

# *Los pasados recientes en conflicto y sus implicaciones didácticas: Guerra civil y Transición*

José Ramón González Cortés

*Grupo de Estudios de Historia Contemporánea de Extremadura*

## **RESUMEN**

*El tratamiento didáctico de los conflictos traumáticos contemporáneos suele generar numerosas controversias. En algunos países, estas polémicas se integran de forma normalizada en los libros de texto. Por contra, en otros, se observan ciertos desequilibrios historiográficos. En el caso español se aprecian numerosas singularidades a la hora de enseñar dos periodos claves de nuestra historia reciente: la Guerra civil y la Transición.*

**PALABRAS CLAVE:** : Conflictos recientes; Falsa equidistancia; Discurso de las clases dominantes; Pensamiento crítico.

## **ABSTRACT**

***Recent pasts in conflict and their didactic implications: Spanish Civil War and Transition to democracy***

*The didactic treatment of contemporary shocking conflicts tends to cause numerous controversies. In some countries, these disagreements are normally integrated in textbooks. However, in some others, certain historiographical imbalances can be discerned. In the case of Spain, diverse peculiarities are observed when it comes to teach two essential periods in our recent history: the Civil War and the Transition.*

**KEYWORDS:** : Recent conflicts; False equidistance; Dominant classes' speech; Critical thinking.

Los libros de texto constituyen la principal herramienta a la hora de enseñar Historia en los niveles preuniversitarios. Sin embargo, en numerosas ocasiones presentan imperfecciones metodológicas e historiográficas y por supuesto un importante coste económico que no puede desdarse. De este modo, la mayoría de las editoriales españolas despliegan unos manuales en los que priman los contenidos políticos, factuales y relativos a personajes, por encima de los referidos a los procesos históricos. A su vez, imperan las actividades de repetición sobre las de indagación.

Es apreciable que recogen con demora las aportaciones de investigaciones actualizadas y les cuesta agregar enfoques que propicien el pensamiento crítico del alumnado y una diversidad de interpretaciones de los procesos históricos. La redundancia en el aparato gráfico y textual constituye otra de esas fallas. Y ese retraso se acentúa cuando se prolonga el uso de desfasadas ediciones. Pero su importancia pedagógica es innegable en la medida en que constituyen la fuente de conocimiento básica para el alumnado; por ello, la gestión de los contenidos históricos cobra un valor apreciable, y más cuando

estos se refieren a procesos históricos que siguen condicionando el presente.

Así, el tratamiento didáctico de los conflictos traumáticos contemporáneos suele generar numerosas controversias. En algunos países, estas polémicas se integran de forma normalizada en los manuales escolares. Por contra, en otros se aprecian ciertos desequilibrios. En el caso español, existe una conciencia generalizada de que las narrativas escolares contemporáneas han apuntalado en las aulas una cultura de la desmovilización y de la apatía social. Esos sesgos se aprecian con mayor intensidad al enseñar dos periodos claves de nuestra historia reciente: la Guerra civil y la Transición.

El actual currículo de la ESO y de Bachillerato distribuye los contenidos relativos a la Guerra y a la Transición en 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. Del análisis de una muestra significativa de los contenidos de Historia de España en ambos niveles se pueden extraer varias conclusiones<sup>1</sup>. En el plano formal, se aprecia la frecuente asociación del conflicto bélico con la Segunda República, dentro de una misma unidad didáctica, mientras que la Transición aparece sistemáticamente vinculada al resto del periodo democrático. Esas asociaciones van más allá de la organización cronológica e instituyen vínculos subliminales que desde el punto de vista ideológico no son del todo inocentes. Contribuyen a reforzar el discurso oficial dicotómico entre monarquía y república. La ausencia de legitimidad popular de la Corona se ha encubierto mediante la atribución, casi en exclusiva, del cambio político a la voluntad real. En consonancia con esa idea, reiteradamente difundida por los medios y reproducida en los libros de textos, Juan Carlos de Borbón habría sido el muñidor cardinal de la llegada de la democracia.

Y frente a ese apología del soberano, el necesario escarnio de la antagónica República. De ahí el interés didáctico por vincular la experiencia republicana al estallido de la "fratricida" guerra. De este modo, el

trinomio Monarquía-Progreso-Memoria se contraponía a la tríada República-Violencia-Olvido. Así mismo, en la mayor parte de los manuales se prima la temática político-militar sobre el resto de campos de estudio. Dicha selección tampoco es fútil.

Sobre los aspectos conceptuales, el análisis arroja unos resultados que cuestionan, de una forma más evidente, la pretendida equidistancia historiográfica. La mayoría de los manuales presentan ausencias llamativas de información, con frecuencia recurren a lugares comunes y al panegírico de unos personajes y la omisión de otros. Y más allá de la ineludible síntesis pedagógica de los contenidos, se aprecia la intención de reforzar el relato canónico de estos periodos. En cierto modo, hemos pasado de los manuales de Historia franquistas, intensamente maniqueos -"Cruzada de buenos contra malos"- a unos libros de texto que desarrollan una interpretación más matizada de los procesos históricos -"guerra cainita"-; que destilan más sutileza a la hora de excluir a los republicanos vencidos, pero igual de contundentes a la hora de "normalizar" el monopolio del poder de los herederos de la dictadura más cruel de Europa Occidental.

Sin embargo, la visión hegemónica sobre el pasado presente parece agrietarse. En gran medida, la Transición constituye, junto con la Guerra civil, uno de los periodos más intensos de nuestra historia reciente. Muchas han sido las voces que han amparado y siguen defendiendo la sacralización de las decisiones tomadas en dicho proceso, aunque también no son pocos los que tienden a cuestionar lo acaecido en ese momento y atribuyen parte de nuestras dificultades actuales -políticas, sociales y económicas- a la manera en que se estableció la democracia en España (Navarro, 2002). Asistimos a un tiempo de cesura histórica, a nivel mundial, en el que la crisis económica se entreteje con mudanzas sociales y políticas. En España, esa merma de la hegemonía cultural de las clases dominantes ha acentuado las críticas

<sup>1</sup> La muestra, que combina editoriales de amplio recorrido y noveles, comprende manuales de Akal, Algaida, Almadra, Anaya, Bruño, Edebé, Edelvives, Editex, McGraw-Hill, Oxford, Santillana, SM y Vicens Vives.

a las taras democráticas del sistema de la Transición; a la propia arquitectura político-institucional -modelo de Estado, sistema político bipartidista y elitista- que lo sustenta y, por supuesto, al relato oficial de la misma.

Esta desafección hay que ligarla a orígenes diversos. Por un lado, desde el mismo momento en que se consumó el proceso surgieron posturas críticas. Estas voces centraron su atención en la dudosa ruptura entre dictadura y monarquía y en las líneas de continuidad entre ambas que se materializaron en el desarrollo de una democracia limitada y amnésica. Posteriormente, ese discurso ha sido compartido por los movimientos para la recuperación de la Memoria Histórica que trasladaron al debate público la reparación de los vencidos y represaliados del franquismo y la dignificación de la experiencia republicana. Y en la actualidad, la crisis económica y el descrédito radical de unas instituciones ajenas a los problemas de los ciudadanos han terminado por perturbar el discurso rosa de la Transición.

La desautorización ha afectado a la trama institucional y especialmente a la monarquía. Los nutridos escándalos de la familia real que han tenido repercusión mediática -imputaciones judiciales, presuntos casos de corrupción, comprometidas amistades femeninas, safaris paquidérmicos, opacidad-, han contribuido a cambiar las actitudes de una parte significativa de la sociedad para con una institución otrora sacralizada. La recientemente impuesta sucesión en la Jefatura del Estado, sin consulta democrática, el tratamiento desmedido de los manifestantes y la obsesiva retirada de simbología republicana por parte de la policía no parece frenar la pérdida de credibilidad de la Corona. Tampoco parece haber tocado suelo el aparato político que da soporte a la Corona. Este sistema, basado en la alternancia en el poder de los partidos dinásticos -próximos en lo económico y con matices en los asuntos sociales y éticos- ha sufrido un correctivo electoral.

Frente a ello, nos hallamos con una parte significativa de los ciudadanos cada vez menos condicionados por los discursos heroicos del pasado y que exigen la regeneración de la vida pública y la capacidad para decidir, sin que ningún privilegio heredita-

rio pueda ofuscarlo, su destino colectivo. Incluida la discrepancia y reelaboración de los relatos sobre el origen y la legitimidad de la democracia actual, y por supuesto el debate sobre el modelo de Estado.

Por tanto, esa narración oficial ya no cuenta con el apoyo de todos. Aunque en el ámbito educativo estos discursos mantienen su hegemonía. Y por eso, en este artículo se pretende un acercamiento a los modos en que esos discursos escolares han contribuido a la edificación de memorias sociales afines a las clase dominante española. En analogía con dicho relato oficial, el tratamiento de los libros de texto sobre estos periodos es poco equitativo e idealizado. Y su repercusión es mayúscula, puesto que es en los niveles elementales de la enseñanza donde la mayoría de los ciudadanos adquiere los conocimientos básicos de su historia. Así, no difundir en las aulas ese pasado “discrepante” no sólo constituye un doble olvido de los que sufrieron por defender la democracia, también ofusca la comprensión que los estudiantes tienen de nuestro pasado y presente, y entorpece su aporte a la construcción de nuestro futuro. Ello hace necesario el impulso de una didáctica crítica que permita a los jóvenes una mejor comprensión del mundo en el que viven y promueva una concepción democrática de “ciudadanía”.

## Los mitos de la Guerra civil

La producción historiográfica referida a la Guerra civil experimentó a partir de finales del franquismo un incremento cualitativo y cuantitativo que se mantuvo en las décadas posteriores. Todo ello ha contribuido al intenso conocimiento de la contienda, sin embargo, el saber de que disponemos no radica sólo en “los hechos”, también en los relatos canónicos creados desde el poder. Ello ha dado pie a una visión “problemizante” de la historia, donde conviven enfoques hermenéuticos no siempre compatibles o incluso, controvertidos (Izquierdo y Sánchez, 2006). Esa disparidad también ha dejado huella en los libros de texto.

En gran medida, las reflexiones sobre la contienda siguen enturbiadas por las ten-

siones políticas y valores hegemónicos del momento en que se elaboraron. De ahí la confección de una cosmovisión franquista-mitos estructurales legitimadores y narraciones suplementarias-, que arranca desde el mismo inicio de la contienda. Este texto repasa las narraciones del conflicto gestadas desde el poder -ya fuera durante la dictadura franquista o en la monarquía borbónica-, y que han trasladado a las publicaciones escolares una visión mitificada del conflicto.

El canon franquista de la Guerra se sustentó sobre varios mitos que han tenido una extensa vida mediática y una penetrante presencia en los tratados escolares. La primera de esas narraciones se refería a la idea de las “dos Españas”: una reducción dicotómica inmanente a las propias necesidades bélicas. A medida que avanzaba el conflicto, los sublevados reforzaron la dimensión religiosa y patriótica de esta interpretación. Esta interpretación del conflicto como Cruzada nacional pervivió hasta el final de la dictadura franquista y se trasladó prontamente a los manuales escolares.

A mediados de los sesenta, y en consonancia tanto con los cambios socio-económicos como con el ineludible relevo generacional, se impulsó por la historiografía franquista una remozada exégesis del mito de las “dos Españas”. Esta narración del *reparto de culpas* pensaba el conflicto como una “locura colectiva”. Y era meridianamente manipuladora -pues portaba, implícitamente, la semilla de la amnesia y su consecuencia sobrevenida, la amnistía- (Moradiellos, 2004). Esta nueva concepción de la contienda armonizó con el discurso institucional de olvido y reconciliación de la Transición. La teoría de la equidistancia se convirtió en el mito ideal de la restauración borbónica. La historiografía académica maduró la interpretación cainita de la guerra. De este modo se “blanqueaba” el franquismo y se “normalizaba” la suplantada legalidad democrática, mientras se manchaba aún más la exigua memoria republicana.

Al inicio de la Transición, se profundizó en esa senda, desdeñando que la República encarnaba la legalidad democrática mientras que los sublevados desarrollaron un terror planificado que perduró, aunque pa-

liado, hasta el final de la Dictadura. Fue así como la teoría de la guerra fratricida se resolvió con la “reconciliación”. Ya en democracia, se consagraba al olvido la violencia de la guerra y la brutal represión de un pueblo inerme. Y aún perduran manuales que tienden a equiparar las cargas.

Pero el paso del tiempo no ha mitigado el cruce de visiones contrapuestas sobre la Guerra. Durante los últimos años, el neoconservadurismo español ha alentado publicaciones empeñadas en remozar los mitos de la contienda. El éxito mediático de estas obras ha contado con un terreno abonado gracias a las carencias del sistema educativo para dar a conocer el pasado reciente (Casanova, 2014). La falsa equidistancia de los manuales, el deseo de algunos docentes de huir de temas polémicos o la dificultad de abarcar temarios tan extensos, constituyen algunas de esas taras, pero destaca entre todas la escasa importancia que desde las administraciones educativas se otorga en la educación secundaria a la Historia reciente (Riaño, 2014). Al calor de estas carencias epistemológicas, es comprensible el impacto público de los argumentos revisionistas. Incluso aunque hayan sido refutados, entre otros, por historiadores como Aróstegui, Viñas, Moradiellos, Casanova o Sánchez (2013).

En los últimos años ha florecido otra reinterpretación del mito del reparto de culpas y que presenta la contienda como un colofón ineludible de una República imposible. Así, la derecha reaccionaria y la izquierda revolucionaria ahogaron a la débil base genuinamente republicana. Con todo, es evidente que en la responsabilidad de la Guerra existe, históricamente, una culpabilidad muy precisa: fue provocada por el sector más reaccionario de la derecha española. Este grupo prefirió llevar al país a una guerra sangrienta antes que aceptar concesiones ineludibles para la convivencia pacífica. Y no es posible situar en el mismo plano a los que se rebelaron contra un Gobierno legítimo y a los que lo defendieron.

Sin embargo, el franquismo logró imponer narraciones hegemónicas sobre sus orígenes, que apenas han mutado durante la democracia. Las clases dominantes siguen

imponiendo ese discurso adulterado que les ha asegurado el monopolio del poder. Por tanto, la enorme labor de esclarecimiento realizada por los historiadores no ha hecho mella en los mitos inoculados por el franquismo. Es más, apenas se ha difundido en los niveles preuniversitarios del sistema educativo. De ahí la necesidad de divulgarla como deber pedagógico y ciudadano.

## El cuento de la Transición

La Transición constituye un periodo arduo para no pocos docentes. Y no sólo por su localización, al final del temario. También porque la mayoría de los libros de texto y los medios de comunicación presentan este proceso con una mezcla de épica y triunfalismo mientras desdeñan el esfuerzo de la población (Páez Camino, 2006).

A diferencia de varias democracias europeas, que surgieron de la lucha contra el fascismo, la española nació del franquismo. La Transición fue un proceso de recuperación de la democracia que supuso cambios y que se desarrolló de forma relativamente “tranquila”. Aunque este proceso ha sido puesto como ejemplo para otras transiciones, también presenta sombras que rara vez afloran en los libros de texto. Y, si son citadas, se razonan como un mal menor.

Existe una visión “oficial” que, en aras de legitimar el ejercicio del poder por parte de aquellos que no tenían ninguna legitimidad democrática, ha elaborado una narración edulcorada de la Transición. Esta versión autocomplaciente nos habla de personajes casi legendarios, de una clase política excepcional, de textos canonizados, y de sucesos catárquicos. Ciertamente, la Transición ha permitido una estabilidad sin precedentes. Es cierto que el tránsito de una dictadura brutal a una frágil democracia, sin depurar los distintos aparatos de poder, no tuvo que ser fácil. Pero esto no puede ocultar que dicho proceso propició olvidos y limitaciones. Y en sintonía con esta versión oficial, los manuales articulan una pedagogía del silencio en la que sólo se destacan los aspectos positivos -carácter “pacífico”, consensuado y gradual-, y se obvian los negativos -origen

dictatorial, renuncias asimétricas, importancia de la violencia, políticas de olvido.

Precisamente, no son frecuentes las alusiones en los textos de secundaria a la continuidad de elementos franquistas en la Transición (André-Bazzana). La dirección de este proceso por una élite mayoritariamente franquista comportó que las relaciones de poder interclasistas no cambiaran con la democracia. Es más, ese monopolio del poder impidió cualquier proceso depurador de los cuerpos policiales y paramilitares, del Ejército y de la Judicatura.

Es cierto que en este tránsito se negociaron algunos aspectos básicos con los líderes de la oposición democrática y que se aprovechó esta circunstancia para calificarla como de “consenso y pacto”. Sin embargo se ocultan las limitaciones de esta mudanza arbitraria. La ruptura no fue posible pues la presión popular fue reprimida duramente, y la oposición se sometió a la iniciativa y a las condiciones gubernativas, sin apenas capacidad para negociar. El cambio político se produjo desde arriba y se conformó una democracia limitada, cuyas secuelas persisten en la actualidad. De ese consenso impuesto poco nos muestran los manuales escolares.

Pero no podemos olvidar que el mantenimiento hasta nuestros días de un importante remanente sociológico del franquismo se lo debemos, sobre todo, al establecimiento de una arquitectura institucional, política y mediática cimentada en torno a tres pilares básicos: una Monarquía cuasi sagrada, al margen de los principios democráticos, emplazada por encima de la ley y que escapa a la voluntad popular; una Constitución supeditada a los intereses económicos y cada vez más violentada en sus lacónicos aspectos sociales; y un sistema político que ha consagrado el bipartidismo. O mejor dicho, la alternancia en el poder de partidos dinásticos -UCD, PSOE y posteriormente el PP-, cuyas direcciones escapan al control democrático y conforman una casta que mantiene estrechas relaciones con la élite económica, conformando así el verdadero gobierno. Sobre esas concomitancias no hay ni una sola línea en los tratados escolares.

No obstante, los elementos de continuidad más evidentes de la dictadura en la



democracia se encuentran en la imposición de la monarquía y de varios símbolos nacionales. La designación por Franco de Juan Carlos de Borbón como sucesor, el juramento por este de los Principios del Movimiento y la ausencia de un referéndum sobre la forma de Estado no hallan mucha cabida en los manuales. Tampoco la persistencia de la bandera franquista y la estigmatización de los símbolos republicanos han merecido mucha atención. El origen dictatorial de estas decisiones se encubre en los manuales bajo una amalgama de responsabilidad y reconciliación, y se justifica por el carácter épico del “piloto del cambio”, el rey.

Precisamente, para legitimar al monarca se le atribuyó el relativo éxito de la Transición. Y para ello, se desarrolló una operación publicitaria encaminada a canonizar su papel y cuyos efectos se dejan sentir aún. Los políticos de los partidos dinásticos, intelectuales orgánicos, medios de comunicación y el poder económico de entonces adularon al rey, como hoy lisonjean a su sucesor. Desde entonces, los manuales escolares han contribuido a reproducir este mensaje, en la misma medida que mancillaban la experiencia democrática republicana. De forma paralela, se santificaba el texto constitucional. Sin embargo, parecen olvidar los discursos escolares que gran parte de los defensores actuales de la Constitución son los mismos que en su momento no la apoyaron y que retuercen la interpretación de la misma para despojarla de cualquier atisbo social. Además, en los relatos pedagógicos se ha sublimado el papel de los políticos, desdeñando el peso de la sociedad civil española, cuyas asociaciones se convirtieron en un vehículo de sensibilización democrática y de toma de conciencia política.

Insuficiente es la presencia, en las obras escolares, de referencias sobre la violencia política, la aplicación de leyes especiales y los procesos de amnistía que la encubrieron. Pero frente a esa imagen idílica de la Transición, nos encontramos con un periodo marcado por una intensa conflictividad, la violación habitual de los derechos humanos y un alto coste humano que siempre se ha reducido y que la ha convertido en una de las transiciones más violentas de la tercera

ola (González, 2009 y Sánchez Soler, 2010). A lo largo de este periodo el Estado respondió a las presiones populares con una represión extremadamente violenta, conscientes de que debían mantener el orden para conservar el poder. Esa violencia desmedida frenó el desafío político, “ruptura democrática”, que constituyeron las movilizaciones populares. La mayoría de las editoriales han ocultado en sus manuales cualquier referencia a esta Transición sangrienta y han reproducido la versión oficial del cambio pacífico. Así, han dado continuidad a la política de olvido de las víctimas, ya ejercida en las unidades didácticas referidas a la Guerra y a la posguerra.

Especialmente llamativo es el relato del 23-F. Las editoriales han reproducido un discurso creado en torno a personajes que actuaron con amplitud de miras para salvar la democracia. Pero este constructo glorificado se conformó para consolidar la imagen del monarca y ocultar los puntos oscuros que toda historia tiene. Así, la exaltación posterior del rey se fió en gran medida a su discurso en la madrugada del 24 de febrero de 1981. A partir de entonces, todos los errores y titubeos que consumó en esos momentos, o en fechas previas y posteriores, se han velado para consolidar una monarquía ilegítima surgida de una dictadura totalitaria y represiva.

En este sentido, el tratamiento del 23-F en los tratados escolares olvida cuestiones que proyectan sombras sobre el comportamiento y actuación de esos actores que se nos han mostrado como unos abnegados “salva patrias”. Y a los que, cuanto menos y ante la imposibilidad material de discernir su posible implicación en el golpe, se les podría reprochar irresponsabilidad política y actitudes veladamente antidemocráticas.

Así, se han soslayado en los textos didácticos las alusiones a la demonización de Suárez, por parte de aquellos que recientemente casi le han deificado (Urbano, 2014). También hay pocas referencias a las reuniones de algunos políticos socialistas que en convivencia con sectores castrenses, dieron pábulo a rumores sobre golpes de Estado, gobiernos de concentración o de salvación. Unos murmullos de los que la Casa Real te-

nía cuanto menos constancia. Por eso, sorprende la escasa importancia que se da a la tardanza del mensaje real en la madrugada posterior. Y que en ningún caso se pone en relación con las conversaciones mantenidas la noche del 23-F entre el golpista Armada, el rey y Sabino Fernández para explorar la posibilidad de presentar al Congreso la propuesta de un gobierno cívico-militar de concentración, y legitimar así el golpe de Estado.

Asombra que prácticamente no se menciona el llamativo silencio de la Iglesia ante el golpe. Además, muy pocos manuales se hacen eco de la existencia de otras asonadas castrenses como la prevista para la víspera de las elecciones del 28 de octubre de 1982. De este modo, casi se da a entender que el fracaso del 23-F acabó con las conspiraciones y aglutinó a todos los españoles en torno a la consolidación de la democracia. Lo cual es falso.

Por último, no se deja constancia en ningún libro de texto del impacto negativo que este golpe tuvo sobre las exiguas iniciativas de recuperación de la memoria de los vencidos de la Guerra. Hasta entonces, la pervivencia de los valores “nacionales” había consolidado una cultura del olvido de la represión franquista. Ello se materializó en una Ley de Amnistía y en la ausencia de reconocimiento de las víctimas por parte del Estado. Esta legislación amnésica, aún en vigor, tenía una traza restrictiva (Clavero, 2014). Pese a los obstáculos administrativo-judiciales de las autoridades postfranquistas (Duch, 2014), el acoso de las fuerzas de orden público y las críticas de parte de la opinión pública que había interiorizado el discurso de la desmemoria, se inició el proceso de exhumación de las víctimas de la dictadura. Con todo, el miedo que desencadenó el 23-F cortó la apertura de fosas y la dignificación de los vencidos salió de la agenda de los partidos de izquierda. En definitiva, un sistema fallido que ha necesitado de un largo periodo de tiempo para tolerar insuficientes y discontinuas políticas de memoria que siguen constreñidas por trabas administrativas, judiciales y sociológicas. Muy pocas son las citas a estas cuestiones en los manuales.

Así, los discursos dominantes de la Transición no vinieron a cerrar las heridas de la dictadura. Meramente las soslayaron, reforzando así el entramado político, institucional y económico derivado del franquismo. Sin embargo, se constata que, aunque des-pacio, el cuento de hadas que nos narraron torna en una visión algo más equilibrada en algunos manuales. A ello han contribuido dos movimientos que se han complementado. Por un lado, una corriente de renovación historiográfica que integra nuevos enfoques y temáticas para comprender los pasados recientes y metaboliza los cambios que se están dando en la sociedad española. Por otro, el surgimiento de los movimientos de la Memoria Histórica que han conseguido que las víctimas de la dictadura hayan ganado visibilidad y legitimidad social. Especialmente perturbadoras han sido las aperturas de fosas comunes que han evidenciado el olvido oficial (Ferrándiz, 2014).

Estas cuestiones 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.

## REFERENCIAS

- ANDRÉ-BAZZANA, B. (2006). *Mitos y mentiras de la transición*. Mataró: El Viejo Topo.
- CASANOVA, J. (2014). La Guerra Civil que nunca se aprendió en las escuelas. *El País: Blogs Cultura*, 1 de abril de 2104. <<http://blogs.elpais.com/historias/2014/04/la-guerra-civil-que-nunca-se-aprendio-en-las-escuelas.html>>. (Consultado el 5 de abril de 2014).
- CLAVERO, B. (2014). *España, 1978. La amnesia constituyente*. Madrid: Marcial Pons. Ediciones de Historia.
- DUCH, M. (2014). *¿Una ecología de las memorias colectivas? La transición española a la democracia revisitada*. Lleida: Milenio.
- FERRÁNDIZ, F. (2014). *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la guerra civil*. Barcelona: Anthropos.

- GONZÁLEZ, E. et al. (2009). *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX: Europa del Sur-América Latina*. Madrid: Casa de Velázquez.
- IZQUIERDO, J. y SÁNCHEZ, P. (2006). *La guerra que nos han contado. 1936 y nosotros*. Madrid: Alianza.
- MORADIELLOS, E. (2004). *1936. Los mitos de la Guerra Civil*. Barcelona: Península.
- NAVARRO, V. (2002). *Bienestar insuficiente, democracia incompleta: Sobre lo que no se habla en nuestros días*. Barcelona: Anagrama.
- PÁEZ-CAMINO, F. (2006). Enseñar la recuperación democrática en España: consideraciones sobre la transición en clase de historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 11-31.
- RIAÑO, P. (2014). Cautiva y desarmada, la ESO se olvida de la guerra civil. *El confidencial*, 30 de marzo de 2014. <[http://www.elconfidencial.com/cultura/2014-03-30/cautiva-y-desarmada-la-eso-se-olvida-de-la-guerra-civil\\_109005/](http://www.elconfidencial.com/cultura/2014-03-30/cautiva-y-desarmada-la-eso-se-olvida-de-la-guerra-civil_109005/)>. (Consultado el 30 de marzo de 2014).
- SÁNCHEZ, F. et al. (2013). *Los mitos del 18 de julio*. Barcelona: Crítica.
- SÁNCHEZ-CUENCA, I. (2014). *Atado y mal atado. El suicidio institucional del franquismo y el surgimiento de la democracia*. Madrid: Alianza.
- SÁNCHEZ SOLER, M. (2010). *La transición sangrienta*. Barcelona: Península.
- URBANO, P. (2014). *La gran desmemoria. Lo que Suárez olvidó y el Rey prefiere no recordar*. Barcelona: Planeta.