada y general a la cuestión de qué perspectiva historiográfica se imparte en la educación sobre el proceso de Transición.

3. Resultados

3.1. Formales

En este ámbito se aborda un análisis fundamentalmente cuantitativo. Los resultados pormenorizados se recogen en el Anexo 1; a continuación se exponen las líneas generales de los mismos.

El primer elemento medible lo constituye el volumen de páginas, con una primacía clara de Anaya (29) frente a Baía (25), Vicens Vives (9) y Santillana (20), esta situación se acentúa si se observa la cantidad de contenido propio que contienen estas páginas, mucho más abundante en el caso de Anaya, seguido de Santillana, frente Baía, que ocupa mucho más espacio intercalando textos y figuras, o Vicens Vives, con 3 páginas dedicadas enteramente a documentos y figuras. Más allá de la cantidad de contenido que aportan, el porcentaje que estas representan resulta indicativo de la importancia que se le otorga al tema en el conjunto de la propuesta de temario que se realiza para la asignatura, en este campo resulta especialmente destacable el caso de Vicens Vives, con un 2,1%, frente al 5,5%, 4,6% y 4,3% de Baía, Santillana y Anaya, respectivamente.

Otro elemento que señala el lugar que se otorga a la Historia reciente, en este caso a la Transición, en el temario es la jerarquización a la que se somete. En Anaya y Santillana la Transición consta de un tema propio, seguido de otro para el periodo posterior a 1982 (hasta 2015), en el caso de Santillana estos dos temas se encuentran insertos en el cuarto y último de los bloques en los que se estructura el libro de texto; *La España Actual*. Por su parte, en Vicens Vives y en Baía el proceso de Transición se encuentra incluido en un último tema que aglutina desde 1975 hasta 2015, no estableciendo una separación clara del periodo como elemento independiente.

Más allá del volumen del temario, en el análisis de la composición formal de un manual ocupa un lugar fundamental el espacio dedicado a los elementos añadidos al texto, las imágenes y demás figuras (tablas, mapas, esquemas, gráficos...). En el marco formal se analizan fundamentalmente la variedad y tipología de estas representaciones gráficas, mientras que en el didáctico se abordará la relación que estas mantienen con el contenido y su transmisión.

En general todos los manuales presentan un número similar de imágenes, cerca de las

40. El libro de texto que más cantidad de representaciones gráficas aporta es Santillana (44), seguido de Baía (43), Anaya (38) y, muy por detrás, Vicens Vives (16). En cuanto a su tipología, el grueso de las imágenes recogidas son fotografías, aunque se pueden señalar diferencias en el resto, desde composiciones gráficas variadas, como en Santillana, a casos como el de Anaya, con una diversidad muy acotada (Ver Gráfico 1).

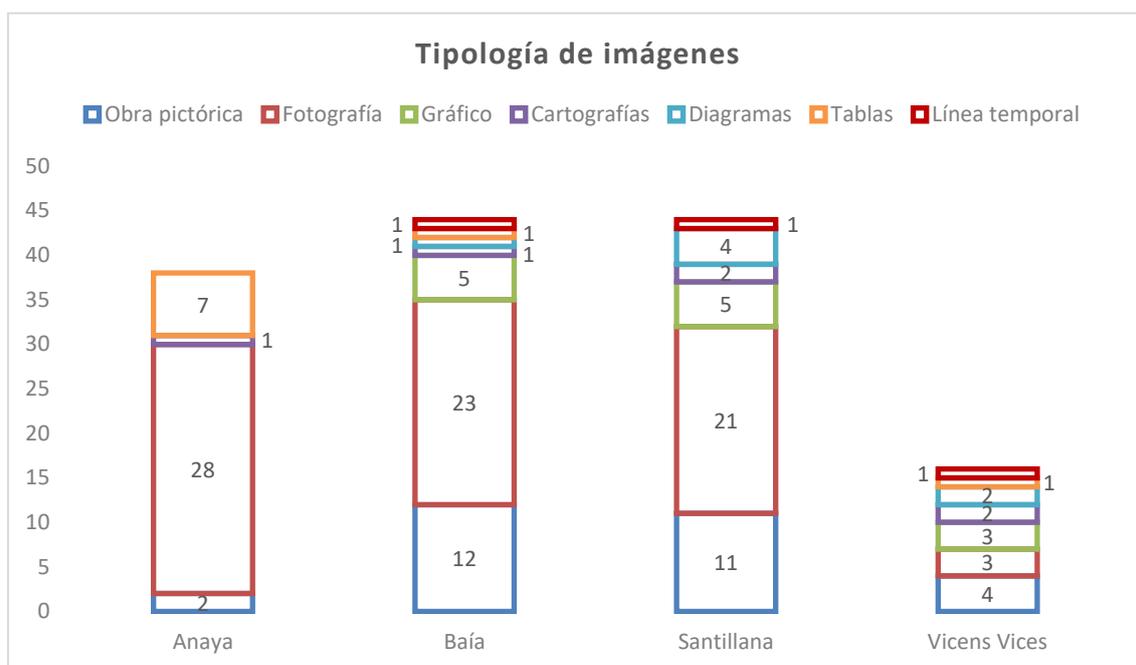


Gráfico 1. Imágenes por manual según tipología.

Junto a las fuentes gráficas, en el campo de la Historia resultan especialmente importantes las textuales. En este aspecto se encuentra una pronunciada diferencia entre Anaya y Baía, con una media de más de un texto por cada dos páginas, frente a Vicens Vives y Santillana, que cuentan únicamente con cinco textos en total. Destaca el caso de Baía, con una marcada apuesta por emplear los textos no como elementos agregados sino como parte del propio contenido, intercalándolos en las explicaciones como integrante del mismo. En el caso de Anaya se opta por aportar los textos aparte, pero referenciados directamente en el contenido. En Vicens Vives y Santillana los textos se incorporan como anexos sin referencias. Cabe llamar la atención en que Anaya es el único que incluye también fuentes textuales no primarias, recurriendo a textos historiográficos.

Fuentes textuales				
	Anaya	Baía	Santillana	Vicens Vives
Número	18	19	5	5

Empleo	Referenciado en el contenido.	Inserto en el contenido.	Anexo al contenido.	Anexo al contenido.
--------	-------------------------------	--------------------------	---------------------	---------------------

Tabla 1. Número y uso de las fuentes textuales por cada manual.

En cuanto a los elementos de edición, se pueden apreciar diferencias relevantes en el campo gráfico. Santillana cuenta con imágenes de muy buena calidad, Anaya y Vicens Vives de calidad media, mientras que Baía incorpora imágenes que resultan en muchos casos de escasa resolución y borrosas. En el campo tipográfico únicamente se detectan algunos errores menores en Baía.

Finalmente, en el ámbito de adaptación al marco legal, estos manuales se encuadran todavía en el marco de la *LOMCE*. El *Real Decreto 1105/2014* encuadra la Transición en el Bloque 12 de la asignatura de Historia de España, con una serie de requisitos genéricos que, en global, se adaptan a lo reflejado en los libros de texto. Únicamente se aprecia una carencia respecto al primero de los estándares de aprendizaje evaluables: “1.1. Explica las alternativas políticas que se proponían tras la muerte de Franco, y quiénes defendían cada una de ellas”, que, como se tratará con profundidad cuando se analicen los elementos historiográficos, resultan muy escuetamente tratados en todos los manuales.

3.2. Didácticos

Como se adelantaba previamente, y acogándose a una definición genérica de didáctica como la “ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (Mallart i Navarra, 2001), en este bloque se analizarán aquellos elementos de los libros de texto relacionados con las estrategias y metodologías aplicadas sobre el cuerpo formal previamente descrito para aportar al proceso de aprendizaje del alumnado. Los resultados pormenorizados se encuentran en el Anexo 2.

El primer elemento a tratar, siguiendo la organización estructural clásica de las construcciones textuales, es la existencia de elementos introductorios. En el campo de la didáctica la introducción posee una funcionalidad amplia. En primer lugar, es un estructurador, condensando y adelantando los esquemas de lo que se va a tratar y su organización. Es, también, un nexo que conjuga los temas trabajados anteriormente y los conocimientos previos externos al proceso educativo institucionalizado con los que cuenta el alumnado. Además, tal y como señalaba el ya mencionado Tomaschewsky (1967), en él se debe articular un factor motivador que llame la atención del alumno sobre el tema, plantee problemas a resolver y exponga su practicidad.

Es un campo, no obstante, escasamente explotado en los manuales, planteándose la introducción o presentación únicamente como un resumen introductorio del contenido que se va a tratar. Cabe hacer especial mención del caso de Santillana, que estructura el temario en bloques que cuentan con su propia introducción, por lo que la Transición

cuenta, en realidad, con dos introducciones, lo que permite que mientras una actúe como resumen genérico, la otra se centre en el momento del comienzo de la Transición. Junto a la introducción textual, todos los manuales, a excepción de Anaya, incorporan un índice de los puntos que componen el tema, cumpliendo el papel estructurador, ahonda en esta función también otro elemento anexo común a los 3 manuales: la línea temporal del periodo estudiado. Sin embargo, la conexión con los conocimientos previos y el planteamiento de problemas, que puede resultar especialmente fértil en aprendizaje de la Historia, aún más en el cariz particular de la Historia reciente, se encuentra totalmente desatendido, únicamente Vicens Vives incluye bajo la introducción dos preguntas sobre el significado de “Transición” y su implicación en el caso español.

En el ámbito didáctico resulta también particularmente útil el análisis de las actividades y ejercicios, aquellos procedimientos propuestos para la resolución del alumnado. Estas actividades se convierten, potencialmente, en un elemento didáctico fundamental, pues, más allá de una puesta en práctica de la teoría aprendida, constituyen para los discentes un fructífero espacio de expresión, reflexión y diálogo con los conocimientos previos.

De los manuales tratados, el que mayor número de actividades aporta, con una marcada diferencia, es Santillana, con 78, frente a Anaya (21), Baía (16) y Vicens Vives (14) (Ver Gráfico 2). Es, así mismo, el que más variedad presenta en los mismos; en el resto de los casos la mayoría de actividades propuestas se limitan a repetir una información que se encuentra explicitada dentro del contenido del texto, no se trata más que leer y realizar una selección sintética. Frente a esto, Santillana presenta una apuesta mayor por los ejercicios que implican comprensión de los contenidos, es también el único que realiza propuestas de actividades que implican la creación y argumentación de opinión por parte del alumnado. En el resto de categorías contempladas la superioridad numérica de Santillana se mantiene, es el que más actividades en relación a documentos contiene, así como uno de los dos que propone ejercicios de ampliación (que impliquen la búsqueda de información fuera del manual, junto a Vicens Vives) y transversales (que establezcan vínculos con otras partes del tema y/o del manual, junto a Anaya). En el ámbito de las actividades de relación con los documentos cabe destacar los casos de Santillana y Vicens Vives, que abordan composiciones, trabajando la conexión entre diferentes documentos. En el resto de manuales la situación es relativamente homogénea, con menos variedad en Baía (que carece de ejercicios de ampliación, opinión y relación) y con menor número de ejercicios en Vicens Vives. La práctica totalidad de estas actividades están diseñadas para la realización tras recibir los contenidos, con la única excepción de las ya mencionadas dos preguntas bajo la introducción en el manual de Vicens Vives.

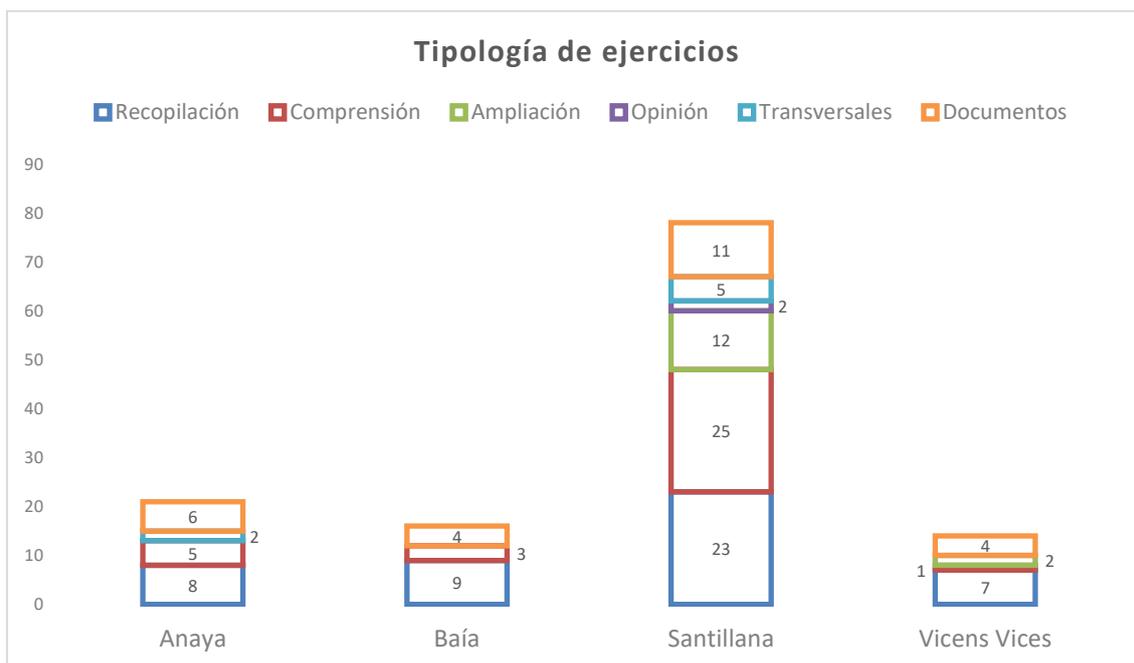


Gráfico 2. Ejercicios por manual según tipología.

En una disciplina como la de la Historia, resulta fundamental la comprensión de que su carácter totalizador hace que esta sea un ámbito en constante ampliación de información. Por ello, lo es también la toma de consciencia de que las fuentes para esta ampliación son tan variadas como elementos genera la sociedad. En este marco, y en relación a las actividades de ampliación mencionadas en el párrafo previo, cabe recoger la existencia de referencias externas en los manuales. El panorama es muy similar al de los ejercicios: aquellos manuales que no incorporan actividades de ampliación tampoco aportan elementos externos con los que complementar el libro de texto, mientras que Vicens Vives sí incorpora una página web propia con información y fuentes a mayores, así como referencia a una película. Por su parte, Santillana aporta tres libros, tres películas y un documental.

Junto a las actividades, el aprendizaje práctico se desarrolla en torno a los procesos procedimentales recogidos en el manual, entendidos estos como las explicaciones teóricas y metodológicas orientadas a la práctica histórica. Para el tema de la Transición todos los manuales excepto Baía abordan cuestiones prácticas en este campo. Vicens Vives incluye instrucciones para la elaboración de un tema, composiciones de documentos y líneas temporales. Anaya incorpora anotaciones para el análisis de encuestas, mapas y textos. Santillana incorpora únicamente instrucciones para un comentario de un cartel electoral. Hay que tener en cuenta que estos contenidos procedimentales no resultan concluyentes, en tanto que solo se han analizado los relativos al tema abordado pero es posible que se recogieran otros procedimientos aplicados sobre temas previos. Cabe señalar que tanto estos procedimientos como las actividades están diseñadas para la realización individual en todos los manuales, ahondando en la autonomía del alumnado pero dejando de lado el

trabajo en equipo como competencia a desarrollar.

Finalmente, como ya se adelantaba en el marco de los elementos formales, se aborda un análisis de los elementos gráficos. La importancia y función de los elementos visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una cuestión ampliamente tratada en el campo de las investigaciones didácticas (Llorente Cámara, 2000). En el caso de la Historia el valor de la imagen sobrepasa el mero elemento dinamizador o condensador de información, pues adquiere un carácter representativo excepcional a través de la capacidad de ayudar a formar una idea sobre el pasado, en el caso de fotografías y obras pictóricas, así como recoger y ordenar series de información cuantitativa (gráficos) o cualitativa (diagramas o líneas temporales). No es objeto del presente trabajo un estudio pormenorizado de las representaciones gráficas recogidas en los textos y su potencial didáctico, sino que se aborda un análisis de la relación que estas -y sus pies- guardan con el contenido y su función didáctica, tal y como se adelantaba en la metodología.

Como se puede observar en el Gráfico 3, el empleo de las imágenes cuenta con grandes variaciones según manual. Vicens Vives opta por imágenes que aportan información en sí mismas (gráficos, líneas temporales, tablas...) fundamentalmente, mientras que el resto son estéticas-motivadoras. Baía presenta una predominancia muy marcada de los elementos estéticos, acompañado de una minoría informativa. En Santillana el grueso de las representaciones gráficas se emplea como base para la introducción de actividades, aunque hay presencia de todas las tipologías. Por su parte, Anaya muestra también un alto grado de diversidad, con predominancia de las imágenes explicativas. El carácter explicativo de las imágenes viene otorgado en la totalidad de los casos no por el elemento gráfico en sí sino por los pies de imagen que las acompañan.

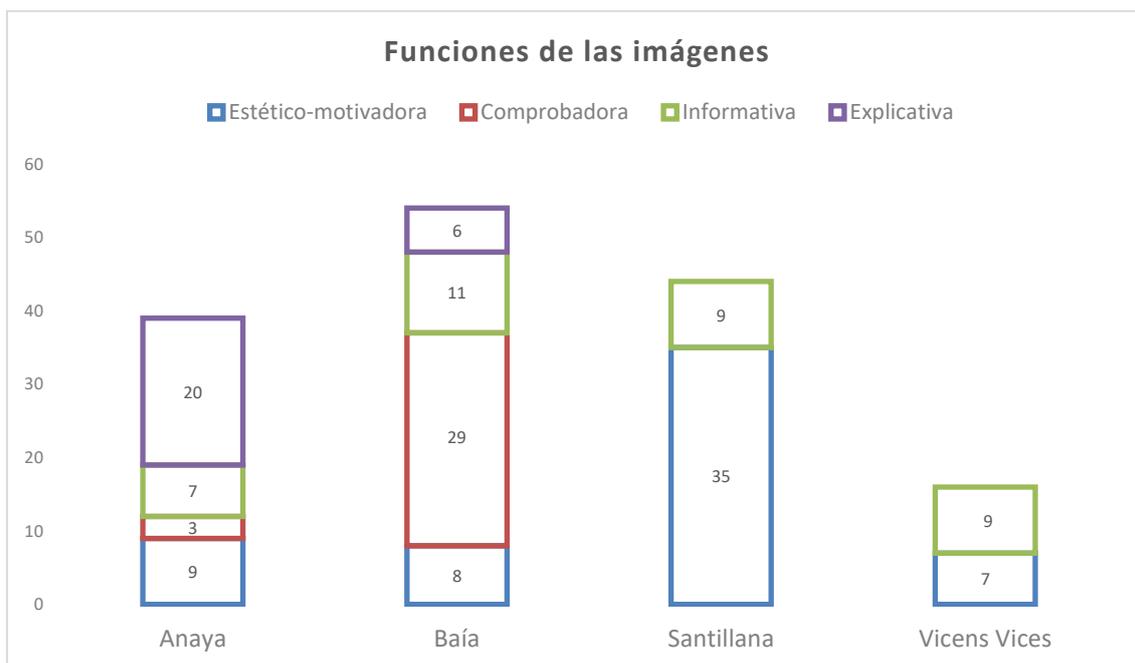


Gráfico 3. Elementos gráficos por manual según tipología.

En el ámbito de la inclusión de definiciones o aclaraciones de conceptos anexas, estas únicamente se encuentran en Santillana, aunque de una forma muy acotada, pues solo define escuetamente cuatro términos: “Grupo Tácito”, “Ley D’Hont” (esta tratada de forma más amplia en el resto de manuales en el propio contenido), “Investidura” y “Moción de censura”. En general este espacio se encuentra bastante desatendido en todos los libros de texto analizados.

3.3. Historiográficos

En este apartado se aborda un análisis de la construcción de relato histórico que realizan los libros de texto. Este análisis se realizará en primer lugar libro por libro, siguiendo su estructura interna, tras lo que se tratarán en conjunto. Como ya se ha indicado antes, se empleará como marco de estudio la etapa 1975-1982, aunque dos de los manuales (Baía y Vicens Vives) solo recogen como Transición el periodo 1975-1978.

3.3.1. Santillana

Santillana acoge el proceso de Transición en un tema propio, denominado *La transición a la democracia*, dividido en seis puntos. El primer punto, *El franquismo sin Franco*, comienza poniendo en el centro la figura del monarca como “garante de una transición política”, sin embargo, pronto acompaña esta perspectiva clásica de las grandes figuras con el empuje de la oposición, a la que otorga la responsabilidad de la caída del Gobierno de Arias Navarro (Santillana, 2016, p. 392). Esta combinación del

hacer de las élites y el de la oposición democrática/movilización ciudadana será una tónica constante en esta editorial.

El segundo punto, *Desmantelamiento del franquismo y consenso*, se centra en las acciones del Gobierno de Suárez pero, de nuevo, muestra particularidades respecto al relato habitual. Se dedica un espacio muy amplio a reflejar las posturas y la composición de la oposición y los movimientos civiles, e incluso se recoge un apartado específico para la violencia terrorista, que ubican la Ley para la Reforma Política (LRP) como fruto de un contexto más allá del deseo de Suárez y/o el monarca. Resulta destacable en este ámbito que las decisiones políticas no se individualizan en el presidente, sino que se recogen como políticas o acciones del Gobierno, eludiendo el personalismo. El cierre de este punto lo configuran las elecciones, cuyo resultado los autores se toman la licencia de interpretar como reflejo de “la voluntad de los españoles de romper con la legalidad y con las instituciones franquistas, continuar con las reformas democráticas y mantener el consenso político” (Santillana, 2016, p. 397).

El tercer punto, *Crisis económica y pactos de la Moncloa*, se centra exclusivamente en la situación económica de la Transición. Este punto, de una página de extensión, se reafirma especialmente en la idea de consenso respecto a los pactos.

El cuarto punto, *Constitución y Estado autonómico*, abandona cualquier elemento de debate en torno a ambos procesos, ahondando de nuevo en la idea de consenso y de aprobación general, sin posiciones discordantes ni rechazo. La comisión constitucional se recoge, señalando las diferentes formaciones que la componen, pero no el número de miembros de cada una de ellas. La carta magna se describe de someramente en su forma actual, sin una perspectiva histórica de sus implicaciones.

El quinto punto, *La segunda legislatura de UCD*, es el que mayor conflicto explicita, como explicación a la descomposición del partido del presidente, que se expone a través de la conflictividad social, la amenaza del golpe de Estado, la crisis económica y cuestiones ideológicas, esta vez sí, en torno al proceso autonómico. Se recogen en este punto el 23F, sobre el que se limita a dar una rápida descripción de hechos y señalar el papel del rey, y el gobierno de Calvo Sotelo, del que destaca la integración en la OTAN y, brevemente, la oposición a ella.

El sexto punto, *Galicia en Transición*, aborda en el proceso en la región, centrándolo en la cuestión autonómica y sus debates, seguido de una breve radiografía de la sociedad gallega y del impacto de la crisis económica, todos estos temas tratados con una particular profundidad. Destaca que, en el caso gallego, no se hace ninguna mención al consenso, sino que sí se pone el foco en la presión de la calle para la elaboración estatutaria. Entre las ausencias sobresale la ausencia de espacio dedicado al abstencionismo, un clásico en la historiografía de la transición gallega, así como a la construcción de los partidos y su sistema en el marco regional.

3.3.2. Baía

Baía articula la Transición en los cuatros primeros puntos del tema *España en Democracia*. El primer punto, *La transición democrática, 1975-1978*, recoge una serie de trazos que definen la Transición: proceso graduado por las élites, equilibrio entre reforma y ruptura, consenso y participación ciudadana a través de las consultas. En este libro el relevo del Gobierno de Arias Navarro se explica a través de la decisión del monarca por su inmovilismo, el cambio abre un periodo de reforma político articulado en torno a “la labor conjunta y coordinada de Suárez en la presidencia del Gobierno, Torcuato Fernández Miranda en la presidencia de las Cortes y el propio rey” (Baía, 2016, p. 409). Frente al caso anterior, en este manual sí se recurre a la personalización de las decisiones; la LRP se convierte en un objetivo de Suárez, no del Gobierno. La oposición y la violencia reciben apenas unos párrafos de atención y se vinculan a posturas “ultras”.

El segundo punto, *La Constitución de 1978*, aborda un análisis de la Constitución y la forma de gobierno derivada de ella. La panorámica que se presenta de la carta magna insiste de nuevo en la idea de consenso y pluralidad. Al igual que en Santillana, más allá de unos “trazos generales” sobre este consenso, la Constitución y la estructura del Estado se recogen de una forma técnica, realmente un reflejo de la organización actual, sin ningún tipo de perspectiva histórica; no se da cuenta de elementos como los debates parlamentarios, las propuestas, las implicaciones, los niveles de ruptura o continuidad o las interpretaciones.

El tercer punto, *Los gobiernos de UCD, 1977-1982*, recoge las reformas del gobierno de Suárez (de nuevo, personalizadas en el presidente). Los Pactos de la Moncloa se presentan como un acuerdo entre todos los agentes sociales con repercusiones positivas. La caída de UCD se explica en esta ocasión no como consecuencia del contexto sino por las tensiones internas del “centro”. El golpe del 23F se expone con bastante detalle, aludiendo a la intención de los militares de recibir el apoyo de la corona, sin dejar de destacar el papel del rey frente al golpe. Finalmente, del periodo Calvo Sotelo se menciona brevemente la actividad legislativa, la entrada en la Organización del Tratado del Atlántico Norte y la oposición socialista.

El cuarto punto, *La creación del Estado de las Autonomías*, recoge los procesos catalán, vasco y gallego. En el caso catalán se reduce a una breve crónica. En el vasco se recoge el voto negativo a la LRP y la Constitución y la cuestión terrorista. El gallego se aborda con algo más de detalle, recogiendo las diferentes fuerzas políticas y la lentitud del proceso, que culmina gracias al empuje de las fuerzas políticas y la sociedad civil. De nuevo, se omite la cuestión del abstencionismo, reflejando un apoyo mayoritario al Estatuto. Destaca en este punto la falta de mención alguna a los procesos electorales y a la cuestión autonómica en global.

3.3.3. Anaya

Anaya trata la Transición en un tema individual, *La Transición (1975-1982)*, compuesto de 7 puntos, introducidos por un resumen que ya ubica el consenso como eje fundamental del relato. El primer punto, *La sociedad española en 1975*, aborda un esbozo sociopolítico de la España del tardofranquismo, articulada en torno a 2 bloques, el de las demandas civiles y el de los “poderes fácticos”. En el primer espacio se recoge la reacción de las movilizaciones civiles ante la muerte del caudillo, así como la represión y la violencia. En el segundo espacio se definen los poderes fácticos como aquellos aparatos del Estado franquista que frenaban la democratización, poniendo el foco en el Ejército y la Iglesia, a los que suma los poderes económicos y mediáticos. Destaca la alusión constante a las fracturas internas en los dos primeros casos, mientras presenta al conjunto empresarial como un bloque reformista liberal y a la prensa como liberada.

El segundo punto, *Las fuerzas políticas tras la muerte del dictador*, aborda el año 1976. El Gobierno de Arias Navarro se recoge desde la figura del monarca, que personaliza toda la acción del relato. La etapa de presidencia de Suárez está personalizada en este, de hecho, aunque el título del punto anuncia las fuerzas políticas, la oposición democrática se recoge solo desde su diálogo con el presidente. La LRP se presenta como un éxito de la reforma frente a las tesis de ruptura, que llega a tildar de error. Establece además una dicotomía entre el movimiento vasco -violento- y el catalán -pacífico-.

El tercer punto, *Un año clave: 1977*, se centra en el proceso electoral. Comienza abordando la oposición, equiparando bajo el título de “enemigos del cambio” al búnker y a los rupturistas. La legalización del PCE se presenta como un triunfo del consenso, combinación de la audacia de Suárez y la voluntad conciliadora de los comunistas. Las elecciones siguen la tónica del resto de manuales, describiéndose como un reflejo del “apoyo de los españoles a la política de centro, a la reforma democrática gradual” (Anaya, 2016, p. 369).

El cuarto punto, *El Gobierno de UCD*, recoge el periodo de cortes constituyentes. Aborda con cierto grado de detalle y análisis global la cuestión económica de la crisis y los Pactos de la Moncloa, con un marcado enfoque positivo, ubicándolo entre “los más grandes aciertos de Suárez y la oposición” (Anaya, 2016, p. 371). Se dedica espacio también al comienzo del proceso autonómico, señalando los recelos militares al mismo y poniendo especial énfasis en la figura de Suárez. Se cierra el punto con una introducción al proceso constituyente, anunciado como el primero en la historia de España fruto del acuerdo entre distintos partidos.

El quinto punto, *La Constitución española de 1978*, está dedicado solo a la cuestión constitucional. Se continúa en el plano del consenso y la fórmula monárquica se recoge como una muestra de “sentido práctico” por parte de la izquierda. A continuación se desgrana superficialmente la carta magna de forma técnica, de nuevo

sin perspectiva histórica.

El sexto punto, *Las elecciones de 1979* y el segundo Gobierno de la UCD, comienza presentando un panorama de desencanto generalizado por la situación económica, que explica el aumento de la abstención. El proceso de construcción autonómica aborda con especial atención el caso vasco, que concluye como exitoso gracias a la voluntad moderada. El catalán y el gallego se tratan muy sintéticamente (seis y cinco líneas), destacando el pactismo catalán. Se recoge también el caso andaluz, vinculándolo al fracaso de UCD. El proceso autonómico se explica, en conjunto, como fruto de contradicciones y empuje nacionalista. Relacionado al proceso autonómico se aborda el descontento de los sectores militares conservadores, aquí aparece recogida por primera y única vez la cuestión de la continuidad en los aparatos del Estado, aunque acotada a los mandos militares. La caída de Suárez se explica como consecuencia de las cuestiones económica, autonómica y militar, unido a las desavenencias internas del partido. El 23F se relata dejando espacio al escepticismo, señalando la importancia del rey pero también su tardanza en reaccionar y la falta de investigaciones. El gobierno de Sotelo se recoge con una profundidad particular, más allá de la Organización del Tratado del Atlántico Norte y la ley de divorcio se explica la armonización autonómica, el aceite de colza y el Caso Almería. Destaca en este bloque la atención a las elecciones municipales y su papel, no mencionadas en los manuales anteriores.

El séptimo punto, *Los cambios sociales y culturales. La integración en Europa*, aborda el proceso de cambio social y apertura internacional, en él se describe que la sociedad resultante de la transición vive un “clima de olvido” y está marcada por un “inusual espíritu de tolerancia [...], de pragmatismo desideologizado” (Anaya, 2016, p. 382). Es un punto particular respecto al resto de manuales, abordando cuestiones como la creación del Ministerio de Cultura, la modernización, la apertura sexual, la eliminación de la censura, el poder mediático y las culturas regionales. En la adhesión a la CEE se plantean algunos trazos del proceso de integración y oposiciones que recibe España, aunque sin mencionar la competencia griega y portuguesa ni la situación de Guerra Fría.

3.3.4. *Vicens Vives*

Vicens Vives incorpora el proceso de la Transición en tres puntos del tema final: *Transición y democracia*. El primer punto, *De la transición a la democracia (1975-1978)*, presenta la dimisión de Arias Navarro como la voluntad del monarca, empujada por la oposición democrática. El proceso de cambio político vuelve a personalizarse en Suárez, sin embargo, como novedad, se plantea, junto al consenso, la existencia de líneas rojas para los reformistas: la monarquía, la unidad de España y la no rendición de cuentas por parte de los franquistas. Para las elecciones de 1977 destaca la temprana categorización del sistema como “bipartidista” a través de la UCD y el PSOE.

El segundo punto, *La Constitución de 1978 y el Estado de las Autonomías*, insiste en la idea de consenso y tilda a la carta magna de “progresista”. La constitución se explica a continuación de nuevo sin desarrollo histórico, aunque sí se menciona el progresivo desmonte de la legislación “más franquista”.

El tercer punto, *La etapa del consenso político (1978-1982)*, insiste en la nomenclatura de “etapa de consenso” para todo lo posterior a 1978, ejemplarizada en los Pactos de la Moncloa. En este punto se dedica un espacio a la contraposición entre consenso y violencia que, si bien reconoce con cifras los altos grados de violencia, los ubica en una dicotomía de bloques en la que el búnker, ETA y la izquierda rupturista son derrotados por la fuerza del consenso y el acuerdo político.

3.3.5. Síntesis y análisis comparativo

En general se pueden señalar una serie de tendencias presentes en los manuales analizados; alusión directa e indirecta a la idea de consenso; tratamiento personalista de los procesos; establecimiento dicotómico entre los partidarios del modelo de transición y el resto; ausencia de análisis de los procesos de continuidad y/o ruptura; presentación de la Transición como un proceso planificado; y perspectiva eminentemente política.

La idea de consenso se encuentra explicitada en todos los casos como enfoque directo o indirecto en la mayoría de procesos (LRP, legalización del PCE, elecciones, Constitución, Pactos de la Moncloa, proceso constitucional...). De hecho, se encuentra propias introducciones o aperturas del tema como sustrato preestablecido. Anaya afirma en la introducción que la Transición “se basa en el acuerdo de las principales fuerzas políticas” y en el primer párrafo del tema que “el consenso estaba en el ambiente” (Anaya, 2016, pp. 358-359). Baía indica en su introducción como punto clave que “las principales fuerzas parlamentarias desarrollaron una política moderada y de consenso” (Baía, 2016, p. 404). Vicens Vives no establece la idea de consenso en la apertura, pero pronto recoge el periodo 1978-1982 como la “Etapa del Consenso”. El conflicto, la correlación de fuerzas y el papel de los intereses de poderes como el mediático o el empresarial se abandonan como eje rector del proceso político.

Un caso que se sale relativamente de la línea hegemónica es el de Santillana. Como ya se ha indicado, en este manual el tema La transición a la democracia se encuentra inserto en el cuarto y último bloque de contenidos en el que se estructura el temario. Este bloque cuenta con una introducción en la que se señala el consenso como factor, pero no único: “La Transición desde la dictadura a la democracia fue un proceso complejo cargado de tensiones, enfrentamientos, diálogo y consenso” (Santillana, 2016, p. 388). En general la idea planteada en esta introducción tiene una reproducción irregular a lo largo del texto, pues, aunque se hacen alusiones extensas y variadas a la oposición y su papel, el sustrato dominante continúa siendo el del consenso y la moderación.

La cuestión del personalismo se centra fundamentalmente en las figuras de Adolfo Suárez y Juan Carlos I (y, en ocasiones, en la de Miranda), es decir, en los elementos reformistas del régimen. Frente a esto, la oposición se trata en colectivo como grupo, el caso más drástico es Vicens Vives, que no menciona ni un solo nombre de la oposición, ni siquiera a Felipe González o a Carrillo. En el resto de manuales sí se alude a figuras de la oposición, pero se puede apreciar la tendencia a la presentación de forma colectiva en contraposición al personalismo aplicado sobre los franquistas reformistas, valga como ejemplo la exposición que hace Anaya de la legalización del PCE, presentada como fruto de la audacia de Suárez y la actitud conciliadora de “los comunistas”. De hecho, en todo este apartado dedicado a la legalización del Partido Comunista de España no se menciona a Carrillo ni a ningún dirigente comunista, únicamente el secretario general recibe un espacio en un documento historiográfico anexo.

El tercer elemento destacable es la construcción dicotómica del proceso, estableciendo una línea que separa a los partidos del consenso (reformistas y oposición democrática colaboradora) de aquellos que de alguna forma cuestionaron o se opusieron al modelo de transición. La tendencia es a aglutinar a estos elementos opositores en un margen del tablero político, bajo las categorías de ultras, extremistas o enemigos de la democracia, integrando en este bloque tanto a los continuistas como a los rupturistas y, sobre todo, omitiendo cualquier referencia a sus planteamientos o críticas. De esta forma, explícita o implícitamente, se articula un relato de Transición providencial, en el que el camino emprendido era el único viable y la oposición una serie de obstáculos homologable entre sí, sin propuesta propia más allá del de frenar el consenso moderado que deseaba el grueso del país.

Este planteamiento su refleja también en la lectura que se hace de los procesos electorales o de los referéndums, sin prestar atención al abstencionismo, al voto negativo ni a las condiciones mediáticas y políticas en los que se desarrollan. En esta línea se encuentra el caso de la Constitución, un elemento central en la Transición Española que en la totalidad de los manuales se aborda de forma ahistórica, limitándose a describir la vigente carta magna. El documento fundacional del sistema actual se presenta como resultado, no como proceso, eludiendo reflejar los debates, avatares y correlaciones de fuerzas presentes en su elaboración, dejando como único margen de interpretación la línea del consenso y de una constitución sin conflicto.

Resulta destacable también el tratamiento de los procesos de continuidad/ ruptura. La alusión a la continuidad aparece siempre vinculada a Arias Navarro y, seguidamente, al primer gobierno de Suárez, pero se justifica inmediatamente después como una elección acertada del monarca que se materializa en la LRP, que conduce a la democracia. Fuera de eso, únicamente Anaya llega a hacer una mención al reciclaje de élites, pero acotada a los cargos policiales. La no rendición de cuentas (únicamente mentada como línea roja del Gobierno en Vicens Vives) así como el continuismo en la práctica totalidad de los aparatos del Estado son cuestiones omitidas en el relato de

los libros de texto, de la mano con la negación de discurso a la oposición al modelo de Transición.

Todos estos elementos están enmarcados en un relato revestido de planificación, con el monarca como principal artífice de una hoja de ruta que se cumple casi paso a paso hasta la aprobación de la Constitución. La única cesión que se hace a la improvisación son las huelgas del 76 (sobre todo los Sucesos de Victoria), pero incluso este empuje de la oposición se plantea como un impulso para el proyecto del monarca, que lo instrumentaliza para cesar a Arias Navarro. De nuevo, se impone una construcción historiográfica personalista, centrada en las élites reformistas y omisiva del contexto y del resto de agentes como elementos activos del proceso. Este planteamiento de corte tradicional tiene su origen historiográfico en una mirada a la Transición regida por lo que Garton Ash (2000) denominó en la *Historia del presente*, citando a Henri Bergson, “las ilusiones del determinismo retrospectivo” (p. 267), en combinación con un deseo justificativo que ubica a los herederos del régimen como valedores de la democracia e insiste en la idea de reconciliación.

En conjunto, la Transición Española se presenta como un proceso de camino inequívoco y con un cariz marcadamente positivo. Solo oscurecen la construcción pacífica y consensuada las alusiones a la violencia, pero esta siempre es unidireccional, de la oposición, sea cualquiera que sea su signo, hacia la reforma, del radicalismo hacia la moderación (en esta afirmación hay que señalar como tímida excepción el caso de Anaya, que recoge el Caso Almería). La represión y, en general, cualquier referencia a la correlación de fuerzas (o de debilidades, en palabras de Vázquez Montalbán) se encuentra opacada por el consenso a partir de la llegada de Adolfo Suárez.

Esta perspectiva se aporta desde un carácter muy acotado al marco de la Historia política (entendiendo esta como la referente a la institucional) y de escasa atención a la Historia social. Con la excepción de Anaya, que dedica dos páginas a la modernización y el cambio de mentalidad, esta se encuentra excluida del contenido recogido en los manuales (también lo trata superficialmente en tres párrafos Santillana, pero limitado a Galicia). Esta situación tiene su reproducción también en el tratamiento que recibe la Historia económica, presentada desde el impacto macroeconómico y político, únicamente Santillana y Anaya mencionan la caída de la calidad de vida de las clases trabajadoras, y solo el primero ahonda mínimamente en ello.

En el ámbito del contenido centrado en Galicia, este tiene un tratamiento muy desigual. Anaya y Vicens Vives no incorporan ningún apartado exclusivo para Galicia, mientras que Baía se limita a dedicar un espacio algo más amplio para el caso gallego que para el resto en el relato tipo crónica del proceso de la construcción autonómica. Sí ahonda en el proceso de Transición en Galicia el manual de Santillana, que dedica las dos páginas del ya mencionado apartado. En general es un tratamiento parco, sin alusiones al conflicto nacional, a los procesos electorales o a la configuración propia

de los partidos.

Junto a las líneas señaladas, cabe destacar además una serie de ausencias. En primer lugar, ninguno de los cuatro manuales hace mención alguna a diferentes interpretaciones de los hechos o líneas historiográficas, únicamente Anaya referencia a “muchos analistas” para señalar la oposición y abstención ante el referéndum como un error. Esta situación se vincula a la ausencia prácticamente absoluta de planteamientos de problemas o preguntas respecto a la Transición, cuestión ya planteada en el ámbito de las introducciones, y mantenida durante todo el desarrollo de los contenidos. Única excepción se puede encontrar en la cuestión del 23F, en los casos de Baía, que expone la existencia de hipótesis sin confirmar respecto a la esperanza por parte de los golpistas de recibir apoyo de la corona, y Anaya, que anuncia explícitamente la falta de información que permita dar una versión completa y cerrada.

Es apreciable también una tendencia a la Historia nacional muy recortada, que elude hacer mención al contexto global en el que se encuadra todo proceso histórico, más si cabe en Historia reciente. Como ya se ha recogido previamente, las alusiones a cuestiones como los procesos griego y luso, la competencia por la integración europea o la propia la Guerra Fría son omitidos, el extranjero solo recibe atención, y de forma muy recortada, para el viaje del monarca a Estados Unidos y para la integración en la OTAN y la CEE, pero siempre desde una perspectiva española, sin relacionar con los procesos internacionales.

Finalmente, cabe señalar la ausencia de perspectiva de género en todos los manuales, con muy escasas referencias a la situación o papel de la mujer en el proceso, dejando sin aportes activos el que es el tercer objetivo del Bachillerato según el *Decreto 86/2015* (art. 26): “la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”. Esta situación se ve marcada fundamentalmente por el enfoque predominantemente político del contenido, en el que, como es evidente, hay una muy mayor presencia masculina.

4. Discusión

Los resultados obtenidos a nivel historiográfico concuerdan con lo observado por otros investigadores para leyes anteriores. Santiago Arnosó (2014, p. 131) en su trabajo sobre la enseñanza de la Transición en 4º de la ESO señala que:

La centralidad de los contenidos estuvo dominada por los aspectos políticos que, en orden cronológico, remarcó el protagonismo de los líderes políticos, especialmente de Adolfo Suárez y el Rey Juan Carlos I. Fuese por la falta de tiempo o por una apariencia de neutralidad, el tratamiento de la Transición estuvo enfocado desde posiciones tradicionales dividiendo el período en acontecimientos políticos, destacando el papel de las élites y mostrando los acontecimientos a partir de 1975 como un proceso planificado y no problemático. Los aspectos culturales y sociales

apenas tuvieron cabida y siempre fuera del esquema nuclear.

Tampoco difieren los resultados con lo observado por Aceituno Silva (2011) para la Transición en esta misma etapa educativa, donde señala el carácter hagiográfico del contenido de los manuales, su presentación planificada y la carencia de problematización historiográfica para la construcción de conocimiento. Sin embargo, los resultados chocan frontalmente con la carencia cuantitativa que encuentra Aceituno de referencias al consenso que, como se ha visto, son una constante en los manuales de 2º de Bachillerato, aunque él mismo recoge en otra publicación con el Equipo TRADDEC (2011) la insistencia extendida en el planteamiento pacífico, acordado y sin ruptura en los libros de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Esta línea tradicional y oficial se encuentra explicitada en las conclusiones de la práctica totalidad de estudios realizados sobre la Transición en manuales de secundaria, tal y como señalan González Cortés (2014), que la denomina “una narración edulcorada” (p. 180), Marina Carranza (2015), “relato canónico” (p. 147), Magaldi Fernández (2022), “relato mitificador”⁹ (p. 80) o, en el ámbito gallego, Lozano Fernández (2019). Este carácter común de todos los manuales de Historia en secundaria presenta una excepción en Cataluña, donde sí se ofrece una perspectiva crítica con el proceso, tanto desde el ámbito historiográfico, introduciendo el debate, como desde el político, llegando a presentar una perspectiva negativa del proceso, incluso en editoriales tratadas en el presente trabajo, como Santillana (Magaldi Fernández, 2023).

5. Conclusiones

En el ámbito formal y didáctico la heterogeneidad hallada es bastante más amplia de la esperada en el planteamiento inicial, desde la misma base de la cantidad de contenido, pasando por la mayoría de los elementos analizados, que aportan resultados muy dispares. Lo extenso de los campos medidos y lo disperso de sus resultados impide realizar una apuesta clara por uno de los manuales, que dependerá de los baremos a los que se otorgue más importancia. En el campo de las actividades Santillana presenta los mejores resultados tanto en cantidad como en variedad, y lo mismo ocurre en el ámbito de las imágenes. Sin embargo, otros criterios como el empleo de fuentes textuales ponen por delante a Baía y Anaya, o como los procedimientos, que presentan mayor variedad en Vicens Vives. En conjunto podría indicarse como preferentes Anaya o Santillana, que presentan buenos índices en la mayoría de baremos y que cuentan con el marco de un contenido mucho más nutrido, frente al adelgazamiento que denotan Vicens Vives y Baía.

⁹ En este artículo Magaldi destaca también la escasa atención que recibe la Ley de Amnistía, tendencia observada también en los manuales estudiados para Galicia.

En el ámbito historiográfico se contempla como confirmada la hipótesis de un tratamiento eminentemente tradicional en todos los aspectos. El relato del consenso impregna el conjunto del contenido y el proceso se plantea como esencialmente positivo, relegando a la irrelevancia las críticas y la oposición. Pero no solo el relato presentado se corresponde con el oficial, sin incorporar perspectivas posteriores o discordantes, sino que la propia construcción del mismo se elabora con las herramientas de la historiografía tradicional, incidiendo en la Historia política institucional, el personalismo de las élites, la ausencia de perspectiva de género y el acotamiento nacional, sin ejercicios de transversalidad y con una carga de determinismo.

Así mismo, se confirma también la inexistencia de un tratamiento adaptado a la particularidad de la historia posterior a 1975 en España. Ni el nivel historiográfico realiza un ejercicio de problematización a través de los vacíos y la diversidad de relatos, ni el nivel didáctico presenta ninguna propuesta de transversalidad del contenido que incida en la profunda y cercana relación entre la Transición y la realidad del alumnado, conectando con la utilidad directa y sus intereses e inquietudes para un aprendizaje significativo. La Transición Española aparece como historia otorgada, desvestida de un afán crítico.

En el campo historiográfico la elección de manual se orienta a Santillana, por su contenido marcadamente más nutrido que Vicens Vives y Baía y sus particularidades dentro de la línea hegemónica, visibilizando, aunque sea parcialmente, la correlación de fuerzas como uno de los motores del proceso y eludiendo el personalismo. Cabe poner de relieve también el caso de Anaya, que, aunque más en la línea tradicional, aporta también un tratamiento más minucioso de los datos y destaca en la integración de la Historia social. En conjunto, atendiendo al análisis didáctico e historiográfico realizado, se pueden señalar de nuevo a Santillana y Anaya como las mejores opciones entre los manuales estudiados, aunque resulta recomendable en cualquier caso la aportación de recursos y matices por parte del docente.

Los resultados confirman un carácter tradicional tanto en el campo didáctico como en el historiográfico, sin permeabilidad de nuevas corrientes. La homologación a los resultados de otras investigaciones similares señalada en la discusión afianza la idea de la hegemonía generalizada del relato tradicional de la Transición Española, a la espera de futuros estudios sobre los manuales empleados en el nuevo marco legislativo que se abre en el próximo curso.

Supera los objetivos propuestos por el presente trabajo elaborar una propuesta de material didáctico para la Transición en este curso. No obstante, las carencias y líneas observadas en el análisis permiten enunciar la necesidad de una revisión profunda del modo de intervención en el proceso enseñanza-aprendizaje para la Historia reciente y, concretamente, para la Transición. Es necesario un aporte crítico, actualizado, atento a los debates de la sociedad a la que pertenecen los alumnos y, sobre todo, fundamentado en la historia problematizada. Así mismo, es necesario introducir en

análisis crítico de los libros de texto de Historia como parte de la preparación docente, reconociendo a estos como elementos no neutrales y generadores de opinión histórica.

6. Referencias

- Aceituno Silva, D. (2010). Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y Educación para la Ciudadanía. En Ávila Ruiz, Rosa M.^a, Rivero Gracia, M.^a P., Domínguez Sanz, P. L. (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 223-233). Institución Fernando el Católico (CSIC).
- Aceituno Silva, D. (2011). Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares de 4º de la ESO. En López Facal, R., Velasco Martínez, L., Santidrián Arias, V. y Armas Castro, X. (Coords.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 15-28). Publicacións Universidade de Santiago de Compostela.
- Aceituno Silva, D. y Equipo TRADDEC (2011). La Historia enseñada, proyectos, organizaciones y partidos políticos en la Transición Española a través de los libros de texto. En Quirosa-Cheyrúze Muñoz, R., Navarro Pérez, L. C., Fernández Amador, M. (Coords.), *Las organizaciones políticas* (pp. 73-92). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Álvarez Oses, J. A., Cal Freire, I., González Muñoz, M.^a C. y Haro Sabater, J. (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. <http://hdl.handle.net/11162/72813>
- Aróstegui, J. (2004). *La Historia Viva. Sobre la Historia del Presente*. Alianza.
- Ash, Timothy Garton (2000). *Historia del presente: ensayos, retratos y crónicas de la Europa de los 90*. Tusquets.
- Braga Blanco, G. y Berver 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
- Clemente Linuesa, M.^a (1981). Análisis de contenido de los textos de historia de la enseñanza primaria (1945-1975). *Studia Paedagogica*, 8, 67-76. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v4i7.72>
- Clemente Linuesa, M.^a (1982). La historia en los textos escolares de enseñanza primaria (1945-1975). *Estructura científica y análisis ideológico*. Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Cuesta Fernández, R. (1988). La enseñanza de la historia en España. En Graves, N. J. y Domínguez Castillo, J., *Reflexiones sobre la enseñanza de la Geografía y la Historia en el Reino Unido y España* (pp. 99-118). Salamanca.
- Cuesta Fernández, R. (1991). La enseñanza de la historia en tiempos de reforma: revisión temática y bibliográfica de una década. *Studia Pedagogica*, 23, 11-23.

- Delgado Criado, B. (1983). Los libros de texto como fuente para la historia de la educación. *Historia de la educación*, 2, 353-358. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6544>
- Fernández Sánchez, A. (2016). *La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (1975- 2000): historiografía, metodología y formación de identidades* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. E-Prints Complutense: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40416/>
- Fontana, J. (1983). Enseñar Historia. En Simón Galindo, M. (Dir.), *Notas en torno a la enseñanza de la historia* (pp. 11-21). Institución Cultural el Broscense.
- Gómez Carrasco, C. J., Cózar Gutiérrez, R. y Miralles Martínez, P. (2014). La enseñanza de la Historia y el análisis de los libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 11-25. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.532>
- Gómez Carrasco, C. J. y 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. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285716>
- 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=562962>
- López Atxurra, R. y de la Caba Collado, M. (2001). Las identidades en los libros de texto de Conocimiento del Medio. En Estepa Giménez, J. Frieria Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, R. (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 385-398). Grafinsa.
- Lozano González, C. (2019). A transición española nos manuais de 2º de bacharelato de Galicia. *Boletín Auriense*, 48/49, 449-476.
- Llorente Cámara, E. (2000). Imágenes en la Enseñanza. *Revista de psicodidáctica*, (9). <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/123/119>
- 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>
- Magaldi Fernández, A. (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>
- Mallart i Navarra, J. (2001). Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Sepúlveda, Félix y Rajadell, Núria (coords), *Didáctica general para psicopedagogos*. (pp. 23-57). UNED.
- Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.18745>
- Maravall, J. M.^a (1984). *La política de la Transición*. Taurus.

- Marina Carranza, C. (2015). De democracias, dictaduras, guerras, repúblicas y monarquías, la Historia reciente en los libros de texto. En Colomer Rubio, J. C., Esteve Martí, J. e Ibáñez Domingo, M. (Coords.), *Ayer y Hoy: debates, historiografía y didáctica de la Historia* (pp. 52-55). Universidad de Valencia. https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/42836/Libro%203_completo.pdf?sequence=2&isAllowed=y.
- Pasamar, G. (2019). *La Transición española a la democracia ayer y hoy. Memoria cultural, historiografía y política*. Marcial Pons.
- Santiago Arnosó, B. (2014). La Transición española en 4.º ESO. Un estudio de caso de los significados. *Panta Rei*, 8, 121-132. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2014/8>
- Tomaschewsky, K. (1967). *Didáctica General*. Grijalbo.
- Valls Montés, R. (1983). *La interpretación de la historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*. Universidad Literaria.
- 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 Forcadell Álvarez, C. y Peiró Martín, I. (Coords.), *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía* (pp. 191-220). Institución "Fernando el Católico".
- Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación*, 25, 246-269. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11181>

Manuales

- Alfeirán Rodríguez, X. et al. (2016). *Historia de España*. Baía Edicions.
- Álvarez Rei, L. (2016). *Historia de España*. Vicens Vives.
- Fernández Ros, J. M. et al. (2016). *Historia de España*. Santillana.
- García de Cortázar, F. (2016). A Transición (1975-1982). En García de Cortázar, F. et al. *Historia de España* (pp. 358-385). Anaya.

Legislación

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. BOE No. A-2013-12886.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 3 de enero de 2014. BOE No. A-2015-37.
- Decreto 79/2010, del 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. 25 de mayo de 2010. DOG. No. 97.
- Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. 29 de junio de 2015. DOG No. 120.

7. Anexos

7.1. Instrumento de análisis y resultados formales

		Vicens Vives	Baía	Santillana	Anaya
Extensión	Número	9	25	20	29
	Porcentaje	2,1.	5,5	4,6	4,3
Jerarquía		Principio del último tema.	Principio del último tema.	Penúltimo tema	Penúltimo tema completo.
Tipo de representación gráfica	Obra pictórica	4	12	11	2
	Fotografía	3	23	21	28
	Gráfico	3	5	5	0
	Cartografía	2	1	2	1
	Diagrama	2	1	4	0
	Tabla	1	1	0	7
	Línea de tiempo	1	1	1	0
	Total	16	43	44	38
Fuentes textuales	Cantidad	5	19	5	18
	Empleo	Anexo.	Inserto en el contenido.	Anexo.	Referenciado en el contenido.
Adaptación al currículum		Carencias en el estándar de aprendizaje evaluable 1.1.	Carencias en el estándar de aprendizaje evaluable 1.1.	Carencias en el estándar de aprendizaje evaluable 1.1.	Carencias en el estándar de aprendizaje evaluable 1.1.

7.2. Instrumento de análisis y resultados didácticos

		Vicens Vives	Baía	Santillana	Anaya
Transversalidad	Interna	No.	No.	Actividad.	No.
	Externa	No.	No.	Actividad.	Actividad.
Presentación	Resumen	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.
	Estructura	Índice y línea temporal.	Índice y línea temporal.	Índice y línea temporal.	No.

	Conocimientos previos	Sí.	No.	No.	No.	No.			
	Problemas	No.	No.	No.	No.	No.			
Actividades	Recopilación de información	7	9	23	8				
	Comprensión	1	3	25	5				
	Ampliación	2	0	12	0				
	Opinión	0	0	2	0				
	Transversales	0	0	5	2				
	Comentario de documentos	4	4	11	6				
	Total	14	16	78	21				
Procedimientos		Elaborar un tema. Comentar imágenes, tablas, textos y gráficas. Elaborar eje temporal (online).	No.	Comentario de cartel.	Comentario de encuesta. Comentario de mapa. Comentario de texto.				
Perspectivas historiográficas		No.	No.	No.	No.				
Función representación gráfica		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
	Estética-motivadora	7	43,8	35	79,6	8	14,8	9	23,1
	Comprobadora de conocimientos	0	0	0	0	29	53,7	3	7,7
	Informativa	9	56,2	9	20,4	11	20,4	7	17,9
	Explicativa	0	0	0	0	6	11,1	20	51,3
Pie de figura	De contenido	0	0	0	0	6	14,3	20	69
	Descriptiva	5	83,3	25	76,8	0	0	9	31
	Sin pie	1	16,7	8	24,2	7	16,7	0	0
	Actividad	0	0	0	0	29	69	0	0
Actitudes	Trabajo en equipo	No.	No.	No.	No.	No.			
	Perspectiva crítica	No.	No.	Actividades opinión	No.				
	Trabajo	Actividades	No.	Actividades	No.				

	autónimo	investigación.		investigación.	
Referencias externas	Bibliografía	No.	No.	Libro <i>transición...</i> (Marie-Claude Chaput). Libro <i>Crónica do desamor</i> (Rosa Montero). Libro <i>Dos anxos e os mortos</i> (Rei Ballesteros).	No.
	Audiovisuales	Película <i>Despues de...</i>	No.	23F: <i>La película</i> . Serie <i>La Transición</i> . Película <i>7 días de enero</i> . Película <i>Redondela</i> . Documental <i>La noche más larga</i> .	No.
	Webgrafía	Tiching.com ¹⁰ .	No.	No.	No.
Definiciones		No.	No.	Sí.	No.
Marco geográfico		Acotado al marco nacional.	Acotado al marco nacional.	Acotado al marco nacional.	Acotado al marco nacional, con algunas referencias al extranjero.
Periodicidad		1975-1978	1975-1978	1975-1982	1975-1982

¹⁰ Cuenta con referencia a ejercicios en línea pero la página web no se encuentra operativa.

Publicado bajo licencia internacional Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike4.0. Se permite copiar, usar, distribuir, transmitir y exhibir públicamente, siempre que: i) se reconozca la autoría y la fuente original de publicación (revista, editorial y URL del trabajo); ii) no se utilice con fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia.

