



La Transición democrática en los libros de texto: una reflexión desde los manuales de 2º de Bachillerato

The democratic transition in textbooks: a reflection from class books in the 2nd year of High School

DOI: 10.7203/DCES.43.24391

Adrián Magaldi

Universidad de Cantabria, amagaldi93@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3241-8802>

RESUMEN: La Transición democrática supone un período clave en la formación ciudadana de nuestros estudiantes, al ser el hito configurador del actual sistema democrático. Este artículo pretende realizar una radiografía sobre la forma en que se estudia la Transición en Bachillerato. Para ello se analizará el que continúa siendo el principal instrumento pedagógico: el libro de texto. De una recopilación de 12 manuales se analizarán su estructura, contenido, iconografía y actividades, así como el uso dado por el profesorado, tomándose como marco de referencia la Comunidad Autónoma de Cantabria. Este acercamiento permitirá conocer los relatos y pedagogías a través de los que gran parte de nuestros estudiantes aprenden la historia de la Transición.

PALABRAS CLAVE: Didáctica de las Ciencias Sociales, Historia, transición democrática, Bachillerato, libro de texto

ABSTRACT: The democratic Transition is a key period in the citizenship education of our students, as it is the milestone that shapes the current democratic system. This article intends to carry out a study of the way in which the Transition is studied in High School. To do this, we will analyze what continues to be the main pedagogical instrument: the textbook. From a compilation of 12 textbooks, its structure, content, iconography, and activities will be analyzed, as well as the use given by teachers, taking the Autonomous Community of Cantabria as frame of reference. This approach will allow us to know the narratives and pedagogies through which a large part of our students learn the history of the Transition.

KEYWORDS: Social Sciences Teaching, History, democratic Transition, High School, textbook

Fecha de recepción: mayo de 2022

Fecha de aceptación: julio de 2022

1. INTRODUCCIÓN

La Transición democrática española se trata, sin ninguna duda, de un período fundamental de la historia de España. Definida por Julio Aróstegui (2007) como la “matriz de nuestro tiempo reciente”, y por Santos Juliá (2014) como nuestro *événement matriciel*, es indudable la importancia de su conocimiento para comprender los fundamentos del actual sistema democrático. Aunque existe debate respecto a su periodización, es la etapa que comprende entre 1975 y 1982 la que suele considerarse como síntesis de los cambios democratizadores de nuestro país, y es esa cronología la que asumiremos en este trabajo¹.

Esa importancia de la Transición es la razón de que su enseñanza ocupe un lugar destacado en la formación de nuestros estudiantes, buscando que puedan desarrollar una conciencia ciudadana crítica y responsable respecto a la realidad sociopolítica en la que viven. Los planes educativos contemplan que la historia de la Transición se imparta en dos cursos. En primer lugar, en 4º de la ESO, situada como epígrafe final del temario. Esto supone que, en el último curso de la educación obligatoria, sea frecuente que dicho período no llegue a ser abordado o se haga de manera muy superficial. De esta forma, aquellos estudiantes que no cursen Bachillerato puede que nunca lleguen a estudiar realmente ese período. En segundo lugar, en 2º de Bachillerato, curso en el que centraremos nuestra atención pues, durante esa etapa, todo el profesorado “debe” explicar dicho tema al formar parte del programa de acceso a la universidad. Ello hace que la historia enseñada en este curso tenga un especial interés para comprender las narrativas y didácticas a través de las que gran parte de nuestros jóvenes estudian el proceso de cambio político vivido en España a la muerte de Franco. La evidente importancia de la didáctica de dicho período histórico ha tenido su reflejo en diferentes proyectos de investigación llevados a cabo en los últimos años, como el dirigido por José Luis de los Reyes —con destacadas aportaciones respecto a la historia enseñada y aprendida (Reyes et al., 2018)— o el capitaneado por María Sánchez-Agustí —con relevantes publicaciones centradas en el papel de los docentes (Martínez-Rodríguez et al., 2019)—.

Para conocer los relatos y metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de la Transición centraremos el análisis en la que continúa siendo la principal herramienta didáctica: el libro de texto. Pese al número creciente de recursos disponibles gracias a las nuevas tecnologías, los libros de texto perviven como uno de los materiales más empleados por el profesorado, siendo por tanto fundamental una reflexión desde los mismos para conocer las realidades didácticas y pedagógicas desde las que se forman nuestros estudiantes (Braga y Berver, 2016). Esta relevancia permite entender los diversos estudios interesados por su valor, con aportaciones de obligada referencia en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, como las de Jordi Burguera (2006), Nicolás Martínez, Rafael Valls y Francisco Pineda (2009) o Joaquim Prats (2012). Un estudio de 2019 del Grupo Análisis e Investigación revelaba cómo todavía un 91’3% de los docentes reconocía utilizar el libro de texto como herramienta pedagógica para sus explicaciones o la preparación de sus clases. Si bien en la formación primaria parece observarse una reducción, en secundaria y bachillerato mantiene plena vigencia, y tres de cada cuatro profesores admitían emplearlo “mucho o bastante” en sus clases (Ecoaula, 2019). Su valor reside en que son, al mismo tiempo, fuente de información, fuente de actividades y fuente de preguntas de evaluación (Fernández y Caballero, 2017). Pero, además, al tratarse de uno de los soportes “más fieles” del currículum oficial han acabado por convertirse en el currículum real (Molina et al., 2010). Por todo lo anterior, resulta evidente la importancia de analizar los libros de texto empleados en los institutos españoles, interés que ha permitido destacadas aportaciones centradas en aspectos como la memoria histórica (Díaz, 2012) o el régimen franquista (Fuertes, 2018). De ahí el interés por trazar un análisis detallado sobre

¹ Aunque dicha periodización sea la asumida en este artículo atendiendo la adoptada por autores de referencia como Álvaro Soto (1998), Julio Aróstegui (2000) o Javier Tusell (2007), deben tenerse en cuenta los debates existentes en los últimos años respecto a la propia periodización, así como a las diferentes dimensiones del propio proceso.

el tratamiento de la Transición en los libros de texto de “Historia de España” empleados, precisamente, en un curso tan significativo como 2º de Bachillerato.

El objetivo de este artículo es analizar la historia de la Transición explicada en los manuales de Bachillerato a los estudiantes españoles para reflexionar sobre dos factores. En primer lugar, los relatos dominantes y la relación entre la historia enseñada en los institutos y la historia investigada en el terreno académico, para conocer si las nuevas aportaciones del ámbito historiográfico tienen su reflejo en la historia enseñada a los estudiantes de Bachillerato. En segundo lugar, conocer las didácticas y pedagogías empleadas para la enseñanza de ese período histórico, atendiendo a los instrumentos, recursos y actividades incorporadas a los libros de texto, así como al uso que los conceden los docentes. Guiado por tales propósitos, pretende establecerse un análisis que permita conocer las didácticas y relatos dominantes sobre la Transición democrática recogidos en los libros de Historia de España de 2º de Bachillerato.

2. UNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para abordar la reflexión propuesta, cabe realizar unas ciertas consideraciones y apuntes metodológicos respecto a la forma en que se ha desarrollado la investigación. Esta ha decidido delimitarse a un marco territorial concreto de carácter regional, en este caso, la Comunidad Autónoma de Cantabria.

La base de partida en la investigación ha sido la selección de un conjunto de libros de texto desde los cuales trabajar. Utilizando como base una razón de carácter cuantitativo, se ha recogido la información ofrecida desde Amazon y LibrosdeTexto.net respecto a sus datos sobre los libros de texto de Historia de España más vendidos en Cantabria y, a su vez, en España. Así se ha obtenido una muestra de las 12 editoriales de mayor venta, que serían: Akal, Algaida, Anaya, Casals, Ecir, Edebé, Editex, McGraw Hill, Oxford, Santillana, SM y Vicens Vives. Estas han sido las editoriales seleccionadas y en este artículo se ha trabajado con la versión más actual que constaba en la página web de cada editorial al inicio de esta investigación. En dichos manuales se ha prestado atención a diversos aspectos, atendiendo a las diferentes esferas y dimensiones de los mismos (Aceituno, 2010). En primer lugar, los elementos estético-formales, en torno a factores como su estructura interna o la organización y desarrollo del temario. Seguidamente el propio contenido, un cuerpo de texto donde interesaban los relatos y las narrativas reflejadas, así como los temas y dimensiones abordadas y la profundidad con que esto se hacía. También se ha valorado el aparato visual, atendiendo a la diferente tipología de imágenes e iconografía empleada y al valor y funciones que a estas se las ha concedido. Finalmente, se ha valorado la metodología didáctico-pedagógica recogida en sus propuestas de actividades y ejercicios, tanto en su dimensión cualitativa como cuantitativa, al valorarse su número, pero también las orientaciones y enfoques desde las que aparecen proyectadas.

FIGURA 1. Bases metodológicas para el análisis de los libros de texto.

Análisis de los aspectos estéticos-formales: estructura, organización y tipografía
Análisis del contenido: relatos y narrativas
Análisis del aparato visual: funciones y tipología
Análisis metodológico: utilización y tipología de actividades

Fuente: Elaboración propia

Pero el estudio y análisis de los libros de texto no tendría pleno sentido si, a su vez, no atendemos al modo en el que estos son empleados por los docentes, siendo por tanto indispensable incorporar a quienes se encargarán de gestionar su uso (Sáez-Rosenkranz y Prats, 2018). Dado que esta investigación no se ha trazado a partir de un trabajo propio en las aulas, para conocer esta cuestión

se han realizado entrevistas a un conjunto de 12 docentes de Cantabria que han impartido la asignatura de Historia de España en 2º de Bachillerato durante el curso 2021-2022. Además, también se consideró de valor mantener una conversación con un coordinador de la EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad), dado el condicionante que dicha prueba puede introducir en la propia práctica docente de este curso². Para los 12 docentes entrevistados se ha intentado realizar una muestra lo más plural posible, con profesionales de diferentes edades y distintos años de experiencia, tanto del ámbito urbano como rural, y que desarrollan su trabajo en centros públicos y concertados, tratando igualmente de reflejarse a un profesorado acorde con los datos de uso de libro de texto en dicha comunidad. Desde una modelo de entrevista de tipo cualitativo se ha partido de una serie de preguntas a modo de guion, aunque otorgando a los docentes el suficiente margen de libertad para las reflexiones propias, al ser ellos los auténticos conocedores de las dinámicas del aula (Kvale, 2011). El propósito de estas cuestiones ha estado principalmente dirigido a conocer el uso que otorgan al libro de texto, para poder calibrar hasta qué punto los relatos, imágenes y actividades reflejados en los manuales abordados son los que finalmente llegan al alumnado.

FIGURA 2. Bases orientadoras de los temas tratados en las entrevistas realizadas

Los estudiantes y la asignatura de Historia de España
La EBAU como condicionante docente de 2º de Bachillerato
El libro de texto como recurso pedagógico. Su presencia en el aula
En caso de emplearse en el aula: razones y modo de empleo
En caso de no emplearse en el aula: razones y fuentes del material propio

Fuente: Elaboración propia

Partiendo de ambos factores, se ha podido desarrollar una investigación que nos ha permitido un reflejo fidedigno de la forma en que se está enseñando a nuestros jóvenes la historia de la Transición democrática y de la que, a continuación, pretende darse cuenta.

3. EL LIBRO DE TEXTO DE “HISTORIA DE ESPAÑA”

En el análisis a realizar de los libros de Historia de España de 2º de Bachillerato, el punto de partida ha sido la elaboración de unas fichas a partir de las cuales recoger los datos relativos a los aspectos formales y estructurales de los libros de texto de las 12 editoriales seleccionadas. A continuación, se expone el conjunto de las diferentes fichas realizadas:

- **Akal**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato
Año de publicación	2009
Autores	José Antonio Hernández, Flora Ayuso y Marina Requero
Tema de la Transición	La Transición aparece como parte de un tema que abarca desde la muerte de Franco hasta la actualidad: <i>Tema 17. La España democrática.</i>
Descripción general	El tema comienza con una doble página de inicio con imagen, cronología y esquema de contenidos. El temario se organiza cronológicamente en una unidad dividida en apartados y subapartados acompañados de fotografías y gráficos, sin ninguna actividad.

² Debe indicarse que el modelo EBAU de Cantabria consiste en un conjunto de 33 preguntas a desarrollar cuyo contenido viene determinado por una serie de descriptores. En todas ellas predomina una dimensión política y factual. UC-EBAU: Información sobre las materias de la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad. Convocatoria de 2022.

- **Algaida**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato.
Año de publicación	2021
Autores	José Calvo, Virgilio Fernández, Remedios Cerrada, Miguel Ángel Núñez y Héctor Ramos
Tema de la Transición	
La Transición se aborda en dos temas. Un primer tema trata el período comprendido entre 1975-78 (<i>Tema 15. La transición a la democracia y la Constitución de 1978</i>) y el segundo se dedica a la etapa democrática e incluye el período de la primera legislatura de 1979-82 (<i>Tema 16. La España democrática en el contexto mundial</i>).	
Descripción general	
El tema se abre a doble página con imagen, índice de contenidos, resumen de los acontecimientos más importantes, preguntas previas, eje cronológico y recomendaciones cinematográficas y literarias. El contenido se desarrolla cronológicamente, dividido en apartados y subapartados acompañados de actividades, recursos online, documentos históricos, fotografías, gráficos, vocabulario y biografías de los principales personajes. La unidad se cierra con un mapa conceptual, un ejercicio de técnicas historiográficas y una síntesis del tema.	

- **Anaya**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato. Aprender es crecer en conexión
Año de publicación	2016
Autores	Fernando García de Cortázar, Javier María Donézar, Julio Valdeón, María Isabel del Val, Manuel Fernández y Ángel Gamazo
Tema de la Transición	
La Transición aparece tratada en una unidad monográfica: <i>Tema 13. La Transición (1975-1982)</i> .	
Descripción general	
El tema se inicia con una página introductoria con fotografía. El temario se organiza en torno a una explicación cronológica de los aspectos políticos, tratando posteriormente las esferas social, económica, cultural e internacional. El contenido se divide en apartados y subapartados acompañados de ejercicios, documentos históricos y fotografías. La unidad se cierra con unas actividades de evaluación.	

- **Casals**

Título/Colección	Historia de España. Segundo Bachillerato. Código Abierto
Año de publicación	2019
Autores	José Maroto
Tema de la Transición	
La Transición se aborda en un bloque dividido en dos temas. Un primer tema trata el período comprendido entre 1975 y 1978 (<i>Bloque 12.1. La transición a la democracia</i>) y un segundo tema dedicado a la etapa democrática incluye la primera legislatura de 1979 a 1982 (<i>Bloque 12.2. La normalización democrática</i>).	
Descripción general	
El tema se inicia con fotografía, esquema, eje cronológico y frase histórica. El contenido se desarrolla cronológicamente en apartados y subapartados acompañados de fotografías, gráficos, vocabulario y reseñas biográficas. La unidad se cierra con unas breves actividades de síntesis. Al final del bloque son recopilados una serie de documentos históricos.	

- **Ecir**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato
Año de publicación	2016
Autores	José Pablo Gomis, Fernando Latorre y Ramón Sebastián
Tema de la Transición	
La Transición aparece tratada en una unidad monográfica: <i>Tema 20. La Transición a la democracia</i> .	
Descripción general	

Carece de página inicial y el tema comienza con el propio contenido, organizado en apartados y subapartados explicados cronológicamente y acompañados de fotografías y gráficas, apareciendo las actividades vinculadas a los materiales iconográficos. La unidad se cierra con un resumen.

- **Edebé**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato
Año de publicación	2016
Autores	Carolina Batet y Beatriz Jiménez
Tema de la Transición	
La Transición aparece en un tema que trata la crisis de la dictadura y el proceso democratizador: <i>Tema 16. El final del franquismo y la Transición.</i>	
Descripción general	
El tema se inicia con una doble página compuesta por fotografía, índice, actividades y enlaces con recomendaciones documentales y cinematográficas. El contenido se ordena cronológicamente en apartados y subapartados acompañados de fotografías, documentos y actividades. La unidad se cierra con actividades de síntesis, una actividad de técnica de historiador, textos históricos, un mapa conceptual, conceptos clave, una actividad de evaluación y un apartado de arte y cultura.	

- **Editex**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato
Año de publicación	2020
Autores	Roberto Blanco y Mariano González
Tema de la Transición	
La Transición aparece como parte de un tema que abarca desde la muerte de Franco hasta la actualidad: <i>Tema 16. Normalización democrática e integración en Europa.</i>	
Descripción general	
El tema se inicia con una doble página compuesta por fotografía, índice, esquema y eje cronológico. El temario se desarrolla cronológicamente en apartados y subapartados acompañados de fotografías, gráficas, mapas, tablas, actividades, vocabulario y reseñas biográficas. La unidad se cierra con unas actividades de síntesis.	

- **McGraw Hill**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato
Año de publicación	2009
Autores	Juan Avilés, Juan Francisco Fuentes, Germán Rueda, Octavio Ruiz-Majón, Asunción Torres y Juan Carlos Ocaña.
Tema de la Transición	
La Transición aparece como parte de un tema que abarca desde la muerte de Franco hasta la actualidad: <i>Tema 14. La Democracia.</i>	
Descripción general	
El tema se inicia con una página introductoria formada por una fotografía y una explicación inicial. El contenido se desarrolla cronológicamente a través de apartados y subapartados, acompañados de imágenes, gráficos, actividades, documentos históricos y reseñas biográficas. La unidad se cierra con unas actividades de preparación de la “selectividad” y una propuesta de examen.	

- **Oxford**

Título/Colección	Historia de España. Inicio Dual. 2º de Bachillerato
Año de publicación	2016
Autores	Fernando Sánchez
Tema de la Transición	
La Transición aparece como parte de un tema que abarca desde la muerte de Franco hasta la actualidad: <i>Tema 15. La España democrática.</i>	
Descripción general	

El tema comienza con una página de inicio con imagen, introducción, cronograma e índice de contenidos. El temario se explica cronológicamente a través de apartados y subapartados, con una información presentada de forma esquematizada, empleando tablas y guiones. Dicho temario se acompaña de fotografías y actividades. La unidad se cierra con un apartado de síntesis con los conceptos esenciales, una actividad de técnicas de historiador y ejercicios finales.

- **Santillana**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato. Serie Descubre
Año de publicación	2016
Autores	José Manuel Fernández Ros
Tema de la Transición	
La Transición aparece tratada en una unidad monográfica: <i>Tema 16. La transición a la democracia.</i>	
Descripción general	
El tema se abre con doble página de inicio compuesta por imagen, cronograma, esquema de contenidos, actividades introductorias y recomendaciones literarias, cinematográficas y virtuales. El temario se desarrolla cronológicamente en apartados y subapartados, acompañando el contenido de fotografías, mapas, gráficos, textos, cuadros biográficos y vocabulario. La unidad se cierra con un esquema, actividades de síntesis, un apartado de técnicas de análisis historiográfico y una propuesta de debate sobre la importancia del tema para comprender el presente.	

- **SM**

Título/Colección	Historia de España. 2º de Bachillerato. Savia
Año de publicación	2016
Autores	Juan Carlos Pereira y Alfredo de la Mata
Tema de la Transición	
La Transición aparece tratada en una unidad monográfica: <i>Tema 14. La España de la Transición.</i>	
Descripción general	
El tema se inicia con una doble página compuesta por imagen, índice, cronología, indicación de aspectos clave y apartado con preguntas introductorias. El contenido se desarrolla de forma cronológica a través de apartados y subapartados acompañados de textos, gráficas, fotografías, mapas y actividades, así como enlaces a recursos online. En el ecuador de la unidad se incorpora una actividad de larga duración basada en un estudio de caso. El tema se cierra con un bloque de actividades de síntesis, dos actividades de debate, el análisis de una película y un glosario final.	

- **Vicens Vives**

Título/Colección	Historia de España. Aula 3D. 2º de Bachillerato
Año de publicación	2016
Autores	Leandro Álvarez, Margarita García, Cristina Gatell, José Carlos Gibaja y Manel Risques
Tema de la Transición	
La Transición aparece como parte de un tema que abarca desde la muerte de Franco hasta la actualidad: <i>Tema 16. Transición y democracia.</i>	
Descripción general	
El tema se inicia con una doble página de introducción compuesta por imagen, índice de contenidos y sugerencias literarias y cinematográficas. El contenido se organiza cronológicamente en apartados y subapartados acompañados de fotografías, gráficos, tablas, documentos históricos, reseñas biográficas, vocabulario básico y enlaces a material online. La unidad se cierra con una actividad de reflexión, un esquema, actividades de síntesis, un ejercicio de técnica historiográfica y un apartado de pensamiento y cultura a lo largo del siglo XX.	

En definitiva, observamos cómo entre los diferentes libros de texto existe una cierta homogeneidad en los aspectos formales, no observándose distinciones respecto a organización, estructura o tipografías. Sin embargo, sí se ha reflejado una cierta pluralidad respecto a la posición

que se le concede al tema de la Transición como etapa histórica. Mientras unas editoriales la dedican una unidad íntegra, otras la abordan en relación con otros períodos históricos —alguna con su precedente tardofranquista y, mayoritariamente, con la posterior “normalización democrática”— e, incluso, algunas dividen el propio período, dedicando un apartado único a los primeros años de la Transición, mientras que su etapa final aparece ligada al período democrático. Reflejados estos aspectos formales, interesa analizar el tratamiento como tal del período histórico abordado.

4. EL TEMARIO

El acercamiento de las diferentes editoriales al período de la Transición se caracteriza por una concepción compartida del proceso: una etapa histórica que se extendería desde 1975 hasta 1982 y que se definiría por su condición de ruptura pactada. Respecto a la cronología, existe un consenso en la periodización (a veces no reflejado en la estructuración del temario) que solo es roto por McGraw Hill, que reduce el proceso a la etapa comprendida entre 1975 y 1978. La periodización parece así algo indiscutible, y apenas las editoriales Casals, Ecir y Oxford apelan a la cronología como fruto de un trabajo historiográfico. Esta cronología parece responder a la casi exclusiva concepción del proceso en su faceta político-institucional, centrándose en los cambios producidos en este ámbito (Reyes et al., 2018). Esto explica también la común concepción de la etapa como una ruptura pactada, al orientar su contenido a los cambios políticos y constitucionales surgidos como fruto del pacto entre las diferentes formaciones políticas y sus dirigentes.

El temario abarca diferentes dimensiones tratadas con distintos grados de profundidad. Así, en el análisis de los diversos aspectos hemos podido diferenciar cuatro niveles: tratado en profundidad (cuando se dedica a dicho terreno apartados monográficos de gran detalle), tratado sin demasiada profundidad (cuando se trata en un subapartado o de manera esquemática), solo mencionado (cuando se hace referencia a la cuestión sin explicarse) o no trata el tema (cuando un aspecto no es mencionado ni abordado).

Asumiendo dicho esquema, y acorde con ese predominio de la dimensión política, se puede indicar que este terreno es tratado en profundidad por todas las editoriales, lo que parece limitar la Transición —y la propia democracia— a sus aspectos formales e institucionales, con un período centrado en los hitos políticos. Menor importancia se concede a otros ámbitos como la dimensión económica, aunque esta es —después de la política— la más tratada, aunque en muchos casos sin demasiada profundidad o apenas haciendo menciones indirectas a la misma. Más difusa todavía aparece la dimensión social, tanto en lo relativo a la presión de los agentes sociales como a las propias transformaciones en esta esfera. Únicamente Anaya y SM tratan en profundidad este ámbito, mientras que para la mayoría de las editoriales se trata de un aspecto solo mencionado en el que no ahondan. Más complejo resulta el tratamiento de su dimensión internacional. Solo Anaya, McGraw Hill y SM conceden importancia a este ámbito, tanto para contextualizar el período en su realidad exterior, como para indicar los cambios de España en el escenario internacional. Sin embargo, para otras editoriales se trata de algo apenas mencionado o, directamente, anulado de su relato, como sucede con Algaida, Casals, Santillana y Vicens Vives. En lo referente a la dimensión cultural, únicamente Anaya y SM tratan en profundidad los cambios experimentados en esta esfera, con referencias a la nueva libertad creadora y los efectos del fin de la censura. También Edebé y Vicens Vives incluyen alguna mención tangencial, aunque tratada fuera del temario, apareciendo relegada a un apartado final que condensa toda la historia cultural del siglo XX. En el resto de editoriales, las referencias a los cambios culturales son inexistentes. Por último, la dimensión historiográfica es escasamente tratada ante una historia que se expone como un relato indiscutido e indiscutible. Tan solo la editorial Casals introduce, sin demasiada profundidad, referencias a los debates historiográficos en el propio cuerpo de texto, mientras que editoriales como Anaya, Santillana o SM incluyen referencias, pero a través de fragmentos de textos historiográficos empleados como actividad de trabajo, normalmente relegada al final del temario.

FIGURA 3. Tratamiento de las diferentes dimensiones de la Transición en los libros de Historia de España de Segundo de Bachillerato.

	Dimensión Política	Dimensión Económica	Dimensión Social	Dimensión Internacional	Dimensión Cultural	Dimensión Historiográfica
Akal	■	■	■	■	■	■
Algaida	■	■	■	■	■	■
Anaya	■	■	■	■	■	■
Casals	■	■	■	■	■	■
Ecir	■	■	■	■	■	■
Edebé	■	■	■	■	■	■
Editex	■	■	■	■	■	■
McGraw Hill	■	■	■	■	■	■
Oxford	■	■	■	■	■	■
Santillana	■	■	■	■	■	■
SM	■	■	■	■	■	■
Vicens Vives	■	■	■	■	■	■

■ Tratado en profundidad ■ Tratado sin demasiada profundidad ■ Solo mencionado ■ No trata el tema

Fuente: Elaboración propia

Tenido en cuenta ese peso de la dimensión política resulta fácil comprender que, en la explicación de las causas y motivaciones del cambio, la práctica totalidad de los libros de texto se posiciona en consonancia con un relato elitista del proceso, con una clase dirigente concebida como promotora y responsable de un proceso transicional conducido “desde arriba”. Dentro de esta élite, las dos principales figuras referidas son el rey Juan Carlos I y Adolfo Suárez. Para Editex, el monarca fue el “factor decisivo”, mientras que para Santillana fue el “garante” del proceso. La editorial McGraw Hill asume igualmente esa posición favorable hacia un “rey Juan Carlos [que] mostró desde el primer momento su voluntad de cambio”, de modo similar a una editorial Akal que explica cómo, desde “noviembre de 1975, los asesores del monarca tenían ya un diseño aproximado de lo que debía ser el proceso de cambio”. También Ecir señala ese papel clave del monarca, aunque introduce un matiz al asegurar que “su objetivo era la consolidación de la Corona”. Igualmente aparece señalada la importancia de Adolfo Suárez pues, de forma generalizada, su llegada a la presidencia se expone como sinónimo del inicio de la auténtica reforma, en contraposición a un primer gobierno de la monarquía, con Carlos Arias Navarro refrendado por el rey, completamente relegado del relato.

Apenas encontramos alguna excepción que introduce ligeros matices a esta visión elitista dominante. Entre dichas excepciones cabría destacar la editorial McGraw Hill, que alude a la importancia de unas transformaciones socioeconómicas del tardofranquismo que crearon unas condiciones estructurales favorecedoras del cambio; o las editoriales Anaya, Oxford y SM al referirse a la presión de la sociedad civil, aunque estas referencias aparecen en una posición relegada frente a una clase política posicionada como auténtica responsable del proceso. Además, resulta significativo que, en algún caso, como en la editorial Oxford, se indique que “la transición no fue solo fruto de la habilidad de grandes personalidades políticas sino también el resultado, a menudo espontáneo, de una

protesta popular masiva, en ocasiones violenta”, por lo que la sociedad civil es introducida simultáneamente como factor de presión, pero también como un riesgo violento que la clase política supo reconducir. La única excepción a esta visión elitista es la procedente de la editorial Casals, con el relato de una transición “desde abajo” que explica: “A menudo se ha tendido a mostrar la figura del rey como el más importante -y casi único- impulsor del cambio democrático en España. Este planteamiento ignora la labor y los esfuerzos de muchos miles de personas que lucharon día a día y durante años por la restauración de la democracia”.

En vista de ese relato elitista y centrado en la dimensión política, es de interés analizar su narración del proceso, atendiendo a los principales hitos que exponen, pero también a los que invisibilizan. El primer gran acontecimiento reseñado es la aprobación de la Ley para la Reforma Política, aunque suele emplearse indistintamente la denominación Ley de Reforma Política, cuando la preposición empleada en el enunciado de la ley supuso un importante debate respecto a la propia concepción del proceso transicional. Dicha ley es referida como sinónimo del inicio del camino hacia las primeras elecciones, ampliamente explicadas las formaciones que concurren, pero apenas expuesta la normativa electoral que las reguló y que sigue configurando nuestros procesos electorales. Solamente Algaida, Anaya, Oxford y Santillana exponen con detenimiento la importancia de factores como la proporcionalidad, las circunscripciones electorales o el sistema D’Hondt.

El principal acontecimiento referido tras las elecciones son los Pactos de la Moncloa, aunque mayoritariamente tratados en su dimensión económica, relegando los aspectos políticos y sociales. Incluso algunas editoriales como Edebé, Editex, McGraw Hill y Oxford tienden a limitar su explicación al simbolismo de los Pactos de la Moncloa como ejemplo del consenso de la época. Llamativamente, el otro gran acontecimiento simultáneo, la Ley de Amnistía, solo es tratada por la editorial Casals, mientras el resto de libros no incluyen ni siquiera una mención a una ley que sigue siendo el núcleo en torno al cual giran muchos debates sobre dicha etapa, concebida por determinados sectores como la ley propiciadora del denominado “pacto de silencio”. En lo que realmente observamos una exhaustiva explicación es en la Constitución de 1978 y la configuración del Estado de las Autonomías, aunque cabe decir que, principalmente, atendiendo a sus aspectos normativos, relegando lo que supuso el proceso de redacción y acuerdo de estas cuestiones.

Todos los temas hasta ahora referidos conectan con ese relato político-elitista asumido mayoritariamente, mientras que los aspectos sociales ocupan una posición menor. Las movilizaciones surgidas desde la sociedad civil únicamente son explicadas con detenimiento por Anaya y SM, atendiendo a la importancia de las manifestaciones en favor de libertad, amnistía y autonomía, mientras que para el resto de editoriales parece limitarse a un telón de fondo de un relato centrado en la clase dirigente. Igualmente, las reformas sociales solo son tratadas con profundidad por SM, especialmente las referidas a los derechos de la mujer. Dichos cambios, aunque con menor profundidad, son abordados por Algaida, Anaya y Vicens Vives, resultando llamativo que editoriales como Casals, Ecir, Edebé, Editex, McGraw Hill y Oxford no expliquen las transformaciones sociales, o ni siquiera mencionen una tan simbólica como la Ley del Divorcio.

Este se trata del relato sobre la Transición recogido en los libros analizados. Una etapa de la que se proyecta una valoración ciertamente positiva, en consonancia con esa visión mitificadora surgida durante los años 90 y directamente ligada al relato elitista reflejado. Para Algaida o McGraw Hill la Transición supuso “un éxito”, para Anaya y Editex un referente de “tránsito pacífico” y para Akal un proceso “modélico por la manera pactada y no violenta en que, en términos generales, se llevó a efecto”³. Un relato mitificado que, por momentos, entra en contradicción consigo mismo, pues cabe apuntar el peso de la violencia en la narración de los hechos, a través de agentes que Anaya bautiza como “enemigos del cambio” y Vicens Vives como “enemigos de la democracia”. No obstante, el análisis de estos agentes violentos por parte de las diferentes editoriales también nos refleja aspectos de su narrativa.

³ Esta visión mitificada entra en relación con ese antiguo relato mitificador, sin reflejar las nuevas aportaciones que vienen a contradecir dicha narrativa, destacando los trabajos de Sophie Baby (2018) o Carme Molinero y Pere Ysàs (2018).

FIGURA 4. Tratamiento de los principales hitos de la Transición en los libros de Historia de España de Segundo de Bachillerato.

■ Tratado en profundidad ■ Tratado sin demasiada profundidad ■ Solo mencionado ■ No trata el tema

	Ley para la Reforma	Ley Electoral	Pactos de la Moncloa	Ley de Amnistía	Constitución de 1978	Estado de las Autonomías	Movilización y protesta social	Reformas sociales
Akal	■	■	■	■	■	■	■	■
Algaida	■	■	■	■	■	■	■	■
Anaya	■	■	■	■	■	■	■	■
Casals	■	■	■	■	■	■	■	■
Ecir	■	■	■	■	■	■	■	■
Edebé	■	■	■	■	■	■	■	■
Editex	■	■	■	■	■	■	■	■
McGraw Hill	■	■	■	■	■	■	■	■
Oxford	■	■	■	■	■	■	■	■
Santillana	■	■	■	■	■	■	■	■
SM	■	■	■	■	■	■	■	■
Vicens Vives	■	■	■	■	■	■	■	■

Fuente: Elaboración propia

La violencia más presente es la llevada a cabo por la banda terrorista ETA, mencionada como un constante factor condicionante del proceso, abordándose aspectos como su táctica desestabilizadora, sus objetivos políticos o sus atentados. La violencia llevada a cabo por los diferentes grupos de extrema derecha también recibe una amplia atención, siendo únicamente omitida por Oxford. Incluso SM se atreve a apuntar a la existencia de conexiones entre estos grupos y algunos sectores de los cuerpos de seguridad del Estado. Frente a dicho tratamiento, resultan llamativas las escasas referencias al GRAPO, solo abordado de forma detenida por Anaya y Casals, mientras que la mayoría de editoriales se limitan a su mera mención o, incluso, la omiten, como en el caso de Editex. Esto resulta aún más llamativo cuando editoriales como la propia Editex o Vicens Vives mencionan otro grupo de menor importancia vinculado al independentismo catalán, Terra Lliure, algo extraño cuando dicho grupo no apareció hasta 1979 y su actividad fue bastante reducida, pareciendo necesario partir de la realidad presente para comprender su presencia. Mayor silencio existe respecto a la violencia policial, solo tratada en profundidad por Anaya, mientras muchas editoriales ni siquiera la mencionan o la limitan a los inicios de la Transición. Solo Anaya extiende esta violencia policial más allá de esa época inicial, abordando incluso algún suceso concreto como el Caso Almería pues, según explica, “los aparatos policiales del Estado franquista se mantenían sin ser sometidos a ninguna reforma y controlados, en la práctica, por los mismos dirigentes del pasado”.

FIGURA 5. Tratamiento de la violencia durante la Transición en los libros de Historia de España de Segundo de Bachillerato

	Violencia de ETA	Violencia del GRAPO	Violencia de extrema derecha	Violencia policial
Akal	■	■	■	■
Algaida	■	■	■	■
Anaya	■	■	■	■
Casals	■	■	■	■
Ecir	■	■	■	■
Edebé	■	■	■	■
Editex	■	■	■	■
McGraw Hill	■	■	■	■
Oxford	■	■	■	■
Santillana	■	■	■	■
SM	■	■	■	■
Vicens Vives	■	■	■	■

■ Tratado en profundidad ■ Tratado sin demasiada profundidad ■ Solo mencionado ■ No trata el tema

Fuente: Elaboración propia

Los libros tratados reflejan así un contenido con ciertos lugares comunes, todos ellos vinculados con ese relato elitista y mitificador construido durante los años 90, lo que refleja la escasa actualización del temario en consonancia con las aportaciones realizadas desde el campo historiográfico en función de las nuevas fuentes y de las nuevas corrientes interpretativas. No obstante, se reflejan ciertas excepciones, con alguna editorial que introduce matices con los que ahondar en la complejidad del período.

5. EL APARATO VISUAL

Tan importante como el temario es el empleo del aparato visual. La potencialidad en las percepciones y en el recuerdo que las imágenes generan en los estudiantes tienen una dimensión fundamental que trasciende lo puramente estético, al conllevar un mensaje que refuerza el recogido en el cuerpo de texto (Gómez Carrasco y López Martínez, 2014). Por ello, es necesario analizar el diferente material iconográfico empleado en el tratamiento de la Transición.

El principal recurso utilizado son las fotografías. En consonancia con el relato elitista asumido, resulta lógico que las principales fotografías sean sobre dirigentes de la época, siendo habitual imágenes colectivas como la firma de los Pactos de la Moncloa o las reuniones de los Padres de la Constitución. A nivel individual, se presta una especial atención a la figura de Adolfo Suárez, aunque el personaje más recogido es el rey Juan Carlos I. Es habitual que la imagen de su proclamación como rey o el acto de firma de la Constitución sean empleadas en las páginas introductorias al tema. Normalmente, el rey aparece fotografiado en actos oficiales —como los ya mencionados— o de

especial valor institucional, como su viaje a Estados Unidos en 1976 o la grabación de su mensaje en la noche del 23-F. Junto a este tipo de fotografías, son habituales aquellas en las que aparece junto a figuras relevantes, principalmente Adolfo Suárez, Josep Tarradellas y Santiago Carrillo. Únicamente SM incluye una fotografía del monarca junto a Franco. Frente a estas imágenes de la clase política, las fotografías de la sociedad civil solo tienen una presencia significativa en Algaida, Anaya y SM, mientras otros incluyen alguna imagen inconexa y que, por momentos, resulta contradictoria con su relato. Así, la presencia de fotografías de represión policial en libros como el publicado por Akal, acompañado de un pie de foto en el que apunta la “contundencia con que respondía la policía”, crean un discurso paralelo inconexo con el expuesto en el cuerpo de texto.

Junto a las fotografías, también se concede importancia a las imágenes de cartelería de la época, referidas a las campañas institucionales de la votación de la Ley para la Reforma Política o el referéndum constitucional. Igualmente destacado es el uso de viñetas de prensa, empleadas para ilustrar determinadas cuestiones y generar reflexiones sobre dicho período, teniendo una especial importancia en las editoriales Santillana, SM y Vicens Vives. Respecto a las obras artísticas de la época hay un denominador común en torno a un cuadro recogido por muchas editoriales: El abrazo, de Juan Genovés. Esta obra es incluso utilizada como introducción al tema en Editex, Santillana y Vicens Vives. No obstante, cabe indicar la resignificación otorgada al cuadro pues, como explica Algaida al emplearlo en sus páginas interiores, dicha obra simbolizaría la reconciliación de las dos Españas, cuando en realidad fue pintada por Genovés ante la salida de presos políticos de las cárceles franquistas que acudían al abrazo de sus familiares.

En último lugar, estaría el material gráfico compuesto por tablas y mapas, habitualmente empleadas para ilustrar las explicaciones en materia económica y social, o exponer los resultados electorales de los diferentes comicios, bien a través de mapas, bien a través de gráficas de distribución del voto. Junto a este material gráfico, destaca el uso de tablas y mapas conceptuales incluidos como factor explicativo, con una especial importancia en Algaida y Oxford.

En vista de lo anterior, podemos afirmar que el aparato visual tiene una función remarcadora sobre el relato narrado en el texto del temario.

6. LAS ACTIVIDADES

Las actividades se tratan de otra parte fundamental de los libros de texto, al ser el instrumento a través del cual se pretende que los estudiantes adquieran los conocimientos expuestos. Todos los libros contienen diversas actividades con la única excepción de Akal, que no incluye ningún ejercicio. No obstante, la presencia de actividades es irregular, desde las 15 del libro de Vicens Vives, a las 59 del publicado por Santillana. Las actividades recogidas podrían clasificarse bajo una división de tres tipos (Sáiz, 2013):

-Actividades Tipo A, basadas en localizar información y extraerla literalmente para la resolución del ejercicio, por lo que son actividades orientadas a la lectura, descripción, reproducción y memorización. Son el tipo más habitual de actividad, y suelen representar entre un 50% y un 75% del total. Son aquellas en las que se solicita al estudiante resumir, describir, definir conceptos y extraer datos. Incluso la editorial Editex incluye algún ejercicio de relacionar conceptos. Es habitual que aparezcan vinculadas a algún texto o documento histórico del que, sin embargo, apenas piden extraer información, lo que anula el valor que este tipo de recursos pudieran tener para favorecer el pensamiento histórico (Saiz, 2014).

-Actividades Tipo B, orientadas al análisis y la reflexión sobre la información explicada. Representan entre un 20% y un 40% de las actividades totales. Es habitual que aparezcan vinculadas a un gráfico, imagen o mapa de cuyos datos se pretende que el estudiante realice una lectura histórica, otorgando así al aparato visual una dimensión que trasciende lo puramente decorativo (Bel et al., 2018). En otros casos, buscan que el alumnado reflexione sobre el significado histórico de un acontecimiento o se analice en perspectiva comparada. Por ejemplo, SM sugiere reflexionar sobre los

resultados del referéndum constitucional y los problemas de la España actual, o McGraw Hill comparar la Constitución de 1931 y la Constitución de 1978.

-Actividades Tipo C, basadas en la construcción del conocimiento a través de la búsqueda en recursos alternativos al libro de texto. Su presencia es testimonial, representando de media en torno a un 10%, aunque los datos oscilan entre libros que no contienen ninguna actividad de este tipo, como Ecir o McGraw Hill (además de Akal), y el caso de Oxford, donde suponen un tercio del total. El caso de Oxford se trata de una excepción vinculada a una concepción más constructivista del aprendizaje, lo que justificaría las mayores ausencias que se reflejaban en su texto. Suelen estar orientadas a buscar información en Internet, teniendo una especial relevancia el interés por el ámbito regional y local, pues mientras Editex sugiere buscar información sobre la Transición en su autonomía, Oxford propone investigar sobre las primeras elecciones municipales en su ciudad. Todas ellas son proyectadas desde una dimensión aplicada que trata de combinar el proceso de autoaprendizaje, la formación en competencias y el valor funcional de la disciplina, contribuyendo con ello a fomentar el pensamiento histórico (Domínguez, 2015).

FIGURA 6. Tipología de actividades en el tema de la Transición de los libros de Historia de España de Segundo de Bachillerato

	Tipo A	Tipo B	Tipo C	Total
Akal	0	0	0	0
Algaida	21	5	2	28
Anaya	11	10	1	22
Casals	12	3	1	16
Ecir	10	6	0	16
Edebé	23	17	2	42
Editex	17	5	1	23
McGraw Hill	17	7	0	24
Oxford	17	10	12	39
Santillana	31	22	6	59
SM	22	22	5	49
Vicens Vives	10	4	1	15
Total	190	112	31	333

Fuente: Elaboración propia

Resulta llamativo que, de forma mayoritaria, todas estas actividades digan estar concebidas para que el alumnado las responda en su cuaderno. Apenas aquellas editoriales que han introducido una versión digital de sus libros (Edebé, SM y Vicens Vives) parecen contemplar un soporte distinto en el trabajo del estudiante. Además, tras esa idea subyace un modelo de trabajo autónomo, y es que la presencia de actividades en grupo es reducida. Tan solo aparecen, de forma anecdótica, en cuatro editoriales: Edebé, Oxford, Santillana y SM. Estas actividades en grupo son concebidas de dos formas. En unos casos, como parte de un debate de aula, tal y como propone SM al recomendar debatir sobre la posibilidad de una reforma del texto constitucional. En otros casos, las actividades en grupo serían aquellas encuadradas en el Tipo C, basadas en un trabajo de investigación colectivo. Por ejemplo, Edebé sugiere que por parejas investiguen sobre diferentes personajes de la época, mientras Oxford propone un ejercicio de historia oral en el que, en pequeños grupos, realicen una breve entrevista a familiares que vivieron el golpe de Estado de 1981. De esta forma, la presencia de actividades grupales es reducida, debiéndose tener también en cuenta que estas tienden a aparecer de forma relegada al final del temario, como si tuvieran un carácter complementario.

FIGURA 7. Distribución de actividades individuales y grupales en el tema de la Transición de los libros de Historia de España de Segundo de Bachillerato

	Actividades individuales	Actividades grupales
Akal	0	0
Algaida	28	0
Anaya	22	0
Casals	16	0
Ecir	16	0
Edebé	40	2
Editex	23	0
McGraw Hill	24	0
Oxford	37	2
Santillana	58	1
SM	48	1
Vicens Vives	15	0
Total	327	6

Fuente: Elaboración propia

Podría decirse que el conjunto de actividades recogidas en los libros de texto refleja un modelo pedagógico orientado hacia un aprendizaje memorístico e individual, sin reflejar las nuevas aportaciones y reflexiones pedagógicas, delegando el peso del aprendizaje en el cuerpo de texto.

7. LOS DOCENTES

Si bien es importante analizar el libro de texto en sus aspectos formales para conocer sus contenidos y relatos, igualmente indispensable es acercarse a su uso en las aulas. Consultados los centros de Cantabria, 2 de cada 3 institutos indicaron solicitar a sus estudiantes de 2º de Bachillerato la compra del libro de texto de la asignatura de Historia de España. Conocida dicha información, resultaba necesario analizar su modo de empleo por parte de los propios docentes, atendiendo a sus metodologías y enfoques, para evaluar la forma en que los relatos y pedagogías sugeridos en los manuales son los que, finalmente, llegan a los estudiantes (Carmen y Jiménez, 2010; Martínez-Rodríguez, 2013). Esta es la razón por la que fueron entrevistados un conjunto de 12 docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria que han impartido la asignatura de Historia de España.

De los 12 docentes entrevistados, 8 pertenecían a centros que solicitan a sus alumnos adquirir libro, mientras 4 están vinculados a centros que no se lo piden y el temario se articula en torno a los apuntes aportados por el propio profesor. Los docentes vinculados a centros que solicitaban adquirir libro fueron cuestionados respecto a la elección editorial tomada en sus respectivos departamentos, no encontrándose criterios suficientemente explícitos para esa elección. Las referencias a los contenidos recogidos o los argumentos de claridad y organización eran expuestos por todos de forma transversal, por lo que la elección editorial parecería responder más a un criterio subjetivo. Cabría reflexionar o introducir otros factores, como las continuidades y herencias en el libro elegido por cada departamento o la importancia del mercado editorial y los acuerdos entre institutos y editoriales.

Respecto a los 8 docentes que solicitaban el libro de texto, 2 indicaron que era una mera recomendación, mientras los otros 6 admitían que este era empleado, aunque más como un “compañero de viaje” en el proceso de aprendizaje que como una herramienta cuyo temario determinara el discurrir de la clase. Según uno de estos docentes, a sus alumnos les pide “que lo lean en casa para que al llegar a clase no tenga que partir de cero, o bien después para consolidar lo aprendido, pero luego en la explicación no uso el libro como guía, sino que me apoyo en el Power Point”. Igualmente, dada la importancia de la EBAU, admitían que el libro de texto podía servir como

un referente de conocimientos históricos fiables con el que el estudiante preparase dicha prueba, mientras que en los recursos digitales no controlarían lo suficiente la fiabilidad del material que su alumnado consulta por Internet. Como apuntó otra docente, “ya que no toman apuntes, el libro de texto es necesario”. De algún modo, pareciera como si el libro de texto en 2º de Bachillerato desempeñara un rol asimilable al de un “manual obligatorio” en la docencia universitaria.

Frente a estos casos, entre el profesorado que no lo emplea en el aula el argumento común es la necesidad de adaptar el contenido impartido a las preguntas de “selectividad”, considerando que la forma en que el libro de texto expone los temas puede introducir confusión. Por lo tanto, el hecho de no emplearlo no parecía residir en un cuestionamiento de sus orientaciones historiográficas y pedagógicas, sino en las condiciones creadas por la EBAU, pues en otros cursos sí admitía recurrir a él. Sin embargo, cabe apuntar que, pese a no emplearlo en el aula, todos los consultados admitían que un libro de texto era el principal recurso empleado para organizar sus clases y diseñar sus propios apuntes o presentaciones Power Point. Cabe resaltar la especial importancia concedida por los dos entrevistados más jóvenes que, pese a no emplearlo en el aula, lo consideraban “imprescindible” como referente de la organización del temario y para calibrar el grado de profundidad con el que abordar los contenidos en ese nivel educativo. Esta importancia otorgada por todos supone que, de algún modo, el libro se utiliza como si fuera el auténtico currículum, y ese contenido recogido por las editoriales es el que, de uno u otro modo, llega a los estudiantes.

Sobre las actividades realizadas, todos los docentes admiten que no suelen recurrir a los libros de texto o, si lo hacen, es de manera muy excepcional, normalmente recurriendo a preguntas analíticas (Tipo B). Aunque admiten el poco valor pedagógico de las actividades más abundantes, también aceptan que el principal motivo para no emplearlas es la necesidad de preparar las preguntas de selectividad y la propia demanda de los estudiantes para que el trabajo de la clase consista en preparar el examen de ingreso a la Universidad. Según un docente, “si es lo que ellos demandan, antes de que vayan a una academia privada, prefiero trabajar esas preguntas y así no creo una diferencia entre los que se pueden permitir pagar una academia y los que no”. De este modo, aunque releguen las actividades memorísticas y reproductivas, se asume un modelo de docencia que, a través de la importancia otorgada a las preguntas de la prueba de acceso a la Universidad, acaba asumiendo ese mismo rol memorístico, pues este es el predominante en los exámenes de la EBAU (Fernández Muñoz et al., 2018). De este modo, el interés continúa centrado en el cuerpo de texto, relegando las actividades e incluso el propio aparato visual, que parece reducido a esa vieja función decorativa de manuales del pasado. Apenas un docente hizo referencia explícita a su importancia, especialmente en lo referido al valor de las viñetas y caricaturas para transmitir una imagen que perdura en el recuerdo de los estudiantes.

Conocido cómo emplean el libro de texto, interesa su aplicación directa al caso de la Transición. En la práctica totalidad de los casos lo que interesa al profesorado de este material es una narrativa del cuerpo de texto que es asumida íntegramente, sin parecer cuestionar las diferentes problemáticas apuntadas. Incluso cuando se ha señalado la consciencia de ciertos déficits en estos recursos, paralelamente se ha destacado el valor de ese relato por considerarse un tema de historia reciente, existiendo cierta reticencia a salirse de un relato narrativo y factual para evitar conflictos dados sus vínculos con la realidad actual. La selección de contenidos por parte de los docentes resulta también así fundamental (Martínez-Rodríguez et al., 2015), siendo la Transición una de las grandes sacrificadas de dicha selección. Al estimar este período como más controvertido y discutible que otras épocas, parece preferible no adentrarse en polémicas (Hernández Sánchez, 2014), además de reflejarse ciertos prejuicios, todavía vigentes, según los cuales la historia reciente no sería auténtica Historia, debido a un cierto carácter “provisional” (Aróstegui, 2004). Todo ello parece favorecer que los relatos de la Transición recogidos en los libros de texto sean asumidos literalmente.

En definitiva, aunque se evidencia una cierta transición y transformación en el uso del libro de texto, queda reflejado cómo este sigue teniendo una presencia significativa en los institutos y su contenido continúa siendo clave en los temarios impartidos y aprendidos por nuestros estudiantes.

8. A MODO DE CONCLUSIÓN

La Transición democrática, una etapa a comprender y para comprender, se ha revelado como un periodo histórico en el que parece que no transmitimos a nuestros jóvenes estudiantes su auténtica dimensión y complejidad. El análisis de este artículo se ha realizado a través del que ha revelado seguir siendo el principal instrumento didáctico empleado por nuestros docentes, el libro de texto, con un papel clave en la docencia de Historia de España en 2º de Bachillerato. Analizados los libros de un conjunto de 12 editoriales, podría decirse que sus contenidos se nos muestran desde un modelo reacio al cambio formal e historiográfico, con un relato factual, elitista y predominantemente político, que no recoge las transformaciones y nuevos discursos procedentes del ámbito académico. Igualmente, las actividades propuestas tienen un perfil mayoritariamente autónomo y reproductivo, basadas en una pedagogía de la memorización y la comprensión antes que en el descubrimiento y la reflexión. Podría decirse que los libros de texto continúan otorgando un papel protagonista al docente y el temario, mientras que el alumnado se mantiene como un sujeto pasivo en la dinámica de la clase. Respecto a su empleo, las entrevistas realizadas lo posicionan en un proceso de tránsito, con una presencia que todavía persiste, bien por ser interpretado como la mejor reproducción del currículum, bien para actuar como compañero del proceso de aprendizaje. Resulta llamativo, sin embargo, que el temario sea asumido literalmente, entre otros factores, por considerarse la especial controversia de la historia reciente por sus vínculos con la realidad presente, cuando estas conexiones debieran de ser una de las razones que, precisamente, llevaran a adentrarse en su complejidad para conceder a la disciplina un auténtico valor formativo.

En definitiva, el análisis trazado a partir de grandes editoriales nacionales —desde el marco territorial de Cantabria— no parece reflejar que los libros de texto de Historia de España estén recogiendo la importancia de la formación histórica respecto al período de la Transición. Parecen hacer del saber histórico un mero símbolo de distinción cultural basado en el aprendizaje de datos, mientras queda relegada la construcción del pensamiento histórica y la función de la historia en la formación de nuestros jóvenes como futuros ciudadanos y sujetos políticos, algo para lo que el estudio de la Transición debiera aparecer como la oportunidad perfecta.

Referencias

- Aceituno, D. (2010). Elaboración de una ficha para el análisis de manuales escolares de Historia y Educación para la Ciudadanía. En R.M. Ávila, M.P. Rivero y P.L. Domínguez (eds.), *Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 223-233). Actas
- Aróstegui, J. (2000). *La transición (1975-1982)*. Acento.
- Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Alianza.
- Aróstegui, J. (2007). La Transición a la democracia, “matriz” de nuestro tiempo reciente. En R. Quirosa-Cheyrouze (coord.), *Historia de la transición en España: los inicios del proceso democratizador* (pp. 31-43). Biblioteca Nueva.
- Baby, S. (2018). *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982)*. Akal.
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2018). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XXI*, 22(1), 353-374.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2016). 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.
- Burguera, J. (2006). Usos i abusos del llibre de text. *Perspectiva escolar*, 302, 75-79.
- Carmen, L. M. y Jiménez, P. (2010). Los libros de texto: un recurso flexible. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, XVII (66), 48-55.

- Díez, E. (2012). *La Memoria Histórica en los libros de texto*. Foro por la Memoria y Ministerio de la Presidencia.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Íber.
- Ecoaula. (2019). El libro de texto mantiene un papel educativo esencial, según profesores, padres y expertos. *elEconomista.es*. Disponible en: <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/10142990/10/19/El-libro-de-texto-mantiene-un-papel-educativo-esencial-segun-profesores-padres-y-expertos.html> [Consulta realizada en enero de 2022]
- Fernández, M. P. y Caballero, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, 201-217.
- Fernández Muñoz, B., Asunción, A., Lechuga, S., Osuna, J. L. y Reyes, J. L. (2018). Saber Historia, formar ciudadanos o aprobar selectividad: una investigación sobre la enseñanza de la historia reciente de España en 2º de Bachillerato. En D. Verdú, C. Guerrero y J.L. Villa (coords.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales* (pp. 123-134). Universidad de Murcia.
- Fuertes, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes: una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 171-189.
- Hernández Sánchez, F. (2014). La enseñanza de la historia del presente en la España actual: entre el agujero negro y el relato intencional. *Studia histórica: historia contemporánea*, 32, 57-74.
- Gómez Carrasco, C. J. y López Martínez, A. M. (2014). Las imágenes de 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.
- Juliá, S. (2014, 20 de julio). ¡Todavía la Transición! *El País*.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Martínez, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003, y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23, 3-35.
- Martínez-Rodríguez, R. (2013). *Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]
- Martínez-Rodríguez, R., Muñoz, C. y Sánchez-Agustí, M. (2015). Visibilidad e invisibilidad en el currículo de Historia Contemporánea de la ESO la selección de contenidos por los profesores. En A.M. Hernández, C.R. García y J. L. Montaña (coords.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro* (pp. 899-906). Universidad de Extremadura.
- Martínez-Rodríguez, R., Muñoz, C. y Sánchez-Agustí, M. (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.
- Molina, S., Alfigame, B. y Miralles, P. (2010). *El uso del libro de texto en el aula de historia de segundo de bachillerato*. [Documento inédito del II Congreso Internacional de Didáctiques]
- Molinero, C. e Ysàs, P. (2018). *La Transición. Historia y relatos*. Siglo XXI.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Reyes, J. L., Criado, A. A., Fernández, B. y Lechuga, S. (2018). La Transición enseñada y aprendida en segundo de bachillerato. En F. Dubosquet, F. y C. Valcárcel (coords.), *Memoria(s) en transición: voces y miradas sobre la Transición española* (pp. 97-114). Visor.
- Sáez-Rosenkranz, I. y Prats, J. (2018). Didáctica de las Ciencias Sociales y libros de texto. *Didacticae*, 4, 2-8.

- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), 83-99.
- Soto, Á. (1998). *La transición a la democracia: España, 1975-1982*. Alianza.
- Tusell, J. (2007). *La transición a la democracia: España, 1975-1982*. Espasa.

Libros de Texto

- Álvarez, L., García, M., Gatell, C., Gibaja, J. C. y Risques, M. (2016). *Historia de España. Aula 3d. 2º de Bachillerato*. Vicens Vives.
- Avilés, J., Fuentes, J. F., Rueda, G., Ruiz-Majón, O., Torres, A. y Ocaña, J. C. (2009). *Historia de España. 2º de Bachillerato*. McGraw Hill.
- Batet, C. y Jiménez, B. (2016). *Historia de España. 2º de Bachillerato*. Edebé.
- Blanco, R. y González, M. (2020). *Historia de España. 2º de Bachillerato*. Editex.
- Calvo, J., Fernández, V., Cerrada, R., Núñez, M. Á. y Ramos, H. (2021). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Algaida.
- Fernández, J. M. (2016). *Historia de España. 2º de Bachillerato. Serie Descubre*. Santillana.
- García de Cortázar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Val, M. I., Fernández, M. y Gamazo, Á. (2016). *Historia de España 2º de Bachillerato. Aprender es crecer en conexión*. Anaya.
- Gomis, J. P., Latorre, F. y Sebastián, R. (2016). *Historia de España. 2º de Bachillerato*. Ecir.
- Hernández, J. A., Ayuso, F. y Requero, M. (2009). *Historia de España. 2º Bachillerato*. Akal.
- Maroto, J. (2019). *Historia de España. Segundo Bachillerato. Código Abierto*. Casals.
- Pereira, J. C. y Mata, A. (2016). *Historia de España. 2º de Bachillerato*. Savia. SM.
- Sánchez, F. (2016). *Historia de España. Inicio Dual. 2º de Bachillerato*. Oxford.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Magaldi, 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, 71-90. DOI: 10.7203/DCES.43.24391

