

LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA A PARTIR DE DOS EJEMPLARES DE LIBROS DE TEXTO DE 4º DE ESO: ¿HAY ESPACIO PARA LA MEMORIA NO HEGEMÓNICA?

Alexander Uriarte Cuadrado¹

Universidad del País Vasco

Recibido 30/01/2023 Aceptado 06/03/2023

RESUMEN

Encuadramos este trabajo en un contexto de iniciativas encaminadas, desde distintos ámbitos, a la recuperación de la memoria de afectados por procesos traumáticos y de reivindicación del ámbito educativo como uno de los impulsores de dicha labor. Así, considerando la transición española como uno de los procesos más controvertido de la historia actual y el libro de texto como el recurso educativo más recurrido en las aulas, planteamos analizar si hay espacio para la memoria no hegemónica (la de los denominados ‘desencantados’ y la de los afectados por las distintas violencias políticas acaecidas en la época, incluida la de índole estatal) en dos libros de texto de 4º de ESO.

ABSTRACT

We frame this work in a context of initiatives directed, from different areas, to the recovery of the memory of those affected by traumatic processes and to claim the educational field as one of the promoters of said work. Thus, considering the Spanish transition as one of the most controversial processes in current history and the textbook as the most used educational resource in classrooms, we propose to analyze whether there is room for non-hegemonic memory (that of the so-called ‘disenchanted’ and that of those affected by the different political violence that occurred at the time, including that of a state nature) in two textbooks of 4th ESO.

DOI

<https://doi.org/10.15366/didacticas2023.28.001>

PALABRAS CLAVE

Transición española; Libros de texto de 4º de ESO; Memoria no hegemónica; Capacidad crítica; escuela de ciudadanía.

KEYWORDS

Spanish transition; 4th ESO textbooks; Non-hegemonic memory; Critical capacity; Citizenship school.

1. alexander.uriarte@ehu.eus

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta en las siguientes líneas se enmarca en un contexto de, por una parte, debate académico en torno a la conveniencia de tratar en el ámbito educativo problemas sociales o procesos controvertidos (Eulie, 1966; Dewey, 1995; Evans y Saxe, 1996; Dalongeville, 2003; Hess, 2008; Santisteban, 2017; Santisteban y González-Monfort, 2019; Ross, 2019), y, por otra parte, de recuperación de la memoria de aquellas personas que padecieron procesos traumáticos, como así lo atestiguan ciertas iniciativas llevadas a cabo en, por ejemplo, los ámbitos legislativo (aprobación de la Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura) y educativo (Díez y Rodríguez, 2022; Oroimenaren harra¹). Todo ello, entendido como estrategias que ayudan a la educación para una ciudadanía democrática a través de la estimulación de la conciencia crítica (Santisteban, 2019: 63-64).

A partir de 2011, ciertas iniciativas socio-políticas reavivaron el debate en torno a la Transición, evidenciando la influencia de dicho proceso controvertido en la sociedad española. En dicho contexto, se hace lícito pensar que para buena parte de la población la información aportada en los libros de texto de secundaria constituye parte del conocimiento sobre el tema. Por lo tanto, considerando todo lo anterior, surge la idea de este trabajo, cuyo objetivo es analizar la presencia de la memoria de quienes habían quedado al margen de las narrativas tradicionales sobre la Transición en los libros de texto de educación secundaria obligatoria (concretamente, ese tema es tratado en los libros de 4º de ESO).

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (ley educativa en vigor en el año de publicación de los ejemplares de libros de texto analizados en este trabajo), señaló la escuela como un espacio importante de formación de la ciudadanía democrática. Para ello es imprescindible suscitar la capacidad crítica de los alumnos (futuros ciudadanos), lo que requiere la utilización de recursos educativos actualizados, acordes a la situación académica y social. En ese sentido, las teorías de la Transposición Didáctica, de la Cultura Escolar y del Modelo Disciplinar señalan la importancia del libro de texto, como recurso educativo para la enseñanza-aprendizaje del saber académico (Chevallard, 2000; Chervel, 1988; Rodríguez, 2007), no en vano, todavía hoy en día, los libros de texto siguen siendo el recurso educativo más utilizado en las aulas.

Gracias al estudio profundo de la historiografía dedicada a la Transición se ha adquirido el suficiente conocimiento del saber académico para poder realizar este trabajo de análisis basado en la metodología de análisis documental (libro de texto) y centrado en el examen de los contenidos (textos, iconografía y actividades), lo que posibilitará identificar las presencias y ausencias habidas en la fuente (libro de texto). El análisis del conte-

1 Puede consultarse la iniciativa en el siguiente enlace: <https://oroimenarenharra.koldomitxelena.net/>

nido textual, reparando en los elementos semánticos, se centra en el análisis crítico del discurso y de las representaciones sociales subyacentes (Wodak y Meyer, 2003); por otra parte, respecto al análisis de las imágenes, siguiendo los pasos de la interpretación documental de carácter gráfico establecida por Karl Mannheim para el análisis de la sociedad y sus manifestaciones culturales (Kettler, Meja y Stehrs, 1982), nos decantamos por el método inmanente, aquel que centra su objeto de estudio en los aspectos “estéticos formales” como las temáticas, los contenidos explícitos y sus significados presentes en la imagen, centrándonos en su sentido expresivo. A su vez, este análisis se prolonga más allá de los aspectos estéticos y los hilvana con el examen de la cosmovisión que transmiten, lo cual es importante para interpretar la sociedad del momento y su visión sobre un determinado ámbito. Así, determinados elementos y rasgos de una imagen dejan en evidencia las concepciones que posee un grupo social sobre un campo cultural determinado (Barboza, 2002 y 2006).

Como instrumento de investigación se desarrolla un sistema categorial reparando en las regularidades y tendencias mostradas en el contenido de los libros de texto (núcleos conceptuales) y en su tratamiento didáctico, que nos permite examinar las siguientes unidades de análisis, sus presencias y ausencias, sus representaciones sociales y significados, además de cómo estos han ido variando o continuando a lo largo del tiempo, en consonancia-disonancia con las nuevas corrientes historiográficas, los cambios curriculares y las innovaciones educativas: sujetos históricos, procesos históricos, acontecimientos históricos y actividades de aprendizaje. Tras el proceso de vaciado de datos, los resultados obtenidos posibilitan indagar en la naturaleza ideológica del documento (libro de texto), así como en su capacidad constructora de identidades, imaginarios y representaciones sociales a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia (Ortega, 2015), posibilitando el desarrollo del pensamiento crítico, clave de una ciudadanía democrática. Además, a través de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje analizados podremos determinar en qué manera contribuyen al impulso de una ciudadanía activa y reflexiva.

Por último, señalar que, al tratarse de un análisis inicial, hemos utilizado únicamente dos libros de texto de 4º de ESO: uno de la editorial SM y otro de la editorial Zubia/Santillana (Cortés y Fernández-Mayorales, 2016; Basterretxea y Fernández, 2016). Se trata de libros de texto de editoriales con importante presencia en el ámbito escolar, cuyas ediciones escogidas (2016) son utilizadas a día de hoy en el aula, ya que de momento no existen ediciones posteriores, lo cual no deja de sorprender, pues las aportaciones académicas realizadas al respecto del tema de la Transición en estos seis últimos años son relevantes. Por otra parte, el ejemplar de la editorial Zubia/Santillana fue publicado en euskera, mientras que el de la editorial SM lo fue en castellano, de esa manera, se ha pretendido detectar las posibles diferencias entre ejemplares dispuestos para diferentes ámbitos geográficos.

2. ANÁLISIS

Una primera idea a destacar es el espacio dedicado al tema. Por una parte, la editorial SM dedica dos páginas a un quinto apartado titulado “La Transición española”, encuadrado en el décimo tema del libro que lleva por título “El final de la Guerra Fría”, si bien, una de esas páginas se dedica a hablar, brevemente, de la oposición al franquismo y de la crisis del franquismo, por lo que, realmente, el texto dedicado a la Transición es de dos breves párrafos, ya que el resto de la página se dedica a citar ciertos artículos de la Constitución española y a un pequeño apartado de actividades. Más adelante, ya en el siguiente tema titulado “El mundo entre los siglos XX y XXI: evolución política”, en el tercer apartado titulado “La España actual”, encontramos dos párrafos relativos al periodo transicional. Por otra parte, la editorial Zubia/Santillana dedica un espacio más extenso al tema, en torno a unas 6 páginas (una de ellas dedicada al ámbito vasco) repartidas en distintos apartados dentro del duodécimo tema titulado “España y el territorio vasco: de la dictadura a la democracia”, el cual dedica mayor espacio a la época franquista que a la transicional.

Por lo que respecta al análisis del texto, los ejemplares explican de forma sintetizada y parecida el tránsito de la dictadura a la democracia en sendos apartados, un relato que coincide con el extendido por la historiografía tradicional, esto es, aquella que exalta el papel de los personajes importantes del proceso, así como el acuerdo, consenso y concordia (cuyos máximos referentes serían la Constitución y la monarquía), frente a los antagonismos, la crispación y la violencia. En consecuencia, los protagonismos en el proceso transicional de los movimientos sociales y de la violencia política se relegan a un segundo plano, motivando a su vez que esos temas se traten, si es que se tratan, de forma parcial, sesgada y descontextualizada. Por todo ello, los defensores del punto de vista histórico o tradicional propusieron el modelo español para aquellos países que se encontrarían inmersos en procesos transicionales (Pasamar, 2015).

Así, dan a entender que el proceso se inició con la muerte del dictador Francisco Franco y la consiguiente proclamación del rey Juan Carlos I, una periodización tradicional cuestionada por, entre otros, el historiador Pau Casanellas (2014: 224), quien propone retrasar el final del franquismo hasta las elecciones de junio de 1977, pues entiende que hasta dicho evento las estructuras del régimen permanecieron prácticamente inalteradas a pesar de la muerte del dictador, es por ello que propone hablar de “franquismo sin Franco”. También coinciden ambos ejemplares en señalar que el proceso transicional se llevó a cabo dirigido por ciertos personajes destacados (citan al rey Juan Carlos I y a Adolfo Suárez; además, el ejemplar de Zubia/Santillana cita a Carlos Arias Navarro y Calvo Sotelo). Por otra parte, coinciden en los grandes eventos a destacar, cuya secuencia sería la siguiente: muerte de Franco, nombramiento del rey Juan Carlos I, el rey “hace dimitir” a Arias Navarro y “ nombra” a Adolfo Suárez como presidente del Gobierno, ese último “sacó adelante” la Ley de Reforma Política, “legalizó” los partidos políticos “incluido el partido comunista”, “aceptó” la amnistía para los presos políticos y “convocó” Cor-

tes Constituyentes que sacaron adelante la Constitución de 1978. Sin embargo, los ejemplares estudiados no coinciden en fijar el momento de inicio del sistema democrático; mientras que el ejemplar de SM entiende que a partir de la formación del gobierno de Suárez “comenzó el funcionamiento de un régimen democrático”, el ejemplar de Zubia/Santillana fija como acontecimiento determinante para el inicio del sistema democrático la victoria del PSOE en las elecciones de 1982. En cualquier caso, se trata de cronologías extendidas por la ya aludida historiografía tradicional, basadas en la importancia de los grandes acontecimientos y sus supuestos protagonistas.

Siguiendo con el apartado relativo a la explicación del proceso transicional, el ejemplar de la editorial SM omite las dificultades acaecidas durante el periodo: ninguna referencia a las distintas violencias políticas, sus protagonistas y consecuencias; ninguna referencia al denominado “desencanto”, esto es, resignación y frustración que miembros de la izquierda radical sintieron al ver que el proyecto reformista se estabilizaba a pesar de su oposición (Wilhelmi, 2018; Beorlegui, 2020). La única referencia que hace el texto la resume en la siguiente frase: “Pronto se vio que, tanto por razones internas como externas, el mantenimiento del franquismo era imposible, y España inició la transición hacia la democracia”. En ningún momento se especifica cuáles fueron esas “razones internas como externas”. Más adelante, ya en otro tema y en otro apartado (como se ha citado anteriormente), se dedican doce líneas a “las legislaturas de la democracia” (se incluyen la Legislatura Constituyente —1977-1979— y la Primera legislatura —1979-1982—, ya que como se ha citado anteriormente, ese ejemplar entiende que la formación del primer gobierno Suárez conllevó la instauración de la democracia). En esas líneas sí que se hace alusión a “obstáculos y desafíos de la Transición”, sin mayor explicación, pero en cualquier caso se les resta importancia, ya que poco después se afirma que “el sistema político definido por la Constitución de 1978 funcionó con normalidad”. También se hace referencia a dos tipos de violencia política: por una parte, a la protagonizada por el ejército, reflejada a través del “fallido intento de golpe de Estado de 1981”; por otra parte, se hace referencia a la “lacra terrorista” sin especificar a qué se refiere, si bien, al utilizar el calificativo “lacra”, probablemente no erraríamos al considerar que se refiere a ETA, ya que ese ha sido el término empleado al respecto en amplios ámbitos hasta fechas recientes. Ese hecho, referirse exclusivamente a los dos tipos de violencia política señalados, coincide con la versión extendida por la considerada historiografía tradicional (Carr y Fusi, 1979; Cotarelo, 1992). Concluye el segundo párrafo del sintetizado repaso de las legislaturas de la democracia recordando que en 1982 ganó las elecciones por primera vez el PSOE, “un partido cuyos líderes habían tenido que exiliarse o vivir en la clandestinidad durante la dictadura”. Sorprende que en tan reducido espacio (doce líneas) se dediquen casi tres a recordar la represión vivida por los líderes de ese partido durante la dictadura franquista, y no se dedique ni una palabra al recuerdo de los represaliados durante la época transicional.

Por contra, el ejemplar de Zubia/Santillana se muestra algo más explícito al respecto en el apartado dedicado a explicar la Transición, titulado “La transición sin interrupción”, y en el apartado dedicado al ámbito vasco, titulado “El territorio vasco de la transición a nuestros días”. En el primero de los apartados citados, se habla de una oposición que mostraba a través de manifestaciones su enfado por la lentitud en la adopción de medidas democratizadoras por parte del Gobierno de Arias Navarro. También cita que el proceso transicional se desarrolló en “una situación de gran tensión”, siendo las principales razones: la gran crisis económica, el incremento de los atentados terroristas y la amenaza del golpe de estado. Respecto a la crisis económica, en un posterior subapartado titulado “La situación económica durante la época de transición”, se hace referencia a “numerosas huelgas” protagonizadas por los trabajadores enfadados por el aumento del desempleo consecuencia de la crisis económica. Sin embargo, no se hace ningún tipo de referencia a la violencia desencadenada en esas huelgas y a la represión padecida por los trabajadores. Por otra parte, como protagonistas de los atentados terroristas cita a ETA, los GRAPO y grupos de extrema derecha. Sin duda se trata de una versión reduccionista, pues cuando menos omite: que fueron muchos más los grupos armados de la época que realizaron atentados; la amalgama de siglas que utilizaron los grupos de extrema derecha y las diferentes conexiones que tuvieron con instituciones estatales (en ese sentido, nada se dice sobre la violencia estatal) (Sánchez, 2018); que durante el periodo transicional fueron dos ramas de la organización ETA, la militar y la político-militar, las que realizaron atentados (por lo tanto, no es riguroso hablar de ETA en singular en aquella época). Por último, al hilo de la amenaza de golpe de estado, cita como principales razones del enfado de los militares la legalización del partido comunista y los atentados terroristas. En ese sentido, parece indispensable contextualizar esa frase, pues nada se dice acerca de la ‘semana trágica’, del atentado de la calle Atotxa realizado durante esos días y de la consiguiente legalización del partido comunista. Todo ello se presenta indispensable para entender las diferentes violencias acaecidas en aquella época, sus interrelaciones y, en consecuencia, el proceso transicional en sí mismo.

En el mismo apartado dedicado a la explicación del proceso transicional, en un tercer subapartado titulado “El 23-F y el afianzamiento de la democracia”, se menciona concretamente el golpe de estado de 1981. Entre las causas que frustraron dicho acto, se remarcan la actitud del rey, contraria a los golpistas. Nuevamente, se ofrece la versión extendida por la historiografía tradicional, aquella que presenta al monarca como personaje clave para que el golpe se frustrase, mostrando un incorruptible compromiso con la democracia, versión cuestionada por ciertos autores (Cuesta, 2010:8; Pinilla, 2020; Muñoz, 2021). Por otro lado, en el mismo subapartado se menciona que el gobierno de Calvo Sotelo tuvo que hacer frente a muchos problemas, entre ellos, al recrudecimiento de la crisis económica (en esta ocasión, tampoco se hace referencia a la conflictividad derivada de la situación laboral) y de la actividad terrorista. Si bien, ese último aspecto cabe matizarlo, pues tras los años más sangrientos de la Transición, a partir de 1981 los niveles de vio-

lencia política de dicha actividad decrecen al desaparecer parte de sus protagonistas (Baby, 2012: 211).

En el apartado dedicado al ámbito vasco, el ejemplar de Zubia/Santillana se muestra más explícito que en los anteriores apartados, lo cual no quiere decir que la información aportada sea completa y, por lo tanto, esté debidamente contextualizada para su correcta comprensión. Así, en el subapartado titulado “En el camino a la democracia” señala que tras la muerte de Franco se inició el proceso transicional “en un contexto político muy complejo” y cita como razones de esa situación la fuerte movilización social “contra la monarquía franquista”, la agitación universitaria, la represión policial y las huelgas, concretamente se citan los hechos luctuosos acaecidos en la iglesia San Francisco de Asís de Vitoria el 3 de marzo de 1976, donde la policía armada disolvió a los trabajadores en huelga reunidos en asamblea causando cinco muertos y centenares de heridos (Carnicero, 2007). En el siguiente subapartado, titulado “La agitada década de los 80”, hace referencia a las movilizaciones sociales consecuencia de la reconversión industrial que conllevó la crisis económica de la época y a los atentados realizados por ETA (nuevamente en singular).

Por otra parte, es de destacar la importancia que también el ejemplar de Zubia/Santillana otorga a la Constitución de 1978, ya que, además de citarla en el subapartado “Primeras elecciones y política del consenso” (la palabra ‘consenso’ es otro de los términos de la Transición, ya que según la versión destacada por la historiografía tradicional, las decisiones más importantes del proceso se adoptaron a través del acuerdo entre los diferentes partidos políticos, versión que contrasta con la realidad de lo sucedido, pues esas decisiones fueron adoptadas a nivel de despacho por unos pocos líderes políticos representantes de los principales partidos políticos; Casanova, 2010; Rodríguez, 2015; Pastor, 2018) del apartado relativo a la Transición, le dedica un siguiente apartado entero titulado “La Constitución de 1978 y el Estatuto de Autonomía”. Si bien, ello no es obstáculo para omisiones e imprecisiones. En el apartado se señala que lo redactado en dicha constitución fue acordado por “todos los partidos políticos españoles”. Ciertamente, no sucedió tal cosa, pues hubo partidos que no participaron en la Comisión encargada de su redacción y que tampoco consiguieron incorporar en el texto final las aportaciones realizadas en Cortes Generales. Por lo que respecta al subapartado, se cita que la constitución “totalmente democrática” que se redactó se aprobó en referéndum en 1978. Cuando menos convendría matizar el caso de las provincias vascas y Navarra, donde la abstención y el voto negativo evidencian el ya citado ‘desencanto’, el cual omite nuevamente el ejemplar analizado (en el apartado dedicado al ámbito vasco, el único dato aportado es el de la abstención: 55,3% del electorado vasco y 32,8 del navarro). Dicha situación se repite para el caso del estatuto de autonomía vasco de 1979 (en el apartado dedicado al ámbito vasco se aporta el dato de la abstención: 40%).

Por último, en un apartado titulado “Los gobiernos del PSOE (1982-1996)”, al hablar de “política interna”, se hace referencia a la “inestable situación política” que vivía Espa-

ña en 1982 y añade: “la democracia no estaba muy afianzada y había riesgo de que se diese un nuevo golpe de estado”. Por lo citado en líneas posteriores, se intuye que hace referencia a la convulsa situación laboral y a ETA (nuevamente en singular), sin dar mayor explicación. Lo que sí se explicita es que gracias a las medidas adoptadas por los gobiernos del PSOE “la democracia se afianzó por completo”. Nuevamente, se refleja en el apartado comentado la influencia del relato tradicional.

En cuanto a la iconografía, prácticamente la totalidad de las imágenes son relativas a los eventos y protagonistas del proceso transicional destacados por la historiografía tradicional (no encontramos más que una excepción en el ejemplar de Zubia/Santillana, ya que en el apartado dedicado al ámbito vasco se incluye una fotografía relativa al funeral de los trabajadores muertos por la policía en Vitoria el 3 de marzo de 1976). Así, en los ejemplares analizados encontramos imágenes relativas a los resultados de las elecciones de junio de 1977, a Cortes Generales, a los “padres” de la Constitución (Gabriel Cisneros, José Pedro Pérez-Llorca, Miguel Herrero de Miñón, Miquel Roca, Manuel Fraga, Gregorio Peces-Barba y Jordi Solé), a la constitución española, al estado de autonomías (mapa), al Tribunal Constitucional, a una cumbre de la OTAN en Bruselas, al golpe de estado de 1981, al rey Juan Carlos I y a políticos destacados por la historiografía tradicional (a saber: Adolfo Suárez, Felipe González, Manuel Fraga, Rodríguez Sahagún y Santiago Carrillo). Por último, subrayar que el ejemplar de Zubia/Santillana aporta un eje cronológico, con inicio en el nombramiento del rey Juan Carlos I y final en las elecciones de 1982, que evidencia la cronología, eventos y personajes que destaca la historiografía tradicional.

Respecto a las actividades encontradas en ambos ejemplares, destacar que la mayoría de ellas son relativas a los acontecimientos y personajes destacados por la historiografía tradicional, si bien, contrasta el breve espacio dedicado a las explicaciones con el dedicado a ciertas actividades. Por ejemplo, el ejemplar de SM cuestiona sobre la Constitución española del siguiente modo: “Elige uno de los artículos de la Constitución de 1978, profundiza acerca de su contenido y explica su sentido e implicaciones”. Además, en el apartado titulado “¿Qué has aprendido?”, el cual abarca dos páginas del libro de texto, en diferentes actividades se cuestiona sobre la Ley de Reforma Política de 1977 (cuya autoría se otorga a Adolfo Suárez) y, nuevamente, sobre la Constitución de 1978. Por otra parte, el ejemplar de Zubia/Santilla también interpela sobre la carta magna (en dos apartados diferentes, que ocupan cada uno de ellos una página entera), ya que pregunta sobre los denominados “padres” de la Constitución y las principales características de la Constitución (merece destacar que se dedique toda una página a esa actividad, en la que incluye un mapa). En cualquier caso, en las citadas actividades no se hace referencia al descontento que los procesos constitucional y autonómico causaron.

En cuanto a los personajes, el ejemplar de la editorial SM propone en una actividad relacionar cada personaje con el hecho correspondiente de la transición española. En otro apartado, se dedica una actividad al análisis de un fragmento del mensaje del rey Juan Carlos I a las Cortes tras prestar su juramento (22 de noviembre de 1975). Por últi-

mo, otra actividad plantea analizar los factores de cambio en el proceso transicional, atendiendo a una foto en la que aparece el rey Juan Carlos I junto a los líderes de los principales partidos políticos (los ya citados Adolfo Suárez, Felipe González, Manuel Fraga, Rodríguez Sahagún y Santiago Carrillo). Por otra parte, el ejemplar de Zubia/Santillana propone en respectivas actividades investigar sobre los principales personajes de la Transición y responder a una serie de preguntas sobre el papel del rey en el proceso (las preguntas son relativas a un fragmento del discurso del rey en su coronación). Por último, y en relación al mismo libro de texto, se aporta una actividad en torno a un fragmento del discurso de la investidura de Felipe González en 1982.

Hablando más propiamente de los episodios de violencia acaecidos durante la Transición, el ejemplar de Zubia/Santillana incorpora una actividad relativa a los sucesos de Vitoria del 3 de marzo de 1976: propone una página web donde los alumnos podrán investigar al respecto. Por su parte, el ejemplar de SM en un apartado titulado “Trabaja como un historiador. Analizar los factores de continuidad y cambio en un proceso histórico”, el cual ocupa dos páginas, propone tres actividades dedicadas al estudio del proceso transicional. Dichas actividades van precedidas de una breve introducción encargada de ensalzar la transición española, ya que se apunta a que “es uno de los ejemplos más representativos de cambio político de la historia reciente” y añade que “fue posible gracias a un delicado proceso de equilibrio entre los factores de continuidad, cuya ruptura radical algunos temían que pudiera desencadenar la violencia, y los factores de cambio, exigidos por la sociedad española y la comunidad internacional”. Es decir, según se plantea en esa introducción parece que gracias a ese supuesto equilibrio se evitó la violencia, dicho de otra manera, parece darse a entender que la Transición fue pacífica, cliché propio de la historiografía tradicional.

Respecto a la primera actividad planteada en el citado apartado, bajo el epígrafe “Analizar imágenes que muestran las dificultades del cambio”, aparecen dos fotografías de atentados atribuidos a ETA: por una parte, el atentado que costó la vida al almirante Carrero Blanco y a su chófer en 1973; por otra parte, el atentado realizado en el supermercado Hipercor de Barcelona en 1987. A primera vista sorprende la elección de esos dos atentados, ya que cronológicamente no se ubican en época transicional y evita, además, la existencia de la rama político-militar de ETA (1974-1986). Por otra parte, leyendo el texto “explicativo” posterior a las fotografías, se habla de que “uno de los principales obstáculos a los que hubo de enfrentarse la Transición española” fue el terrorismo. Es decir, se entiende que el único terrorismo existente fue el de ETA (en singular), ya que no se hace referencia alguna al de otras organizaciones inconformistas o parapoliciales. También resulta llamativa la interpretación que del atentado de Hipercor se realiza, ya que se cita textualmente “especialmente hiriente para la sensibilidad colectiva fue el atentado del supermercado Hipercor, de Barcelona, porque evidenciaba que la acción sangrienta no se dirigía solo contra políticos, policías o militares, sino contra la ciudadanía en su conjunto”. Sin duda, se trata de una interpretación descontextualizada (característica atribuible a la historiografía tradicional), como toda la actividad en sí, ya que no

se menciona que el objetivo de ETA fue atentar contra la empresa Hipercor, perteneciente al grupo comercial El Corte Inglés, no contra las personas, como así lo corrobora el hecho de que el miembro de ETA Domingo Troitiño realizase tres llamadas de aviso desde una cabina telefónica (dirigidas a la Guardia Urbana de Barcelona, a la administración del propio establecimiento y al diario Avui), lo cual no fue óbice para que la Policía no actuase ni para desalojar el edificio ni para evitar que siguieran entrando personas (esa actitud conllevó que, años más tarde, concretamente en 1994, en sentencia de la Audiencia Nacional se reconociese la responsabilidad patrimonial de la Administración por negligencia en un atentado²).

En la tercera actividad, bajo el epígrafe “Ponlo en práctica”, se pide que se observen las fotografías aportadas y se expliquen los factores de cambio. La primera fotografía representa el golpe de estado de 1981. Una de las preguntas relativa a ese suceso y al papel que tuvo el rey en aquel asunto, formulada de la siguiente manera “¿Por qué obedecieron los golpistas del 23-F las órdenes del rey?”, no hace más que evidenciar ese discurso tradicional que atribuye al rey un papel determinante en el fracaso del golpe y, por lo tanto, en el establecimiento de la democracia, versión cuestionada por ciertos autores, como ya hemos señalado.

Por último, es de destacar una actividad dispuesta en el ejemplar de la editorial Zubia/Santillana, que evidencia el desarrollo habido en el punto de vista de la denominada historiografía tradicional, esto es, pasar de alabar sin reservas el proceso transicional (como hemos señalado en reiteradas ocasiones, un proceso del que destacan el papel de las élites políticas y omiten la conflictividad) a, asumiendo que no fue modélico, destacar su carácter exitoso aún con matices (Pasamar, 2015; Pasamar, 2019: 367-370). En dicha actividad, aparecen dos fragmentos de textos cuyos autores opinan sobre el carácter del proceso transicional. La autoría del primer fragmento es de Adolfo Suárez, el cual manifiesta que “la Transición fue una operación de gran profundidad, peligrosa y difícil, que tuvo protagonistas responsables”. Sobre esos protagonistas cita: “No se puede obviar la ayuda dada por la corona, el trabajo realizado por los altos cargos del Gobierno, ni la actitud positiva adoptada por la oposición”. Y al final, dice: “Tampoco podemos olvidar el apoyo de la mayoría de la ciudadanía española”. En cuanto al segundo texto, se trata de un fragmento del artículo de opinión titulado “La transición, papá y mamá”, escrito en 2013 por Javier Cercas en el diario *El País*, diario propiedad, al igual que la editorial Santillana, del grupo PRISA (Albornoz, Segovia y Almirón, 2020). En él se cita textualmente: “La transición no fue perfecta; fue un embrollo; pero hay que ser inconsciente para no posicionarse a favor de ese embrollo que estableció la democracia”. A lo que añade: “¿Una democracia mediocre? Claro, ¿cómo iba a ser si no después de cuarenta años de dictadura?”.

2 Puede consultarse la sentencia en el siguiente enlace del Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial: <https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp#>

3. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que ambos ejemplares estudiados reinciden en la imprecisión y en la ausencia, es más flagrante en el caso del ejemplar de la editorial SM que en el de la editorial Zubia/Santillana, ya que trata el tema de la Transición con tal superficialidad (apenas unos párrafos) que resulta realmente imposible que los alumnos entiendan lo expuesto. Como posible exculpación o justificación de la falta de contextualización, podría argumentarse que el currículo de 4º de ESO no prevé tratar el tema de la Transición con la profundidad que lo prevé el currículo de 2º de bachiller³, si bien, ello no justifica la falta de referencias a los numerosos trabajos que realizan una revisión crítica de la Transición, algunos de los cuales han arrojado en los últimos años luz sobre los esquivos temas del descontento y de las distintas violencias políticas acaecidas (incluidas las de índole estatal), así como de sus interrelaciones (Baby, 2012; Casanellas, 2014; Wilhelmi, 2018; Sánchez, 2018; Beorlegui, 2020). Ello evidencia la falta de adecuación de los libros de texto al conocimiento académico o, lo que es lo mismo, su envejecimiento, hecho que ya evidenció en uno de sus trabajos Francisco Rodríguez (2004), con las consecuencias que ello conlleva para el alumnado (visión parcial y carente de crítica), situación agravada para aquellos que no cursen 2º de bachiller.

En definitiva, como ha evidenciado este limitado análisis, los dos ejemplares analizados dejan poco o nada de espacio para la memoria no hegemónica (aquella divulgada por la historiografía tradicional). En ese sentido, una Historia con memoria amplia (no parcial, partidista y excluyente) se presenta como requisito indispensable para que la escuela se convierta en un espacio cuyo objetivo sea incentivar el sentido crítico, requisito indispensable de toda ciudadanía democrática. Por lo tanto, urge adecuar los recursos didácticos, y en concreto los libros de texto, al conocimiento académico y a la realidad socio-política; en palabras de José Ramón González (2014: 163): “Estas cuestiones [renovación historiográfica y movimientos de la memoria histórica] han debilitado el relato oficial sobre el pasado reciente y han hecho aflorar sus numerosas contradicciones, ausencias y tergiversaciones. Es este debate público, lleno de matices y visiones críticas, el que debería incorporarse con urgencia a los manuales de secundaria”.

Por último, añadir a lo anteriormente expuesto que este breve trabajo de análisis también evidencia las diferencias existentes entre libros de texto en cuanto al espacio dedicado al tema, a su relato y a las actividades planteadas. Esa situación genera una educación diferenciada del alumnado más sujeta a criterios ideológicos que académicos. En consecuencia, la ya mencionada adecuación de los recursos educativos urge.

3 Pueden consultarse los currículos que afectan al ámbito estatal y vasco en los correspondientes enlaces del Ministerio de Educación del Gobierno de España (<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-actual/curriculo-basico.html>) y del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_heziberri_dec_curriculares/es_def/adjuntosEB_curriculo_completo.pdf).

REFERENCIAS

- Albornoz, L. A., Segovia, A. I. y Almiron, N. (2020). *Grupo Prisa. Media Power in Contemporary Spain*. Nueva York: Routledge.
- Baby, S. (2012). *Le mythe de la transition pacifique. Violence et politique en Espagne (1975-1982)*. Madrid: Casa de Velázquez.
- Barboza, A. (2002). Sobre el uso de la imagen en la sociología de la cultura. El método de la interpretación documental del sociólogo Karl Mannheim. En Amador, P., Robledano, J. y Ruiz, M. R. (Eds.), *Primeras jornadas Imagen, cultura y tecnología (201-213)*. Madrid: Universidad Carlos III, Editorial Archiviana. <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/8954>
- Barboza, A. (2005). Las imágenes como objeto y técnica de análisis en la sociología: el método de la investigación documental. En Roche, J. A. y Oliver, M. (Coords.), *Cultura y globalización: Entre el conflicto y el diálogo (347-366)*. Alicante: Universidad de Alicante. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/anduli>
- Basterretxea, A. y Fernández, M. Á. (Eds.) (2016). *Geografía eta historia. 4 DBH*. Etxebarri: Zubia/Santillana.
- Beorlegui, D. (2020). El desencanto en el País Vasco: Transición, memoria y melancolía (1976-1982). *Ayer*, 118(2), 317-344. DOI: <https://doi.org/10.55509/ayer/118-2020-12>
- Carnicero, C. (2007). *La ciudad donde nunca pasa nada. Vitoria, 3 de marzo de 1976*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Carr, R. y Fusi, J. P. (1979). *España, de la dictadura a la democracia*. Barcelona: Planeta.
- Casanellas, P. (2014). *Morir matando. El franquismo ante la práctica armada, 1968-1977*. Madrid: Catarata.
- Casanova, J. (2010). La calidad de nuestra democracia. *El País*. Recuperado de https://el-pais.com/diario/2010/04/17/opinion/1271455210_850215.html [20 de noviembre de 2022].
- Cortés, C. y Fernández-Mayorales, J. (2016). *Geografía e historia. 4 ESO*. Madrid: SM.
- Cotarelo, R. (1992). *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cuesta, R. (2021). La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de emblecos e identidades. *Pliegos de Yuste*, 11-12, 17-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=3409042>
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'Éducation*, 38, 59-119. https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593

- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=637183>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díez, E. J. y Rodríguez, J. (2022). *La historia silenciada. Unidades didácticas para recuperar la memoria histórica democrática*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Eulie, J. (1966). Controversial issues and the social studies. *The Clearing House*, 41(2), 89-91.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (Eds.) (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- González, J. R. (2014). Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición. *Con-Ciencia Social*, 18, 157-164. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4880005>
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. Levstik y C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research on Social Studies Education* (124-137). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kettler, D., Meja, V. y Stehrs, N. (Eds.) (1982). *Structures of thinking. Collected works of Karl Mannheim*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Muñoz, R. (2021). *El 23-F y los otros golpes de estado de la Transición*. Madrid: Espasa.
- Ortega, D. (2015). Didáctica de la Historia y construcción de la identidad cultural iberoamericana en el currículo y libros de texto de Ciencias Sociales de Educación Primaria españoles (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos. DOI: 10.36443/1025Mai9/3746
- Pasamar, G. (2015). ¿Cómo nos han contado la Transición? Política, memoria e historiografía (1978-1996). *Ayer*, 99(3), 225-249. https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/99-9-ayer99_transicioneslbericas.pdf
- Pasamar, G. (2019). *La Transición española a la democracia ayer y hoy. Memoria cultural, historiografía y política*. Madrid: Marcial Pons.
- Pastor, J. (2018). Entre la historia, el mito y el presente. Una transición asimétrica. *Debats: Revista de cultura, poder i societat*, 132(1), 51-68. DOI: 10.28939/iam.debats.132-1.5
- Pinilla, A. (2020). *Golpe de timón. España: desde la dimisión de Suárez al 23-F*. Granada: Comares.
- Rodríguez, E. (2015). *Por qué fracasó la democracia en España. La Transición y el régimen del '78*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Rodríguez, F. (2004). Cando construímos o coñecemento xeográfico escolar, ¿resumimos o correspondente saber científico, reelaborámolo ou producimos unha creación cultural específica? En VV. AA., *Investigación e innovación na Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo. Conmemoración dos 50 anos da actual Escola Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo (1954-2004)* (331-347). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Rodríguez, F. (2007). El problema de la transposición en la enseñanza de la geografía: ¿Y si la transposición fuese el problema? En R. M. Ávila, J. R. López y E. Fernández de Larrea (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (527-536). Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2568733>
- Ross, E. W. (2018). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 40(5), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Sánchez, M. (2018). *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*. Barcelona: Ediciones Península.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (551-567). Hershey PA, USA: IGI Global. DOI:[10.4018/978-1-5225-7110-0](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7110-0)
- Wodak, R. y Meyer, M. (Comps.) (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Wilhelmi, G. (2018). *Romper el consenso. La izquierda radical en la Transición española (1975-1982)*. Madrid: Siglo XXI.