

Piazuelo-Rodríguez, I. & Bermejo-Malumbres, E. (2025). La enseñanza de la transición española: entre la memoria y la historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 87-102.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.114080>

## **La enseñanza de la transición española: entre la memoria y la historia**

### **Teaching spanish transition: between memory and history**

**Ismael Piazuelo-Rodríguez**

Universidad de Zaragoza, <https://orcid.org/0000-0002-0017-9261>

**Eloy Bermejo-Malumbres**

Universidad de Zaragoza, <https://orcid.org/0000-0003-2614-6641>

### **Resumen**

Este estudio analiza la enseñanza de la Transición española en Educación Secundaria y Bachillerato, examinando su tratamiento en los currículos, materiales didácticos y prácticas docentes. Mediante un enfoque mixto, se diseñó un cuestionario dirigido a docentes de Geografía e Historia de toda España, cuyos datos fueron tratados, analizados e interpretados para tratar de comprender y explicar cómo se enseña este periodo. Los resultados sugieren que la Transición se enseña de forma superficial, con un enfoque poco actualizado y una visión idealizada que destaca las ideas de consenso y unidad, ignorando las tensiones y los conflictos que también tuvieron presencia en este proceso. Este enfoque, ampliamente reproducido en los libros de texto, contribuye a perpetuar una memoria colectiva acrítica y dificulta su comprensión contextualizada y el desarrollo de la perspectiva histórica. Aunque el profesorado reconoce la relevancia de la Transición para la formación ciudadana y democrática del alumnado, la falta de tiempo, la escasez de recursos actualizados y el peso de enfoques tradicionales dificultan su tratamiento desde una perspectiva crítica. Se concluye que la persistencia de esta memoria colectiva resta rigurosidad al contenido histórico que se imparte y no permite una lectura crítica del pasado, lo que pone de manifiesto la necesidad de actualizar la formación docente y renovar los materiales educativos para integrar los enfoques historiográficos actuales y fomentar el desarrollo de la multiperspectiva y el pensamiento crítico en el alumnado.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Historia, Transición española, temas controvertidos, Educación Secundaria, enseñanza de Bachillerato.

### **Abstract**

This study examines how the Spanish Transition is taught in Secondary Education and Baccalaureate, analyzing its treatment in curricula, teaching materials, and classroom practices. Using a mixed-methods approach, a questionnaire was designed for Geography and History

teachers across Spain. The collected data were processed, analyzed, and interpreted to understand and explain how this historical period is taught. The findings suggest that the Transition is covered in a superficial manner, with an outdated approach and an idealized perspective that emphasizes consensus and unity while overlooking the tensions and conflicts that also shaped this process. This approach, widely reproduced in textbooks, contributes to perpetuating an uncritical collective memory, hindering both a contextualized understanding of the period and the development of historical perspective. Although teachers acknowledge the significance of the Transition for students' civic and democratic education, constraints such as time limitations, a lack of updated resources, and the prevalence of traditional approaches make it difficult to address the topic from a critical perspective. The study concludes that the persistence of this collective memory weakens the rigor of historical knowledge conveyed to students and prevents a critical reading of the past. This underscores the need to update teacher training and renew educational materials to incorporate current historiographical perspectives, fostering multiperspectivity and critical thinking in students.

**Keywords:** History Teaching, Spanish Transition to democracy, Controversial issues, Secondary Education, Baccalaureate education.

## Introducción

La enseñanza de la Transición española ha experimentado una evolución en los currículos educativos y, por consecuencia, también en los manuales (González-Delgado et al., 2019; Domínguez y Ortega, 2023; Fuertes y Banderas, 2024), pasando de ser un tema prácticamente ignorado a adquirir cierta presencia en las materias de Geografía e Historia en España. Sin embargo, su tratamiento en el aula sigue siendo insuficiente en muchos casos (Tappi y Tebar-Hurtado, 2023). Esta situación plantea preguntas acerca de los mecanismos que permiten la continuidad de ciertas prácticas y narrativas en la educación histórica y sobre las dificultades para modificar una memoria colectiva profundamente arraigada en la sociedad.

El aprendizaje de la Historia juega un papel fundamental en la construcción de la identidad personal y nacional, influyendo desde la infancia en la percepción de la nación y sus valores (Delgado y López-Facal, 2021). Durante largo tiempo, en la enseñanza de la Historia han abundado símbolos, héroes y narrativas que interpretan el pasado desde el presente para reforzar la identidad nacional (Carretero y Kriger, 2008). En España, la enseñanza de la Historia ha estado marcada por una fuerte carga nacionalista desde el siglo XIX, especialmente durante la dictadura franquista, cuando desde las escuelas e institutos se promovió un relato glorificador del pasado español, justificando el nacionalismo del régimen (Guichot-Reina, 2010; Prades, 2021). La enseñanza de la Historia actual, sigue siendo, en parte, heredera de esas prácticas (Sáiz-Serrano y López-Facal, 2012) y la del periodo de la Transición también se ha visto afectada por ellas.

La imagen que proyectan los medios (Nuño, 2022) y la que aparece en muchos libros de texto (Magaldi, 2022b) sobre este periodo y sus personajes sugiere diplomacia, consenso, paz y la consecución de una democracia anunciada, a menudo ignorando las dudas, la pervivencia de las mecánicas de la dictadura, la violencia o la incertidumbre. Este relato, además de influir en el conocimiento que tiene el alumnado sobre este periodo, también podría haber afectado al desarrollo de sus competencias. De hecho, estudios como el de Sánchez Agustí et al. (2019) han alertado sobre la desconexión de los jóvenes con la historia reciente de España y su desconocimiento sobre la dictadura y la Transición. El Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS] (2023) refuerza esta idea, mostrando que un 12,3% de los jóvenes de 18 a 24 años consideran que, en algunas circunstancias, un gobierno autoritario es preferible a un sistema democrático. Además, un 15% de los jóvenes de 18 a 24 años aseguran que les da igual un gobierno que otro, lo que sugiere una preocupante falta de arraigo en los valores democráticos (CIS, 2023).

Esto tiene implicaciones más amplias en el contexto político y social actual, como la creciente polarización juvenil en España que, según Ruiz y Danet (2022) está vinculada, en parte, con una falta de referencias históricas que permitan contextualizar los debates políticos. Los discursos

emocionales y las identidades afectivas tienen un peso cada vez mayor en la construcción de posiciones ideológicas, lo que puede facilitar la adhesión a posturas revisionistas o simplificadas sobre la dictadura y la Transición.

Este estudio se justifica, por tanto, en la necesidad de analizar cómo se está enseñando la Transición española en las aulas y hasta qué punto los relatos que se les ofrecen reflejan o contradicen los debates historiográficos actuales. Además, resulta necesario evaluar en qué medida la enseñanza de este periodo contribuye efectivamente al desarrollo del pensamiento crítico y la formación de una ciudadanía democrática.

## **Marco teórico**

### **Perspectivas historiográficas de la Transición**

Investigar la enseñanza de la Transición en España requiere analizar la historiografía para determinar si se enfoca con perspectivas actuales o con relatos desactualizados. El texto de Movellán-Haro (2021) es especialmente útil para revisar el estado del arte y ya anuncia la persistencia de versiones idealizadas de los hechos y personajes, reforzadas por los medios de comunicación desde los años 80 (Juliá, 2017; Pasamar, 2022; Hernández-Corche, 2022), pese a los avances en la investigación. Esta interpretación, propia de publicaciones tempranas (Preston, 1986), muestra la Transición como un proceso ejemplar que además sirvió como modelo para Latinoamérica (Martínez-Rodríguez, 2013), presentándola como un proceso exitoso de democratización y destacando el consenso, la moderación y la negociación entre las élites franquistas y democráticas. Preston (1986) resalta la habilidad política de Adolfo Suárez, mientras que Santamaría y Maravall (1985) destacan la participación ciudadana y los movimientos sociales como factores clave en su éxito.

Desde una postura crítica, otros historiadores argumentan que la Transición no fue un proceso plenamente democrático, sino un pacto de élites que evitó romper de manera decisiva con el pasado franquista (Ortí, 1995) que además no se corresponde con el mito de “proceso pacífico y sin derramamiento de sangre”, puesto que la violencia estuvo presente en todo momento y en formas diferentes (Baby, 2018).

Otras interpretaciones recientes aseveran que la Transición no logró una democracia plena, sino que consolidó deficiencias estructurales del periodo anterior. Juliá (2017) considera que bloqueó reformas profundas y creó una democracia oligárquica dominada por pactos de poder. Ysàs (2024) señala que la Constitución impuso restricciones que dificultaron -y todavía dificultan- cambios significativos en instituciones clave, como la monarquía o en cuestiones tan polémicas como la estructura territorial del Estado o la memoria histórica.

## **Los controversial issues**

Ciertas temáticas presentes en los currículos tienen dos enfoques posibles: la integración en el sistema social o la formación de personas críticas. Para desarrollar este segundo paradigma, desde las Ciencias Sociales se trabajan los *controversial issues* (Santisteban y Pagès, 2019). Las cuestiones históricas o de actualidad que generan debate han sido denominados de diversas formas: “temas polémicos” (Stenhouse, 1987), “eventos dolorosos” (Ernst, 2008), “conflictos sociales candentes” (López-Facal y Santidrián, 2011) o “temas controversiales o controvertidos” (Pace, 2022).

También hay diversidad en las definiciones; para López-Facal y Santidrián (2011), son cuestiones que pueden generar confrontación. Evans et al. (1996) los consideran temas problemáticos sobre los que puede haber desacuerdo, dando lugar a debates. A pesar de las discusiones que suscitan, tienen un gran potencial didáctico (González-Monfort, 2012), además de tener la capacidad de inducir respuestas emocionales en el alumnado, lo que los convierte en una herramienta con mucho potencial para la enseñanza de Historia.

El desarrollo del pensamiento crítico es un objetivo fundamental en los currículos europeos, sin embargo, esto no se limita al escepticismo y la capacidad argumentativa, sino que requiere

interpretar correctamente la información (Noddings y Brooks, 2017). Incluir estos temas motiva al alumnado por permitirle defender aquello en lo que cree o con lo que se ha comprometido moralmente; y a su vez, este debate consolida los valores democráticos, pues promueve la confrontación de ideas, la argumentación y la búsqueda de consensos (Santisteban y Pagès, 2019).

Estos temas no son necesariamente universales, de hecho, en ocasiones están ligados a una comunidad específica, marcada por conflictos históricos, desigualdades o discriminación. No es necesario haber vivido una experiencia traumática para verse afectado por ellos, ya que pueden heredarse culturalmente. Algunos ejemplos pueden ser el papel de las minorías étnicas (Jiménez y Felices, 2018; Sanhueza et al., 2020), cuestiones religiosas o culturales (Von der Lippe, 2021), la Guerra Civil española (Fernández-Muñoz, 2021) o la cuestión de género (Triviño, 2017).

A pesar del consenso académico sobre la pertinencia de abordar estos temas y la disposición del profesorado, existen todavía algunas barreras relacionadas con el temor a las posibles reacciones emocionales (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022), la prudencia en docentes que evitan influir o posicionarse o la presión de algunas familias (López-Zurita y Felices de la Fuente, 2023).

La Transición española es un tema controvertido que comparte elementos con las ya muy estudiadas enseñanzas del "descubrimiento" de América (Carretero y Kriger, 2008; Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017) o la mal llamada Reconquista (García-Sanjuán, 2020). La persistencia de relatos idealizados responde a una necesidad por parte de la sociedad de sentirse en paz con su pasado (Eason et al., 2021), como si de alguna manera fueran responsables o herederos de los actos de quienes habitaron su tierra antes que ellos; lo cual implica omitir lo que en la actualidad sería considerado como injusticias o excluir las perspectivas y experiencias de las minorías (Kadianaki et al., 2018). Además de la educación en general y los manuales en particular (Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017), la memoria colectiva, reproductiva por naturaleza (Rodríguez et al., 2014) a menudo conduce a una visión glorificada de los logros nacionales, llegando en algunos casos a derivar en una suerte de narcisismo nacional (Zaromb et al., 2018) que a menudo conlleva una desconexión generalizada y perpetuada de la realidad histórica.

### **La Transición en la educación española**

Las directrices del currículo sobre la Transición española han evolucionado bastante, desde una inicial ausencia hasta una visión compleja que incluye las tensiones y los conflictos sociales. Esta evolución ha estado ligada a las sucesivas reformas educativas desde la segunda mitad del siglo XX.

La Ley General de Educación (LGE) de 1970, extendió la educación obligatoria, pero evitó cualquier lectura crítica del régimen, lo que influyó en la enseñanza de la historia reciente (González-Moreno, 2019). Con la llegada de la democracia, reformas como la LODE (1985) y la LOGSE (1990) introdujeron enfoques más participativos, aunque la presencia de la Transición era reducida y se centraba en el consenso político sin mencionar las tensiones sociales (González-Moreno, 2019).

La LOCE (2002) apostó por un enfoque centrado en acontecimientos históricos, pero su aplicación fue breve y rápidamente reemplazada (González-Moreno, 2019). Posteriormente, la LOE (2006) y la LOMCE (2013) buscaron diversificar los enfoques, aunque esta última fue criticada por esquivar la lectura crítica de la Transición (Rico y Ponce, 2024). La reciente LOMLOE (2020) aboga por un enfoque más plural y crítico, proponiendo un análisis del proceso y sus consecuencias en la sociedad actual desde diferentes puntos de vista. Este enfoque ha sido respaldado por investigaciones que destacan la importancia de la educación en la construcción de una memoria colectiva y en la promoción de una ciudadanía activa (Rico y Ponce, 2024).

La enseñanza depende en gran medida de la formación del profesorado y de los materiales didácticos disponibles (Colomer, 2023), por ello, resulta tan necesario examinar los currículos de Geografía e Historia, como valorar si su tratamiento en los materiales didácticos y en la práctica docente responde a las corrientes historiográficas actuales o si contribuye a mantener un relato tradicional (Domínguez y Ortega, 2023).

El currículo Educación Secundaria Obligatoria incluye referencias a la Transición

fundamentalmente en relación con la Constitución de 1978. Se destaca principalmente su papel como resultado del proceso democratizador y su importancia para el modelo de convivencia actual, destacando su papel en la democratización, pero sin abordar sus contradicciones historiográficas (Real Decreto 243, 2022; Magaldi, 2022b). Aunque promueve el análisis crítico de la memoria democrática, el enfoque general evita debates sobre sus carencias o cuestionamientos sobre sus resultados (Fuertes y Banderas, 2024). Como se puede observar, el tratamiento de la Transición en los currículos aún es generalista y tiende a evitar debates historiográficos actuales (Colomer, 2023). Esto refuerza la idea de que en las aulas se perpetúa una visión idealizada de la Transición, dejando la posibilidad de introducir una enseñanza crítica en manos del profesorado y de los materiales complementarios -más allá de los libros de texto- utilizados en clase.

En Bachillerato, el currículo establece que el alumnado debe analizar acontecimientos históricos clave, entre los que aparecen el final de la dictadura franquista y la crisis de régimen, el proceso de democratización y la aprobación de la Constitución de 1978 o la configuración del Estado democrático y su evolución hasta la actualidad (Real Decreto 243, 2022). Aunque se aprecian esfuerzos por alejarse de enfoques cronológicos y políticos, el tratamiento de la Transición en Bachillerato sigue una estructura centrada en la consolidación del sistema democrático a través del establecimiento de la Constitución de 1978. No se incluyen referencias a debates historiográficos contemporáneos ni críticas sobre las limitaciones del proceso. La ausencia de perspectivas alternativas produce una enseñanza de la Transición como un proceso pacífico y ejemplar, en la línea de la primera corriente historiográfica mencionada. En este sentido, el diseño curricular no garantiza que se aborden las controversias y los conflictos que marcaron la Transición, lo que, al igual que en la ESO, podría contribuir a la perpetuación de la visión idealizada del proceso (Larios, 2023).

### **Metodología**

El objetivo principal de este estudio (OP) es comprender cómo se enseña la Transición en España desde la perspectiva del profesorado. Como objetivos secundarios, se plantea identificar la importancia que el profesorado otorga a este tema en la formación del alumnado (OS1), conocer la percepción del profesorado con respecto a los materiales utilizados (OS2) y analizar si persisten los tópicos con respecto a este tema (OS3).

Se parte de un análisis en profundidad de la legislación educativa vigente en España desde 1978, así como de un vaciado bibliográfico sobre la enseñanza de la Transición en España. Para la parte empírica, se empleó una metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Los participantes son 61 docentes de la especialidad de Geografía e Historia de todas las comunidades autónomas de España. Los criterios de inclusión fueron: tener al menos un curso académico de experiencia profesional y estar en activo o haberlo estado en los últimos dos años. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico, en el que se buscó diversidad geográfica y de experiencias docentes.

Para la recopilación de datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* con preguntas abiertas. Este abordaba temas que van desde la importancia que se le da a la Transición en Secundaria y Bachillerato, hasta los materiales empleados y actividades realizadas, pasando por la percepción del profesorado acerca la importancia de trabajar este periodo para el futuro del estudiantado. El cuestionario ha consistido en un total de catorce preguntas, de las que se han seleccionado cinco dimensiones principales que orientaron el análisis. Esta decisión responde a una voluntad de síntesis y claridad expositiva, si bien todas las preguntas fueron consideradas en la codificación y análisis de los datos. La estructura del cuestionario se diseñó teniendo en cuenta la literatura previa y los objetivos del estudio. El cuestionario se distribuyó a los participantes a través del contacto con los centros<sup>1</sup>.

Posteriormente, se analizaron las respuestas de la siguiente manera: con la intención de

---

<sup>1</sup> El cuestionario se encuentra disponible en abierto en el repositorio Zenodo:  
<https://zenodo.org/records/15593555>

profundizar en el entendimiento del fenómeno, se realizó un análisis temático, identificando patrones y tendencias en las respuestas, que se clasificaron en categorías emergentes en torno a los objetivos de investigación, utilizando el software Nvivo v. 15. Tras el análisis y clasificación, los datos se organizaron en función del nivel de ocurrencia de cada categoría, generando así unos datos numéricos y porcentuales. Tras el tratamiento de los datos, los resultados fueron interpretados y contrastados con la bibliografía existente sobre la enseñanza de la Transición española.

Esta investigación ha sido aprobada y respaldada por CUSTOS, el servicio de protección de datos de la Universidad de Zaragoza con el objeto de garantizar un trabajo investigador ético y respetuoso con la confidencialidad de los participantes. Se han cumplido todas las normativas relativas a la protección de datos y al consentimiento informado, asegurando así la privacidad y el anonimato del profesorado involucrado.

Respecto a la validez y fiabilidad del estudio, se ha procurado elaborar preguntas claras y precisas en el cuestionario para garantizar la coherencia y relevancia de las respuestas obtenidas. Asimismo, un equipo de especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales y metodología de la investigación, con amplia experiencia en el área, revisó el cuestionario antes de su aplicación y la categorización de las respuestas tras su análisis. Esta revisión permitió evaluar su pertinencia, coherencia y capacidad para recopilar información relevante (Deng y Benckendorff, 2017). De esta manera, se adaptaron tanto las preguntas como la categorización para que los datos pudieran reflejar con el mayor grado de rigurosidad posible, la realidad investigada. Finalmente, el proceso fue llevado a cabo mediante un procedimiento sistemático y riguroso, con el fin de minimizar posibles sesgos interpretativos de los investigadores.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se reconoce que la muestra, pese a tener representación de todas las comunidades autónomas y de centros educativos de distinta titularidad, podría no asegurar la representación de la totalidad del profesorado de Geografía e Historia en España. Asimismo, la naturaleza cualitativa del análisis implica una interpretación contextualizada de las respuestas, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Del mismo modo, se reconocen ciertas omisiones derivadas del enfoque y los objetivos del estudio, como pueden ser la desagregación por etapa educativa, nivel concreto o lengua de impartición, así como la no consideración específica de aspectos metodológicos vinculados al uso de materiales propios. Estas cuestiones podrían abordarse en futuras investigaciones que profundicen en la diversidad de contextos y enfoques docentes. No obstante, los resultados obtenidos constituyen una fuente de información válida y rigurosamente recopilada para entender cómo se enseña la Transición en España desde la perspectiva del profesorado.

## **Análisis de resultados**

### **Tratamiento de la Transición en el aula**

En cuanto a la presencia de la Transición en la realidad de las aulas (OP), un 65,6% del profesorado considera que su tratamiento es superficial: "Se trabaja de manera muy superficial en general. Gran parte del profesorado no llega a verlo en secundaria y en Bachiller se trabaja de una manera muy memorística." [PROF.16. P.8], mientras que solo un 19,7% cree que recibe la atención adecuada: "Sí aparece. Creo que sí se le da importancia por parte del profesorado." [PROF. 50. P.8]. Entre los principales factores que limitan un abordaje más profundo de este periodo histórico destacan la falta de tiempo, la estructura de los programas educativos y la escasez de materiales didácticos actualizados. Además, un 9,8% de los docentes señala que su importancia varía según el curso o nivel educativo: "Solo en segundo de Bachillerato se trata con importancia." [PROF.61. P.8] , lo que sugiere diferencias en la manera en que se aborda en distintas etapas. Finalmente, un 4,9% indica que, aunque se trabaja en el aula, su enseñanza presenta matices o limitaciones: "Según la perspectiva del docente" [PROF.54. P.8] , reflejando la complejidad de este tema y la dificultad de incluir una visión crítica (Tabla 1).

Tal y como recoge Movellán-Haro (2021) en su estudio, todavía perviven relatos idealizados en la enseñanza de la Transición, potenciados en gran medida por la imagen transmitida por los medios

de comunicación desde los años 80 (Juliá, 2017; Pasamar, 2023). Este limitado tratamiento de la Transición coincide con los resultados de Armas Castro et al. (2021), quienes encontraron que los futuros docentes en España priorizan personajes y eventos ampliamente difundidos en los medios de comunicación, como Adolfo Suárez y la Constitución de 1978, mientras que cuestiones más complejas como la persistencia de estructuras del franquismo o la memoria de las víctimas tienen una presencia menor en su discurso educativo. A pesar de los avances historiográficos recientes, la enseñanza de la Transición sigue dependiendo en gran medida de una visión mitificada que evita cuestionar sus límites y tensiones (Rodríguez et al., 2014).

**Tabla 1**

*¿Considera que en la realidad del aula se le da importancia a esta etapa o se trata superficialmente?*

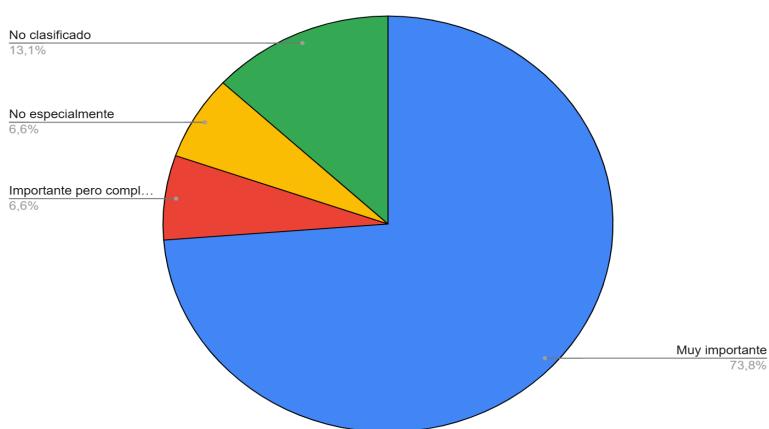
Respuesta	Porcentaje
Se trata superficialmente o no se trata	65.57%
Se le da importancia suficiente	19.67%
Depende del curso o del contexto	9.83%
Se aborda, pero apresuradamente por falta de tiempo	4.91%

A pesar de estas limitaciones, la mayoría del profesorado considera que la enseñanza de la Transición es fundamental (OS1). Un 73,8% de los encuestados la considera clave para la formación del alumnado: "Sí, porque define las bases de nuestro actual sistema político." [PROF.5. P.9] , mientras que sólo un 6,6% minimiza su relevancia (Figura 1).

Esto refleja un consenso sobre la necesidad de abordar este proceso histórico de manera más profunda y crítica. No obstante, los obstáculos estructurales señalados por el profesorado coinciden con las dificultades identificadas en estudios previos sobre la enseñanza de temas controvertidos en educación histórica (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022).

**Figura 1**

*¿En qué medida considera importante para la formación de los estudiantes conocer la etapa de la transición a la democracia? ¿Por qué?*



### Enfoques historiográficos y recursos didácticos

Respecto al material didáctico (OS2), el análisis de los datos revela que un 63,93% del profesorado considera que los recursos empleados no abordan la Transición de manera crítica: "No,

normalmente dan una versión edulcorada y casi heroica de la misma.” [PROF.17. P.10], lo que podría contribuir a la perpetuación de una visión simplificada o idealizada. Por contra, un 18,03% opina que los materiales ofrecen un tratamiento adecuado: “Lo tratan de manera objetiva.” [PROF.51. P.10], mientras que un 14,75% sostiene que el enfoque crítico depende del recurso utilizado: “Utilizamos materiales propios así que intentamos darle un aspecto crítico y de reflexión” [PROF.42. P.10]. Esta tendencia en los materiales refleja la persistencia del relato tradicional y la dificultad de integrar perspectivas historiográficas más complejas en el aula (Tabla 2).

**Tabla 2**

*¿Cree que los materiales didácticos que se usan en su etapa educativa (sean libros de texto u otros) tratan de manera crítica el tema de la transición?*

Categoría	Descripción	Porcentaje
No. Las respuestas consideran que los materiales no abordan el tema de manera crítica, lo hacen de forma superficial o sesgada.	Las respuestas consideran que los materiales no abordan el tema de manera crítica, lo hacen de forma superficial o sesgada.	63.93%
Sí. Las respuestas indican que los materiales didácticos abordan de manera crítica el tema de la transición.	Las respuestas indican que los materiales didácticos abordan de manera crítica el tema de la transición.	18.03%
Depende. Las respuestas señalan que la calidad crítica del tratamiento del tema depende de factores como la editorial, el docente o los materiales adicionales.	Las respuestas señalan que la calidad crítica del tratamiento del tema depende de factores como la editorial, el docente o los materiales adicionales.	14.75%
Otros. Respuestas que no encajan claramente en las otras categorías o que presentan una perspectiva mixta o ambigua. Por ejemplo, menciones a que los docentes deben complementar los materiales o que la información es objetiva pero insuficiente.	Respuestas que no encajan claramente en las otras categorías o que presentan una perspectiva mixta o ambigua. Por ejemplo, menciones a que los docentes deben complementar los materiales o que la información es objetiva pero insuficiente.	8.20%

Diversos estudios han mostrado que los libros de texto suelen reproducir una visión tradicional y acrítica de la Transición, subrayando la estabilidad y la reconciliación en lugar de las tensiones y los conflictos (Magaldi, 2022a). Además, la memoria colectiva, de naturaleza conservadora y reproductiva (Rodríguez et al., 2014), tiende a reforzar relatos nacionales heroicos que minimizan las contradicciones y los actores excluidos del proceso de democratización (Eason et al., 2021).

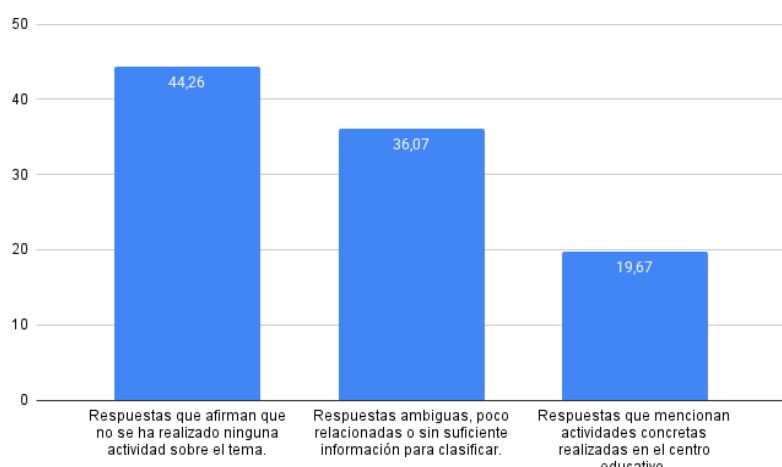
Otro aspecto relevante es la escasez de actividades específicas (OP). Un 44,26% de los docentes afirma que en su centro no se ha realizado ninguna actividad sobre este periodo: “No se ha hecho nada especial sobre este tema que yo recuerde.” [PROF.26. P.12], mientras que solo un 19,67% ha implementado alguna experiencia didáctica al respecto: “Sí. Mi centro está verdaderamente comprometido con esta etapa histórica. Hay un grupo de trabajo de Memoria histórica (...)” [PROF.1. P.12]. Además, un 36,07% de las respuestas no ofrece información clara, lo que sugiere que el abordaje de la Transición sigue dependiendo en gran medida de la iniciativa del profesorado y no de un enfoque estructurado dentro del currículo escolar: “No. Pero sí se ha comentado, para cursos posteriores, realizar junto a la biblioteca una recopilación de novelas, cómics...relevantes sobre el siglo XX.” [PROF.49. P.12] (Figura 2).

Esto refuerza la necesidad de fomentar metodologías activas en la enseñanza de la historia, como la integración de fuentes primarias o la discusión de múltiples perspectivas historiográficas, estrategias que han demostrado ser eficaces para el desarrollo del pensamiento crítico

(Santisteban y Pagès, 2019; Miguel-Revilla et al., 2020).

**Figura 2**

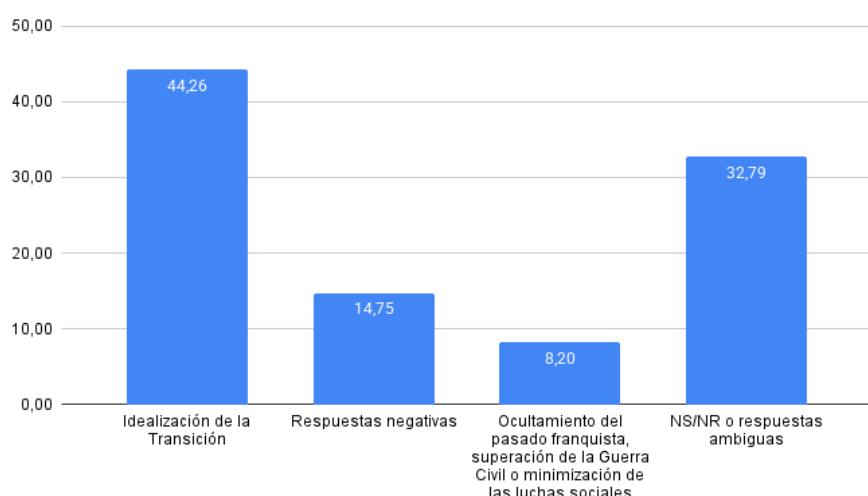
*¿Recuerda alguna actividad que se haya realizado en su clase o en su centro educativo sobre este tema de la transición a la democracia?*



En cuanto a la presencia de tópicos (OS3), un 44,26% de los docentes identifica la idealización de la Transición como el relato predominante en la enseñanza actual: "Considerar la transición como un proceso exemplar." [PROF.17. P.11]. Esto confirma que la narrativa dominante sigue enfatizando la estabilidad política y el consenso, sin profundizar en los conflictos y desafíos del periodo. En contraste, solo un 8,20% menciona aspectos como la omisión del pasado franquista o la minimización de las luchas sociales, lo que indica que estas perspectivas críticas aún tienen una presencia limitada en el aula: "Que fue un periodo incierto, junto a que no se concede excesiva importancia al papel trascendental de las luchas sociales y vecinales en la creación del nuevo orden constitucional democrático tras la larga dictadura" [PROF.16. P.11] (Figura 3).

**Figura 3**

*¿Identifica algún tópico relativo a este tema que se mantenga en la enseñanza de Historia en la actualidad?*

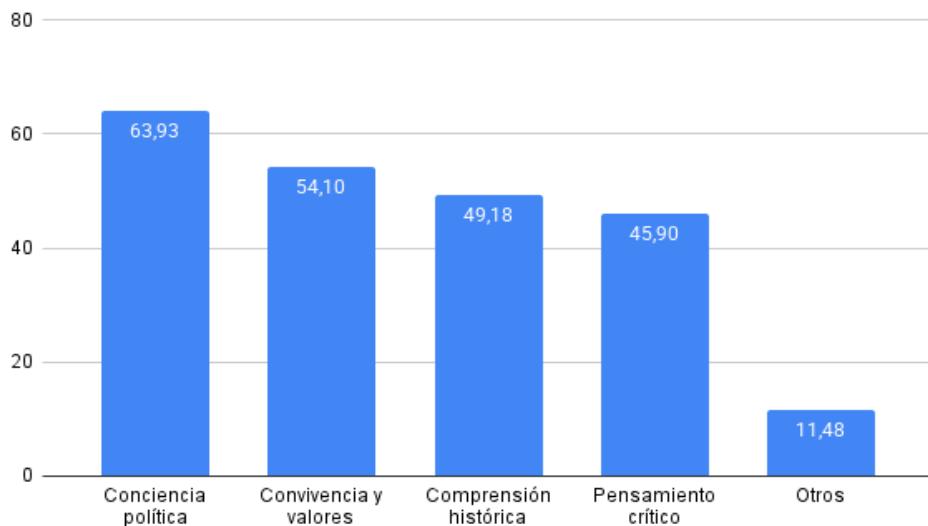


### Impacto en la formación del alumnado

El profesorado destaca que la enseñanza de la Transición contribuye significativamente a la formación ciudadana del alumnado (OS1). En particular, se considera que favorece el desarrollo de la conciencia política (63,93%): “Mucho. Contribuye a evitar la polarización política de los alumnos.” [PROF.27. P.15] , el fomento de la convivencia y valores democráticos (54,10%): “Es muy importante conocer como nació nuestra democracia, sus puntos fuertes, también sus puntos débiles (...) pero viendo qué aspectos podríamos aplicar en la actualidad” [PROF.42. P.15], la comprensión histórica (49,18%): “Es muy valioso para el conocimiento real de la historia reciente de España”. [PROF.38. P.15] y el pensamiento crítico (45,90%): “Adquiere importancia porque les ayuda a entender aspectos reconocibles sobre los que no habían trabajado previamente.” [PROF.23. P.15] (Figura 4).

**Figura 4**

*¿Para qué podría servirles a los estudiantes en su vida adulta haber trabajado el tema de la transición?*



Estos datos refuerzan la idea de que una enseñanza más profunda y reflexiva de este periodo podría mejorar la educación ciudadana y democrática.

Desde una perspectiva didáctica, diversos autores han defendido la inclusión de temas controvertidos en la enseñanza de la historia como una estrategia clave para fomentar el pensamiento crítico y la participación en el debate democrático (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022). Sin embargo, la implementación de estos enfoques sigue siendo reducida, lo que concuerda con las dificultades descritas por el profesorado en este estudio.

### Discusión y conclusiones

Los docentes consideran en su mayoría que la importancia que se le concede a la Transición es reducida y que su enseñanza resulta acelerada, si bien también entienden que es importante para la formación del estudiantado. Pese a que historiográficamente la tendencia de comprender la Transición como ideal, privilegiando el relato de diplomacia y estabilidad y omitiendo los conflictos o las tensiones parece superada (Movellán-Haro, 2021), los resultados confirman la persistencia de una visión idealizada en la enseñanza media en España.

Diversos estudios (Ortega-Sánchez y Pagès, 2022; Santisteban y Pagès, 2019) han defendido la introducción de los *controversial issues* en las clases de Historia como método para desarrollar el pensamiento crítico y la participación del alumnado en el debate democrático. Sin embargo, los datos señalan que este enfoque aún no está suficientemente implementado en la enseñanza de la

Transición, lo cual, según Colomer (2023), merma la posibilidad de realizar una lectura crítica del pasado.

Este fenómeno percibido y constatado por los docentes es complejo y requiere cierta perspectiva para interpretarse; la enseñanza superficial y acrítica de la Transición, así como la pervivencia de tópicos en España (relacionados tanto con el relato como con sus personajes) no es un caso aislado, sino que comparte características con otros episodios históricos controvertidos, como la conquista de América (Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017) o los Reinos Cristianos (García-Sanjuán, 2020). En estos casos, la educación histórica ha sido utilizada como un instrumento de construcción identitaria, en el que la persistencia de relatos idealizados parece responder a una necesidad social de reconciliación con el pasado (Eason et al., 2021) y de construcción de una identidad nacional (Barton y Levstik, 2004; Parra, 2017; Prades, 2021).

Esta tendencia a presentar la historia de manera idílica y carente de conflicto simplifica la complejidad de los procesos históricos, reduce la perspectiva crítica y apaga las voces de las minorías, perpetuando una reconstrucción parcial de la Historia (Kadianaki et al., 2018). Del mismo modo, los manuales -que todavía tienen una gran presencia en las aulas de Secundaria y Bachillerato- continúan reproduciendo narrativas hegemónicas (Martínez-Llorca y Moreno-Vera, 2017), en parte debido a la naturaleza misma de la memoria colectiva, que tiende a ser reproductiva y conservadora (Rodríguez et al., 2014). Como consecuencia, este enfoque tiende a alimentar una forma de narcisismo nacional que perpetúa una imagen autocomplaciente del pasado (Zaromb et al., 2018) y complica el ejercicio de una ciudadanía crítica y reflexiva que sea capaz de mirar a la historia con perspectiva, sin orgullo ni culpabilidad.

En la memoria colectiva del siglo XX español, la Guerra Civil, con toda su crudeza y dolor (Rubin, 2018; Sáinz de la Maza et al., 2024), seguida de una larga dictadura, marcaron profundamente el país. En este contexto y sustentada por los medios de comunicación (San Francisco, 2022; Fenández-Fernández, 2022; Pasamar, 2022; Hernández-Corchte, 2022), la Transición fue concebida como un proceso pacífico protagonizado por grandes hombres como caras visibles de su ejecución -especialmente, Juan Carlos I y Adolfo Suárez-, conformando el origen de una democracia necesitada del mito fundacional en el que confluir y que se alejara de la polarización y la tragedia de décadas anteriores. Todo ello conforma una memoria que sobrevive a la historiografía (Movellán-Haro, 2021) y que resulta complicado poner en cuestión pese a que la legislación educativa apueste por ello (Real Decreto 217, 2022; Real Decreto 243, 2022).

Esta realidad, aunque explicable, resulta a la luz de los resultados y en opinión del profesorado de Geografía e Historia insostenible y necesitada de un cambio por diversas razones; en primer lugar, por coherencia: adaptar lo que se enseña y se aprende en las aulas a la realidad historiográfica y al enfoque de la actual legislación (LOMLOE, 2020). En segundo lugar, en atención a los datos y por una necesidad latente por parte del estudiantado (Figura 4) de recibir una formación que les permita desarrollar su conciencia política, sus valores democráticos y su pensamiento crítico, adaptándose de esta manera a su realidad y siendo conscientes de los logros del pasado (Barton y Levstik, 2004), favoreciendo la construcción de una identidad y unos valores democráticos y reduciendo el riesgo de caer en el populismo y la polarización que advierten algunos estudios sobre el tema (Ruiz y Danet, 2022; Essomba et al., 2023). Para ello, resulta necesario una actualización de la formación del profesorado en activo, una enseñanza actualizada y de calidad para el profesorado en formación y una renovación de los materiales didácticos, especialmente, de los que más se utilizan: los libros de texto (Magaldi, 2022b).

De cara al futuro, sería interesante profundizar en el análisis de los datos desde diversas perspectivas que permitan una mayor comprensión del fenómeno. Por un lado, un estudio desagregado por edad podría revelar diferencias generacionales en la percepción de la Transición y su enseñanza. Por otro lado, explorar la perspectiva del alumnado podría aportar información sobre sus expectativas y necesidades formativas en relación con la historia reciente. Asimismo, una evaluación del aprendizaje tras una intervención específica, como las publicadas por Bartlett y Manyé (2015), Miguel-Revilla (2020) o Magaldi (2022a), o las que algunos de los docentes participantes relataron en el cuestionario permitiría valorar el impacto de enfoques más adaptados a los tiempos, como el tratamiento sin complejos de los *controversial issues* para el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de una ciudadanía más reflexiva. Estas líneas de investigación

podrían contribuir a asentar estrategias efectivas para la enseñanza de la Transición de manera más rigurosa y más comprometida con la formación integral y democrática del alumnado.

**Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial (Lato, 10 puntos, cursiva, negrita y sin espacioado debajo del epígrafe).**

Este estudio ha seguido los principios éticos fundamentales de respeto, confidencialidad y consentimiento informado. La investigación fue revisada y aprobada por CUSTOS, el servicio de protección de datos de la Universidad de Zaragoza, garantizando así su adecuación a la normativa vigente en materia de protección de datos personales y asegurando el anonimato de los participantes. Todos los docentes participantes fueron informados del objetivo del estudio y dieron su consentimiento para la utilización de sus respuestas con fines académicos. En cuanto al uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), se ha empleado IA exclusivamente en fases de revisión lingüística y mejora de la claridad expositiva del manuscrito, sin intervenir en el análisis de datos ni en la interpretación de resultados. Esta asistencia se ha realizado respetando los principios de integridad académica y transparencia científica.

**Agradecimientos y financiación**

Esta publicación se ha realizado gracias al apoyo del Grupo de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales ARGOS-IUCA (S50\_23R) del Gobierno de Aragón y es parte del proyecto I+D+i PID2020-115288RB-I00: Competencias Digitales, procesos de aprendizaje y toma de conciencia sobre el patrimonio cultural: educación de calidad para ciudades y comunidades sostenibles, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/

**Conflictos de intereses**

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en relación con la investigación, la autoría o la publicación de este artículo. Además, se afirma que las entidades financieras no han influido en el diseño del estudio, en la recogida o análisis de los datos, ni en la redacción del manuscrito.

**Contribuciones de los autores**

Los dos autores han colaborado de forma equitativa en cada uno de los apartados de esta investigación, así como en la redacción del artículo.

**Referencias**

- Armas, J., Conde, J., Maia, C., y Férias, A. R. (2021). Las transiciones a la democracia en España y Portugal como pasados difíciles. Representaciones sociales del profesorado de Educación Secundaria en formación. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 96(35.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.81973>.
- Baby, S. (2018). *El mito de la transición pacífica: Violencia y política en España (1975-1982)*. Ediciones Akal.
- Bartlett, L., y Manyé, L. (2015). Television as Textbook: Cuéntame cómo pasó in the Spanish (Literature) Classroom. *Hispania*, 98(3), 511-521. <https://dx.doi.org/10.1353/hpn.2015.0075>.
- Barton, K. C., y Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Carretero, M. y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: Representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*, 20(2), 229-242. <https://doi.org/10.1174/113564008784490406>.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). (2023). *Hábitos democráticos: Avance de resultados. Estudio nº 3432*, diciembre 2023. CIS. <https://www.cis.es>
- Colomer, J. C. (2023). La Transición en los libros de texto de educación primaria y secundaria. En A. Tappi y J. Tébar Hurtado (Dirs.), *La Transición española en las aulas: Historia y memoria en la enseñanza secundaria* (pp. 145-159). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Delgado, A., y López-Facal, R. (2021). Sobre educación e identidad nacional. *Campo Abierto*, 40(3), 277-291. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.277>
- Deng, R. y Beckendorff, P. (2017). A contemporary review of research methods adopted to understand students' and instructors' use of massive open online courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(8), 601-607. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.8.939>.
- Domínguez, J. L., y Ortega, J. I. (2023). La enseñanza de la Transición democrática española: Una comparativa entre libros de texto de bachillerato (1979-1996). *Clio*, (49), 252-268. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2023499552](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499552).
- Eason, A., Pope, T., Becenti, K., y Fryberg, S. (2021). Sanitizing history: national identification, negative stereotypes, and support for eliminating columbus day and adopting indigenous peoples day. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 27(1), 1-17. <https://doi.org/10.1037/cdp0000345>.
- Ernst, S. (2008). *Quand les mémoires déstabilisent l'école. Mémoire de la Shoah et enseignement*. INRP.
- Essomba, M. À., Nadeu, M. y Tarrés, A. (2023). Youth democratic political identity and disaffection: Active citizenship and participation to counteract populism and polarization in Barcelona. *Societies*, 13(245). <https://doi.org/10.3390/soc13120245>.
- Evans, R. W, Neumann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.). *Handbook on Teaching Social Issues* (p.2-5). NCSS.
- Fernández-Fernández, L. M. (2022). Transición y memorias en la no ficción televisiva española: documentales y reportajes entre dos siglos (1985-2020). En C. Peña-Ardid y J. C. Ara-Torralba (coords.). *La transición española: memorias públicas/memorias privadas (1975-2021): historia, literatura, cine, teatro y televisión* (pp. 113-135). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Fernández-Muñoz, B. (2021). La formación cívica y la enseñanza de la guerra civil española: los temas controvertidos en la educación secundaria. *Clio: History and History Teaching*, 47, 1-24
- Fuertes, C., y Banderas, N. (2024). Franquismo y transición en las aulas: Enseñanza y memoria democrática. *Ayer*, 135(3), 329-348. <https://doi.org/10.55509/ayer/2489>.
- García-Sanjuán, A. (2020). Weaponizing historical knowledge: The notion of Reconquista in Spanish nationalism. *Imago Temporis. Medium Aevum*, 14, 133-162. <https://doi.org/10.21001/itma.2020.14.04>.
- González-Delgado, M., Lorenzo, M. F., y Machado-Trujillo, C. (2019). The Concept of the state in textbooks: Analysis and reinterpretation during the Spanish transition to Democracy (1976-1986). *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 331-347. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1645810>.
- González-Monfort, N. (2012). *Reflexions al voltant de les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 153-161). Universitat Autònoma de Barcelona.

- González-Moreno, J. (2019). Política, ideología y educación en el PSOE durante la transición (1976-1982): escolarización y secularización. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 108. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4042>
- Guichot-Reina, V. (2010). La cultura escolar del franquismo a través de la historia oral. *Cuestiones pedagógicas*, 20, 215-245.
- Hernández-Corchte, S. (2022). Yo, Juan Carlos I, Rey de España, epitafio de un reinado y memoria real de la transición en C. Peña-Ardid y J. C. Ara-Torralba (coords.). *La transición española: memorias públicas/memorias privadas (1975-2021): historia, literatura, cine, teatro y televisión* (pp. 87-112). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Larios, A. (2023). Reflexiones para una propuesta didáctica alternativa sobre la transición. En A. Tappi y J. Tébar Hurtado (dirs.), *La Transición española en las aulas: Historia y memoria en la enseñanza secundaria* (pp. 145-159). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López-Facal, R., y Santidrián, M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- López-Zurita, M. y Felices de la Fuente, M. del M. (2023). Temas controvertidos para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones y usos en docentes de Educación Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/educatio.456711>.
- Jiménez, M. D., y Felices, M. M. (2018). Cuestiones socialmente vivas en la formación inicial del profesorado. La infancia refugiada siria como problemática. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 87-102. <http://dx.doi.org/10.17398/2531-0968.03.87>.
- Juliá, S. (2017). De transición Modelo a Transición régimen. *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 52, 83-92. <https://doi.org/10.4000/BHCE.316>.
- Kadianaki, I., Andreouli, E. y Carretero, M. (2018). Using national history to construct the boundaries of citizenship: an analysis of greek citizens' discourse about immigrants' rights.. *Qualitative Psychology*, 5(1), 172-187. <https://doi.org/10.1037/qup0000087>.
- Magaldi, A. (2022a). La Transición entre pupitres. Una propuesta didáctica para el estudio de la Transición democrática en 2º de Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 48, 389-413. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_clio/clio.2022487111](https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022487111).
- Magaldi, A. (2022b). 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. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24391>.
- Martínez-Llorca, F. J. y Moreno-Vera, J. R. (2017). El descubrimiento de América y las culturas precolombinas en los libros de texto de ciencias sociales. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, y C. R. García Ruiz (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 460-469). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 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]. UVADOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54517>.
- Miguel-Revilla, D., Calle-Carracedo, M., y Sánchez-Agustí, M. (2020). Uso de la evidencia y significatividad histórica en la enseñanza de la Transición española mediante un entorno digital de aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 38, 255-274. <https://doi.org/10.6018/educatio.452901>.
- Movellán-Haro, J. (2021). Ni “Régimen del 78” ni “Espíritu de la Transición”: El debate historiográfico actual en torno al proceso democratizador en España, entre la historia y la memoria de un proceso. *Historia Actual Online*, 55(2), 161-170. <https://doi.org/10.36132/hao.vi55.2099>.

- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching controversial issues: The case for critical thinking and moral commitment in the classroom*. Teachers College Press.
- Nuño, C. L. (2022). La construcción de un mito. Suárez en la prensa portuguesa y española (1981-2014). *Historia y Política*, (48), 109-141.
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2022). Enseñar temas controvertidos en Ciencias Sociales: actitudes y prácticas del profesorado de Educación Secundaria. En J. C. Bel, J. C. Colomer y N. de Alba-Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 1163-1190). Tirant Lo Blanch.
- Ortí, A. (1995). Del franquismo al juancarlismo sociológico: Apología televisiva de la transición desde la pizarra real. *Viento Sur*, 24, 76-87.
- Pace, J.L. (2022). Learning to teach controversial issues in a divided society: adaptive appropriation of pedagogical tools. *Democracy and Education*, 30(1), 1-11. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol30/iss1/1>.
- Parra, D. (2017). Educación histórica e identidad nacional. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 89, 7-11.
- Pasamar, G. (2022). Adolfo Suárez, de presidente execrado a lugar de la memoria de la España actual en C. Peña-Ardid y J. C. Ara-Torralba (coords.). *La transición española: memorias públicas/memorias privadas (1975-2021): historia, literatura, cine, teatro y televisión* (pp. 35-70). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Pasamar, G. (2023). La Historia del tiempo presente y la Transición a la democracia en España. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 53(2), 405-410. <https://doi.org/10.4000/mcv.20428>.
- Prades, S. (2021). Enseñar historia para legitimar un Régimen: discursos históricos en los libros de texto de los primeros momentos del franquismo (1938-1953). *Campo abierto: Revista de Educación*, 40(3), 361-374. [https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12684/1/0213-9529\\_40\\_3\\_361.pdf](https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/12684/1/0213-9529_40_3_361.pdf).
- Preston, P. (1986). *El triunfo de la democracia en España, 1969-1982*. Plaza & Janés.
- Rico, M. L. y Ponce, A. I. (2024). Educación en y para la democracia en España: testimonios docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e10.5341>.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.
- Rodríguez, C., Carretero, M., y Moneo, M. (2014). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture y Psychology*, 20(4), 547-571. <https://doi.org/10.1177/1354067x14554156>.
- Rubin, J. (2018). How Francisco Franco governs from beyond the grave. An infrastructural approach to memory politics in contemporary Spain. *American Ethnologist*, 45(2), 214-227. <https://doi.org/10.1111/ame.12633>.
- Ruiz, L. J., y Danet, A. . (2022). De lo ideológico a lo afectivo. Lecturas actuales sobre la participación y la polarización juvenil ante el auge de la derecha radical . *Revista Internacional De Pensamiento Político*, 17(1), 177-200. <https://doi.org/10.46661/revintpensampolit.7493>
- Sáiz-Serrano, J. y López-Facal, R. (2012). Aprender y argumentar España: la visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 26, 95-120.
- Sáinz de la Maza, M., Idoiaga, N. y Gil de Montes, L. (2024). Remembering according to national identity and ideology: influences of ideological positioning and national identities on the

- collective memory of the Civil War and dictatorship in Spain among youths. *International Journal of Social Psychology*, 39(2), 376-405. <https://doi.org/10.1177/02134748241249888>.
- San Francisco, M. (2022). Los relatos digitales de la Transición: recursos y visiones del pasado reciente. En C. Peña-Ardid y J. C. Ara-Torralba (coords.). *La transición española: memorias públicas/memorias privadas (1975-2021): historia, literatura, cine, teatro y televisión* (pp. 405-422). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Sanhueza, A., Pagès, J., y González, N. (2020). La historia mapuche en el currículo y los textos escolares: reflexiones desde la memoria social mapuche para repensar la enseñanza del despojo territorial. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 31, 50-62. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.961>.
- Santamaría, J. y Maravall, J. A. (1985). Crisis del Franquismo. Transición política y consolidación de la democracia en España. *Sistema: revista de Ciencias Sociales*, 68-69, 79-130.
- Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D., y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro Del Pasado*, 10, 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>
- Santisteban, A. M., y Pagès, J. (2019). Els temes controvertits a l'escola. *Perspectiva Escolar*, (408), 7-12.
- Stenhouse, L. (1987). *The Humanities Project: An introduction*. Heinemann Educational Books.
- Tappi, A., y Tébar-Hurtado, J. (dirs.). (2023). *La Transición española en las aulas: Historia y memoria en la enseñanza secundaria*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. <https://cpage.mpr.gob.es>.
- Triviño, L. (2017). Feminismos, postmodernidad y cultura mediática en las aulas: el videoclip pop estadounidense como herramienta educativa para la discusión de temas controversiales. *Investigaciones Feministas*, 8(2), 493-514. <https://doi.org/10.5209/INFE.54972>.
- Von Der Lippe, M. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 43(4), 400-410. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1638227>.
- Ysàs, P. (2024). *La Transición: historia y relatos*. Siglo XXI de España.
- Zaromb, F., Liu, J., Rovira, D., Hanke, K., Putnam, A. y Roediger, H. (2018). We made history: citizens of 35 countries overestimate their nation's role in world history. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 7(4), 521-528. <https://doi.org/10.1037/h0101827>.