

Las guerras contemporáneas españolas: cambio y permanencia en los manuales de bachillerato

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria

Curso 2015-2016

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

Itziar Ventura Beunza

Dirección: Ángel García-Sanz Marcotegui

Resumen:

Este trabajo lleva a cabo un estudio comparativo del tratamiento que las guerras españolas contemporáneas han recibido en los manuales de texto desde 1939 hasta la actualidad. Se busca conocer si los contenidos temáticos de los libros han sufrido variaciones durante este periodo de tiempo y si estos han obedecido más a los cambios propuestos por los currículos o a la influencia de las nuevas corrientes historiográficas. En la realización de dicho estudio se han utilizado varios manuales de texto pertenecientes a la actualidad y a la época de la Transición así como el libro de *Emilio Castillejo Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares del franquismo (1936-1975)* UNED, 2008, Madrid, para los manuales de la época franquista. El análisis muestra que el avance ha sido muy destacado en el caso de la Guerra Civil pero que los otros conflictos siguen presentándose desde un ángulo exclusivamente político-bélico ignorando los costos humanos. Así mismo se echa de menos referencias a lo que supone la idea de Europa.

Palabras clave: manuales de texto, guerras españolas contemporáneas, corrientes historiográficas, costos humanos, identidad europea.

Abstract:

This work carries out a comparative study of treatment that Spanish contemporary wars have received in textbooks from 1939 to the present day. It seeks to know whether the thematic content of the books have undergone changes during this period and if so, if they have obeyed more to the changes proposed by the curriculum or to the influence of new historiography tendencies. In order to perform this activity, several textbooks belonging to the present and the Transition have been used, as well as the book of Emilio Castillejo, *Myth, legitimation, and symbolic violence in school textbooks of Franco (1936-1975)* UNED, 2008, Madrid, for the Franco manual years. The analysis shows that the progress has been very prominent in the case of the Civil War while the other conflicts are still being treated from a politic and military point of view, completely ignoring human costs. A reference to the concept of Europe is also missed.

Key Words: textbooks, contemporary Spanish wars, curriculum, new historiography theories, human costs.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 HIPÓTESIS.....	6
1.2 OBJETIVOS.....	7
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1 MARCO EPISTEMOLÓGICO. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	7
2.1.1 <i>Guerra de la Independencia (1808-1814)</i>	9
2.1.2 <i>Guerras Carlistas</i>	10
2.1.3 <i>Guerra Hispano-Norteamericana (1898)</i>	12
2.1.4 <i>Guerra de África y el Desastre de Annual (1921)</i>	14
2.1.5 <i>Guerra Civil (1936-1939)</i>	15
2.2 MARCO CURRICULAR.....	17
2.3 MARCO DIDÁCTICO	21
2.4 MARCO PSICOPEDAGÓGICO	23
3. MARCO METODOLÓGICO	26
3.1 INTRODUCCIÓN	26
3.2 GUERRA DE LA INDEPENDENCIA (1808-1814)	28
3.3 GUERRAS CARLISTAS	33
3.4 GUERRA HISPANO-AMERICANA (1898)	36
3.5 GUERRA AFRICANA Y DESASTRE DE ANNUAL	39
3.6 GUERRA CIVIL (1936-1939).....	40
4. CONCLUSIONES	48
5. BIBLIOGRAFÍA.....	52
5.1 LISTADO DE LIBROS DE TEXTO ANALIZADOS:	52
5.2 BIBLIOGRAFÍA.....	52
6. AGRADECIMIENTOS.....	56

1. INTRODUCCIÓN

La existencia del libro de texto es conocida desde finales del siglo XVIII aunque será a lo largo del siglo XIX, con la creación de los estados nacionales de carácter liberal, cuando alcance su consagración institucional, al mismo tiempo que se constituía el sistema educativo nacional estatal (Merchán Iglesias, 2002, pág. 80). Estos nuevos Estado-nación, según Valls “tenían que asegurarse la sumisión de los ciudadanos a los dictados de sus dirigentes, en nombre no tanto del interés común, como de las exigencias de un ente colectivo llamado nación o patria, cuya biografía se les enseñaba en los cursos de historia nacional. Una patria que es considerada como una madre por la que el hijo súbdito ha de hacer lo que se le pida” (1991, pág. 35). La historia se convertirá en la herramienta necesaria para difundir los nuevos valores patrióticos y el manual en su mejor aliado.

El estudio de la historia se iniciará y desarrollará bajo los auspicios del positivismo, a la par que se fueron institucionalizando los cuerpos docentes encargados de explicarlo¹. La falta de espacio en este trabajo nos impide analizar con detenimiento sus principales características, así que nombraremos las más destacadas porque consideramos que son imprescindible para poder entender cuando afirmamos que los principios positivismo sigue vigente en los manuales de hoy en día, circunstancia no en sí negativa pero que puede ser la causa de que temas de carácter social (las migraciones, la infancia, la educación, costumbres), demográfico, de la vida cotidiana sean minoritarios en los libros.

- Predominio de eventos políticos y militares. La guerra es uno de los principales elementos en la creación del sentimiento nacional. El conflicto bélico es la mejor manera de definir el *nosotros* frente al *ellos*. La identificación de ese *nosotros* surge como una manera de excluir a los que no pertenecen al *nosotros* y la guerra es la mejor manera de excluir (Sánchez Marco, 2002, pág. 299).
- Los protagonistas son fundamentalmente héroes, soldados, reyes y estadistas.
- Los sucesos son narrados cronológicamente y de forma muy sencilla de modo que mediante la repetición se facilita la memorización de los contenidos.
- Creación de tópicos históricos.
- Los acontecimientos son narrados en tono neutral y objetivo siguiendo un orden explicativo.

¹ Un excelente trabajo que pone de manifiesto las vicisitudes de la implantación, desarrollo y consolidación de la materia de historia en las aulas españolas desde la visión del docente, es el artículo de Eliseo Moreno *La enseñanza de la historia a través de los catedráticos de instituto 1990-1940*, pág. 3685-3706 en Actas del III Congreso de la Asociación de historia Contemporánea, 2015.

En España en 1857, bajo el gobierno liberal del general O'Donnell, se va a regular por primera vez la educación primaria y secundaria con la denominada ley Moyano, en cuyos planes de estudio se recoge la materia Historia General de España. Esta ley será momentáneamente derogada bajo la República pero recuperada en 1939; y es que el régimen franquista tenía un odio tremendo hacia los liberales pero no tuvo ningún despecho en adoptar su sistema educativo. Sacó provecho también de la historia positivista llena de héroes nacionales siempre dispuestos a luchar por la defensa de la patria y contra el enemigo invasor: romanos, moros, protestantes, franceses, comunistas. El “Alzamiento” había sido el último de una larga lista de luchas contra el “extranjero”, lo “antiespañol”; esta era su forma de legitimar la Guerra Civil. Ni que decir tiene que los manuales de texto debían seguir escrupulosamente los preceptos del régimen que se plasmaron en sucesivas reformas de la ley de educación.

¿En qué situación se encuentra la historia de España en bachillerato y los manuales de texto hoy en día? Todos los currículos habidos desde el 2004 recogen la historia del país narrada cronológicamente desde la prehistoria hasta la actualidad y en donde se priorizan los contenidos político institucionales. En cuanto a los manuales de texto, la LOGSE abrió la posibilidad de un mayor pluralismo ideológico debido a la existencia de un currículo abierto; sin embargo la gran mayoría de estos textos guardan un gran parecido en el plano formal y en la relación de contenidos (Inarejos Muñoz, 2013, pág. 77). Aunque se ha progresado mucho, el estudio comparativo de los manuales actuales con los de etapas secundarias anteriores nos ha llevado a la conclusión de que no hay tantas diferencias. En cierta manera recuerda a la teoría del tiempo histórico de Braudel: en la superficie se producen los cambios más visibles pero los menos significativos, en el caso de los manuales sería desprenderse de todos los tópicos del periodo franquista. El siguiente nivel, el estadio intermedio, donde el cambio es perceptible podría simbolizar el desarrollo de nuevas temáticas de carácter social, cultural, económico, hasta ahora ausentes de los manuales pero que empiezan a asomarse aunque sea tímidamente. Finalmente, la estructura de larga duración cuya estabilidad es muy grande y sostiene los dos estadios anteriores; la compondrían los elementos positivistas existentes todavía en los manuales: una sucesión de contenidos dispuestos cronológicamente de atrás para adelante; una narrativa muy sencilla, lineal, en tercera persona; predominio de temas políticos también reflejados en las imágenes que acompañan al texto, etc.

Este trabajo pretende averiguar cómo se ha transformado la visión de las guerras españolas contemporáneas en los manuales de texto de bachillerato desde el franquismo hasta la actualidad. Para ello se han utilizado los siguientes materiales:

- Para la etapa de la democracia, cuatro libros de segundo de bachillerato de las editoriales Anaya (2001), Vicens Vives (2014), Santillana (2009) y SM (2009).

- Para la etapa de la transición, un libro de la editorial Vicens Vives (1989).
- Para la etapa del franquismo se ha trabajado el libro de Emilio Castillejo Cambra: *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del Franquismo*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2008.

Este es un trabajo teórico y la metodología aplicada ha sido la utilizada por Castillejo en la obra que dedicó a estudiar los libros y extraer de ellos los aspectos más característicos. Hay que aclarar que la obra de Castillejo pretende estudiar el régimen franquista y su evolución y transformación a través de los manuales de texto. Este no es evidentemente el objetivo del presente trabajo, de ahí que solamente se haya tomado como guía la Cuarta Parte del libro titulada *La historia al servicio de la patria, la hispanidad y occidente* porque hemos considerado que es la más válida para nuestra investigación.

Finalmente, ¿a quién va dirigido este trabajo? A profesores y alumnos. Al docente porque es él el quien tiene la responsabilidad de elegir el libro de texto que se va a dar en clase y segundo y la capacidad de desarrollar un plan de trabajo que le ayude a sacar el mayor provecho posible de esta herramienta. Lo cerrado del currículo no debe ser un impedimento, sino un aliciente para buscar vías que permitan trabajar aquellos aspectos más provechosos para el alumno para entender el mundo actual, objetivo final de la materia de historia. Así el tratamiento de las guerras, sea cual sea, debe estar siempre orientado primero, a enfatizar las terribles consecuencias que tienen sobre la población civil y segundo, a investigar cómo otros países han sabido afrontar sus conflictos del pasado y superarlos, como se ha visto recientemente en el encuentro entre el presidente francés François Hollande y la canciller de Alemania Angela Merkel defendiendo en el homenaje a los soldados caídos en la batalla de Verdún. A los alumnos, para que el estudio de las guerras les lleve a reflexionar que siendo la guerra una tragedia lo que viene después de la paz es muchas veces peor, sobre todo si el conflicto ha sido una guerra civil, como las que España ha padecido en la época contemporánea, porque el resentimiento entre vencedores y vencidos parece no tener fin.

1.1 Hipótesis

Los manuales de texto han estado siempre condicionados por la imposición de un currículo diseñado por los distintos gobiernos, obcecados o al menos empeñados en ofrecer una visión determinada de la historia de España, lo que ha impedido por un lado la ausencia de referencias a la identidad europea y su significado como superación de rivalidades de antaño, por ejemplo la enemistad con Francia por la guerra de la Independencia, y por otro la introducción de apartados relativos a los costos de las guerras como pueden ser crisis

demográficas, epidemias, hambruna, incremento de la inseguridad pública sobre todo en zonas rurales, entre otros.

1.2 Objetivos

Dos son los objetivos que se persiguen con este trabajo. El primero sería cotejar las diferencias y similitudes en el tratamiento de las guerras contemporáneas españolas en los manuales de texto de bachillerato del franquismo, la Transición y el presente, incluyendo los aspectos “identidad europea” y “costos humanos” de las guerras. El segundo objetivo consistiría en analizar de que manera el enfoque de las guerras en los actuales libros de texto está influenciado por las nuevas corrientes historiográficas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Marco epistemológico. Estado de la cuestión

De todos es conocido que la historiografía española ha estado supeditada al desarrollo de los acontecimientos históricos del país, que han provocado dos cambios de gran calado al menos en dos ocasiones. El primero de ellos se produjo tras la Guerra Civil española y la dictadura que vino después que provocaron un notable estancamiento metodológico e historiográfico. El segundo momento ocurrió a raíz de la transición democrática, momento en el cual la historiografía española se propuso recuperar el tiempo perdido y actualizarse bebiendo de las principales corrientes historiográficas europeas, *Annales* y Marxismo (San Martín, 2007, pág. 308). En la actualidad podríamos hablar de un tercer momento vinculado al interés mostrado por recuperar la memoria histórica de la Guerra Civil con el propósito de reconstruir la vida de los vencidos. Este movimiento historiográfico está muy relacionado con la historia local y regional.

La Guerra Civil española y el régimen político surgido de ella, supuso un antes y un después en todos los ámbitos políticos, económicos, sociales, y culturales del país. La educación en particular, sufrió un retroceso con respecto a las reformas que se realizaron durante la II República y volvió a retomarse los principios de la mencionada Ley Moyano de 1857. En la España de 1939 donde solo había sitio para los vencedores y en los sucesivos años de aislamiento internacional, hubo que rediseñar la Historia de España para poder justificar la guerra y la autarquía. El método positivista de Leopold Von Ranke surgido con los Estados-nación liberales del siglo XIX armonizaba perfectamente con los valores de la nueva España. Ranke creía firmemente que cada pueblo recibía de Dios una misión, una revelación y solo ante él era responsable de ello. Además sentía una atracción por las personalidades destacadas

y una identificación de los conceptos pueblo, nación y estado (Tiana, 1988). La suya era una historia de acontecimientos concretos, preferentemente de naturaleza político-militar. Reduce la historia a una mera relación de datos colocados en orden cronológico. Ranke opinaba que en las fuentes escritas se encontraban todos los datos necesarios para escribir la historia, y que la misión del historiador era relatar los hechos tal como se encontraban dichas fuentes con afán de objetividad. El régimen franquista adoptó el positivismo en la enseñanza y especialmente en la materia de historia. La Historia de España era patriótica, nacionalista, protagonizada por reyes, caudillos y soldados (Viriato, Don Pelayo, El Cid, los Reyes Católicos, la Batalla de Lepanto), cuyas hazañas son narradas repetidamente de forma grandilocuente, con metáforas y epítetos cargados de significado: el prudente Felipe II, el glorioso reinado de los Reyes Católicos, etc. (Valls, 1991).

Como es bien sabido, Karl Marx y sus seguidores desarrollarán también en el siglo XIX otra teoría que tuvo una gran influencia, opuesta totalmente al positivismo: el materialismo histórico. En pocas líneas podemos resumirla diciendo que Marx defiende que la economía constituye la base real de la sociedad y que son las relaciones entre las bases de producción y las fuerzas de producción en cada periodo de la historia las que condicionan el desarrollo de una nación. La historia marxista puso como objetos de estudio no individuos sino acontecimientos económicos y sociales. El materialismo histórico fue rechazado por el régimen franquista, como lo también fue la escuela de *Annales* aunque esta última conseguirá colarse en la década de los 60, cuando comienza una tímida renovación historiográfica en España.

La escuela de *Annales* fue fundada en 1929 en Francia por Lucien Febvre y Marc Bloch como una respuesta a la escuela positivista. La idea principal que reivindican Febvre y Bloch es la de historia “total”, esto es la historia capaz de abarcar las actividades humanas en su conjunto y mutua interacción, sin dividir las en parcelas separadas; e interdisciplinar, ya que un tratamiento tal obliga a recurrir a diversos instrumentos conceptuales y metodológicos” (Tiana, 1988, pág. 42). Su discípulo Braudel desarrollará la teoría del tiempo histórico con tres niveles: el nivel superior, tiempo corto o “individual” ‘es la historia del acontecimiento (historia positivista): una batalla, una derrota; el tiempo medio o “social”, es el tiempo marcado por hechos sociales y económicos y donde los cambios se producen lentamente y, finalmente en la capa inferior, sujetando a los dos anteriores, se encontraría el tiempo “geográfico” o de larga duración, cuya estabilidad es muy grande y trata sobre las relaciones del hombre con su entorno geográfico y como este influye en su modo de vida y relación con los demás.

La llegada de la democracia a España permitió una renovación historiográfica y la apertura a nuevas tendencias. La historia positivista sin ser relegada al baúl de los recuerdos si dejó pasó a “nuevas” historias, que llevaban muchos años vigentes en Estados Unidos y Europa: Historia de las Mentalidades, Historia Oral, Historia del Presente y Microhistoria o Historia Local. A continuación voy a hablar de la evolución historiográfica que se ha producido en el tratamiento de los conflictos bélicos más destacados en la historia contemporánea española, y que nuevas tendencias se están dando en la actualidad.

2.1.1 Guerra de la Independencia (1808-1814)

Generalmente al hablar de “Guerra de la Independencia” nos viene a la cabeza el enfrentamiento militar entre los ejércitos francés y español sin pararnos a pensar en las otras dimensiones del conflicto: guerra contrarrevolucionaria, guerra de religión, guerra civil. Del mismo modo, aquellos otros aspectos de carácter político-institucional o social que paralelamente se dieron al conflicto armado, o como consecuencia de él, han quedado escondidos al ojo del historiador durante mucho tiempo como lo han puesto de relieve recientes publicaciones donde, de cualquier modo (Rújula, 2010) la vigencia del término sigue vigente: *La Guerra de la Independencia. Una nueva historia*, de Charles Esdaile (2004); *La Guerra de la Independencia. Un conflicto decisivo*, de José Manuel Cuenca Toribio (2011) pasando por *Resistencia y Revolución durante la Guerra de la Independencia*, de Richard Hocquelllet (2008) o *La Guerra de la Independencia en España* de Antonio Moliner (Rújula, 2010, pág. 464).

La celebración del Bicentenario de la Guerra de la Independencia insufló de vida nueva a este tema aportando nuevas perspectivas y líneas de investigación, más allá de la puramente militar que es la que había primado durante el régimen franquista. El primero de estos congresos se celebró en Pamplona y Tudela en noviembre de 2007 recogándose sus resultados en la publicación *Guerra, sociedad y política (1808-1814)*² coordinada por Francisco Miranda. Como bien indica el título, se trata de analizar los aspectos políticos y sociales del conflicto. Además, se presentan trabajos que dejan ver el creciente interés en otros aspectos de la guerra hasta entonces escasamente tratados: las representaciones del conflicto,

² Miranda Rubio, Francisco (coord.), *Guerra, sociedad y política (1808-1814)*, Pamplona, Universidad Pública de Navarra-Gobierno de Navarra, 2008, 2 vols.

2.1.2 Guerras Carlistas

En el siglo XIX se produjeron en España tres conflictos bélicos entre carlistas y liberales con un alto coste humano y económico. De las tres guerras, considerando como tal la “dels Matiners”, la primera de ellas fue posiblemente la más virulenta a la vez que adquirió un aire romántico, con la exaltación de héroes militares y el emotivo “abrazo de Vergara”, entre los generales Maroto y Espartero que puso fin de manera “caballerosa” y formalmente de “de igual a igual” un conflicto que provocó casi 200.000 muertos, cuyo campo de batalla no se limitó a Navarra, País Vasco y Cataluña sino que hubo también enfrentamientos en Aragón, Castilla y Andalucía, por lo que la guerra civil se extendió por gran parte del territorio nacional.

A la hora de analizar la historiografía de la Primera Guerra Carlista resulta obvio que es imposible de desligar dicho conflicto bélico de su doctrina ideológica. Consecuentemente, la historia de la Primera Guerra Carlista es sinónimo de historia del carlismo, entendido este como un movimiento político contrarrevolucionario con profundas raíces socioeconómicas (González Calleja, 1990, pág. 1323). Es por ello, que al realizar un repaso bibliográfico de este conflicto inevitablemente se analice la evolución historiográfica de la ideología que lo sustentó.

La primera publicación importante sobre la Primera Guerra Carlista fue publicada por Antonio Pirala³ en 1868 documentándose en los archivos oficiales a la vez que se servía de testimonios de combatientes. La obra tuvo un gran éxito, reeditándose sucesivas veces, y llegó a ser considerada de tal calidad y exactitud que no se vio la necesidad de escribir sobre la historia de la guerra otra vez (Urquijo Goitia, 1993, pág. 413). Tras la Guerra Civil, y en consonancia con el espíritu de la época, la historiografía carlista dejó de lado las publicaciones de carácter militar y bélico y potenció aquellas que exaltan el carlismo como azote del liberalismo en el siglo XIX y de toda influencia extranjerizante anticatólica; fueron en definitiva escritos que siguen los patrones establecidos por el franquismo (Urquijo Goitia, 1993, pág. 414).

En la Guerra de la Independencia vencimos a Napoleón; pero las ideas que sus granaderos iban sembrando por la Península germinaron poderosamente en ciertas esferas, principalmente en las más altas de la política y el ejército. La intelectualidad y la milicia se sumaron en gran parte a la tendencia revolucionaria: la masonería hizo lo demás con su sinuosa, subterránea, misteriosa, antipatriótica y altamente perturbadora⁴.

Habrá que esperar a la década de los 60, cuando la renovación historiográfica que sacude el país permita plantear el estudio del carlismo desde la tendencia de moda en la época: el estudio

³ Pirala, Antonio *Historia de la Guerra Civil y de los partidos liberal y carlista, con la historia de la Regencia de Espartero*, 6vols., Madrid, eds. Turner-Historia 16, 1985.

⁴ Oyarzun, Román *Historia del Carlismo* Alianza, Madrid, 196, pág. 13.

de las revoluciones burguesas del siglo XIX y de sus consecuencias socioeconómicas (González Calleja, 1990, pág. 1328). Sin embargo, el momento de eclosión de la bibliografía del carlismo, y por tanto de sus guerras, ocurrirá como en el resto de las áreas científicas, con la llegada de la democracia. Obra clave en la década de los 70 va a ser *Bibliografía del siglo XIX: guerras carlistas, luchas políticas* de Jaime del Burgo⁵; en ella se referencian obras que hablan de las guerras civiles ocurridas en el siglo XIX.

En el año 2007 la colección BIHES del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, dedica el volumen 13 al Carlismo, bajo la dirección de Maria Cruz Rubio Liniers y María Talavera Ruíz. En dicho trabajo se recogen las publicaciones dedicadas al carlismo entre 1973 y el 2005, con una distribución cronológica y temática de las referencias en la que las entradas relativas a las guerras son muy abundantes. Los años que más publicaciones alumbraron fueron los comprendidos entre mitades de los años 80 y mitades de los 90, aprovechando el aniversario de la Guerra Civil que supuso un revulsivo para la historiografía española. El tema carlista que más publicaciones ha producido con diferencia ha sido la Primera Guerra Carlista, centrándose en los aspectos militares y la figura de Zumalacárregui. El siguiente grupo favorito lo comprende el periodo entre la II República y la Transición mientras que el ideario carlista se sitúa en tercera posición. También hay que reseñar el auge de los estudios que demuestran que el carlismo no fue un movimiento exclusivamente español, sino que también se produjeron levantamientos antirrevolucionarios de características similares en otros países europeos. Como sucede con los estudios de otras contiendas nacionales, las cuestiones relacionadas con la economía de guerra, los aspectos culturales, sociales, el papel de la mujer, la producción artística se les ha prestado poca atención.

Del interés que despierta este movimiento ideológico dan muestra las Jornadas de Estudio del Carlismo celebradas en Estella desde el año 2007. Estos congresos son además el perfecto marco para observar las actuales tendencias historiográficas, de las cuales el carlismo no es ajeno. Como ejemplo las I Jornadas de Estudio del Carlismo de Estella⁶ que examina otros movimientos antirrevolucionarios burgueses en otros países europeos y que presentan similitudes con el carlismo; ejemplos: *Géographies et mémoires de la culture politique blanche dans le France du XIXe siècle* de Hilaire Multon⁷ o *Nazione e controrivoluzione nel Mezzogiorno d'Italia, 1799-1867* de Antonio de Francesco⁸. Igual de novedoso resulta el planteamiento de las III Jornadas de Estudio del Carlismo donde se contempla el carlismo en las artes y así tenemos

⁵ Burgo, Jaime del, *Bibliografía del siglo XIX: guerras carlistas*. Diputación Foral del Navarra, 1978.

⁶ I Jornadas del Estudio del Carlismo. Actas. El Carlismo en su tiempo: geografías de la contrarrevolución. Gobierno de Navarra. 18-21 septiembre 2007. Estella.

⁷ En Actas de la I Jornada de estudio del Carlismo de Estella, 18-21 septiembre, 129.

⁸ *Ibidem*, 153.

por ejemplo *Carlismo y música* de María Nagore Ferrer⁹ y *La imagen del carlismo en el cine español* de Antonio Manuel Moral Roncal.¹⁰

2.1.3 Guerra Hispano-Norteamericana (1898)

En 1898 España perdió, en guerra contra los Estados Unidos, sus últimas posesiones coloniales españolas: Cuba, Puerto Rico y Filipinas. La convulsión que supuso para la sociedad el final del otrora grandioso imperio quedó perfectamente reflejado en la literatura de Pío Baroja, Ramón de Maeztu o Azorín. El “dolor” por el fracaso militar continuó durante el franquismo, cuando se desarrolló una historiografía pródiga en ensayos políticos e ideológicos cuya misión era enaltecer el glorioso pasado imperial destruido por el liberalismo del siglo XIX, a quien había que hacer responsable por la crisis del 98 (Nicolás, 1998).

Igual que pasó con la Guerra de la Independencia o la Guerra Civil, la pérdida de las colonias Antillanas y Filipinas fue causado por los enemigos extranjerizantes de España, llámense el gobierno liberal (herederos de los revolucionarios franceses) en aquellas fechas, bien los americanos y la voladura del Maine, responsabilizada, injustamente según el régimen franquista, a España. Nicolás recoge muy bien el desprecio que se sentía por los Estados Unidos a través de las palabras de Vicente Gay, profesor de la Universidad de Valladolid y autor de la obra *Qué es el imperialismo* impresa en 1941:

No se trata de un impulso expansivo y colonizador, asimilista y estimulante de la vida colonial, como para gloria imperecedera representan en la Antigüedad el imperialismo romano y en la época Moderna el imperialismo español”.

“A pesar del derrotismo y aflicción que cayó sobre el pueblo español, como consecuencia de la pérdida de las Antillas y Filipinas (página poco gloriosa para la política imperialista estadounidense)...” (Nicolás, 1998, pág. 36)

Actualmente, el 98 ya no se contempla solamente como “El Desastre”, sino que la historiografía reciente se cuestiona incluso si hubo tal crisis. La idea subyacente en casi todas las publicaciones es que la pérdida de las colonias no tuvo un efecto tan negativo como se nos había hecho ver hasta muy recientemente debido a la estabilidad política que supuso la Restauración que trajo consigo un periodo de bonanza económica y ayudó a modernizar el país (Elizalde, 2000).

⁹ En Actas de las III Jornadas de estudio del carlismo de Estella, 23-25 septiembre. Pamplona, 2010, p.15.

¹⁰ En Actas de las III Jornadas de estudio del carlismo de Estella, 23-25 septiembre, p. 209.

De todos modos, hay que señalar que el interés mostrado por los historiadores por las circunstancias que rodearon la pérdida de las colonias resulta muy desigual, pues la mayoría de las obras se dedican a Cuba, en su relación con España o como ente independiente, mientras apenas hay obras centradas en Puerto Rico y Filipinas. Y este olvido es algo incomprensible, sobre todo respecto a Filipinas “la Perla de Oriente” que tuvo un papel muy relevante en la colonización de Indochina por parte de Francia, pues desde Manila se enviaron tropas a Conchinchina en coalición con la Francia de Napoleón III con el objetivo de afianzar la soberanía española en el archipiélago y lograr ventajas comerciales orientadas a canalizar la mano de obra nativa con destino a los ingenios azucareros cubanos (Inarejos Muñoz, 2013, pág. 79). Aprovechando el centenario de la efeméride, vieron la luz una serie de trabajos que recogieron las nuevas tendencias historiográficas sobre el tema. Lamentablemente, la falta de colaboración con otros medios académicos europeos y sobre todo estadounidenses, estos últimos no muy receptivos a lo que se ha escrito desde España (Hernández E. , 2002, pág. 213), impide tener una visión más global sobre lo que sucedió en las guerras hispano-americanas de Cuba y Filipinas en 1898.

Quizás este desinterés historiográfico hacia las últimas colonias tenga que ver con la derrota militar sin paliativos que sufrió España a manos de Estados Unidos y que como una herida, es mejor no hurgar en ella. El interés de los historiadores se ha dirigido al más interesante y exitoso periodo de la Restauración, y la figura de Antonio Cánovas. Desde este punto de partida, los principales aspectos bibliográficos tratados han sido:

- La Restauración unido a la figura de Cánovas y la construcción de un estado liberal.
- Un replanteamiento del tema colonial.
- Una impugnación de las teorías sobre la crisis económica que asoló España en 1898. Este principio comenzó a estudiarse en la década de los 70.
- Tema de las mentalidades. Crisis de identidad nacional en los valores patrios.
- Situación social en la España del 98: aparición de nuevos movimientos sociales, incidiendo en la conflictividad.
- Despertar de los nacionalismos en diferentes puntos de España.
- Revisión del Ejército y la Marina.
- Estudio del contexto internacional.

(Elizalde, 2000, pág. 711)

Hay que reseñar la importante historiografía de carácter social, en catalán y castellano, con Cuba como protagonista dando lugar a estudios sobre los orígenes culturales del nacionalismo

cubano, o sobre el nacimiento del movimiento obrero cubano antes de la independencia. (Hernández E. , 2002, pág. 218)

2.1.4 Guerra de África y el Desastre de Annual (1921)

Dado lo poco que se habla de la Guerra de África y del desastre de Annual, se tiende a pensar que la historiografía española no les ha dedicado suficiente atención, o que los historiadores han descuidado su estudio. Nada más lejos de la realidad, pues ambos acontecimientos y sus consecuencias para el régimen de la Restauración han sido profusamente estudiados por investigadores nacionales y extranjeros (Laporte, 1997, pág. 223). Se hace necesario reseñar que la atención que se le ha otorgado ha ido en consonancia con el régimen político en cada momento.

Poco después de la derrota del ejército en Annual se publicaron una gran cantidad de relatos de diverso género: militares, ensayos, artículos periodísticos, novelas, textos breves, etcétera debido a la gran consternación que provocó la tragedia entre la ciudadanía. Lo ocurrido en el Rif no solamente dejó a miles de familias sin sus seres queridos sino que además sacó a la luz las grandes desigualdades sociales (sólo los pobres eran llamados a filas), la corrupción en el ejército, la inoperancia de sus oficiales, el alto coste económico de la campaña africana (Canteras, 2015, pág. 8). A partir de 1925 con la ocupación de todo el Protectorado, se empezó a olvidar lo sucedido en Annual. Tras la Guerra Civil se decide pasar un tupido velo sobre este acontecimiento pues no hay que olvidar que los golpistas eran militares africanistas y no era cuestión de revivir fracasos militares.

Con la celebración en la década de los 50 de los 25 años pacíficos de Protectorado comenzaron a publicarse una serie de obras que recogían aspectos varios: geografía, folklore, administración de Marruecos, pero nada relacionado con lo militar. La renovación historiográfica va a llegar de ingleses y franceses siendo uno de los historiadores más influyentes el hispanista inglés Stanley Payne que con su obra *Politics and the Military in the modern Spain* (1967) va a inspirar a una primera generación de historiadores que en la década de los 70 estudiaron el desastre de Annual desde un punto militar pero sin olvidar sus interrelaciones con el elemento social. Así lo indican las obras *El ejército en la sociedad española* de Miguel Alonso Baquer y *Ejército y sociedad* de Manuel Díaz Alegría (Canteras, 2015, pág. 24)¹¹.

En las décadas de los 80 y 90 se multiplicaron los trabajos y estudios sobre las consecuencias y el significado del desastre de Annual. Así desde nuevas perspectivas se ha

¹¹ Por su interés caben destacar la tesis doctoral de Ignacio Vazquez Molini, *La memoria del desastre (1921)*. Principales narraciones de África como fuente histórica, Lisboa, septiembre de 2008 y el libro de Manuel Leguineche, *Annual 1921: El desastre de España en el Rif*, Alfaguara, Madrid, 1996.

analizado cómo el fracaso de la política económica reformista de Maura pudo tener un efecto en lo sucedido en Marruecos. También en la década de los 90 se prestó atención al efecto que tuvo Annual en la aceptación por parte de la ciudadanía de que este suceso derivó en el golpe de Primo de Rivera (Laporte, 1997).

Durante las dos últimas décadas del siglo XX se abrirán nuevas líneas historiográficas de estudio, impensables unos años atrás. Surgirán, por ejemplo, estudios elaborados sobre la figura de Abd el Krim, el líder rifeño que aunó a los diversos clanes y tribus en un solo ejército para su lucha contra España, así como por el aspecto “colonial” de la presencia española en África: cuestiones identificarías, los hechos, la vida cotidiana etcétera, apoyándose en otras ciencias como la antropología, la literatura, la historia de las mentalidades (Canteras, 2015, pág. 32). Sin embargo queda todavía mucho camino por hacer, pues en palabras de la historiadora y arabista, Maria Rosa de Madariaga pocos son los historiadores que conozcan el árabe lo que limita el acceso a fuentes primarias de primer orden y ralentiza el estudio de este periodo histórico muy desconocido para la mayoría. (Canteras, 2015, pág. 33)

2.1.5 Guerra Civil (1936-1939)

La última Guerra Civil es el tema “estrella” de la historiografía española contemporánea. El número de publicaciones sobre el conflicto ronda los 40.000 títulos (Blanco Rodríguez, 2007, pág. 1) mientras siguen viendo la luz nuevos estudios cada año. Han sido las sucesivas celebraciones del 50, 60 y 70 aniversario del inicio de la guerra las que han desatado el furor editorial aunque esto no quiere decir que no existiera material bibliográfico desde mucho antes.

Si sobre un conflicto armado pesó la censura del régimen franquista este ha sido la Guerra Civil. Durante las primeras décadas del franquismo, hasta la promulgación de la Ley de Prensa e Imprenta en 1966, los historiadores afines de la dictadura explicaron la guerra como algo inevitable, como una cruzada contra el “mal”, contra los “antiespañoles”: republicanos, comunistas, socialistas, liberales, masones, judíos, separatistas catalanes y vascos, todos ellos manejados desde la sombra por Moscú (Ealham, 2008, pág. 287). Se ignoró en los libros la mención a la II República, a su existencia como una opción política elegida por los ciudadanos en las urnas, se reinventó la historia liberal del siglo XIX e inicios del XX para acomodarla a la visión particular de los vencedores. La autarquía en la que se sumió España hasta entrada la década de los años 50 y su desdén hacia todo lo que consideraba extranjerizante, provocó un desinterés internacional por nuestro país que sumado a la ideología del régimen se tradujo en una escasa producción bibliográfica de la guerra en España.

A pesar de ello, en estos primeros años se editaron una serie de obras desde el exilio escritas por los vencidos. En ellas se ve la necesidad de explicar el porqué se perdió la guerra,

aunque la división del bando republicano en numerosas fracciones (comunistas, anarquistas, socialistas, republicanos, nacionalistas) sigue reproduciéndose después de la guerra y así en estas primeras obras cada bando da su versión de los hechos, pero ninguno acepta responsabilidades por la debacle sufrida ni por la violencia desatada también por ellos durante la guerra y después de la misma (Blanco Rodríguez, 2007, pág. 8).

El panorama historiográfico se enriqueció a partir de los años 60 gracias a las obras de hispanistas británicos como Raymond Carr, Hugh Thomas, Gabriel Jackson cuya no participación en los acontecimientos bélicos permitió dar a sus obras un cariz más objetivo del que carecían las obras hasta entonces escritas en España. En nuestro país también se produjo aires de renovación historiográfica con publicaciones dedicadas a los vencidos, centrándose en sus dirigentes, líderes, y enfrentamientos ideológicos. Tanto las obras de los hispanistas ingleses como las de los españoles tienen en común su marcado acento político pues los estudios se concentran en los motivos del fracaso de la República (Blanco Rodríguez, 2007, pág. 12)

Ya en la década de los 70 y sobre todo en la de los 80 según iba aproximándose el 50 aniversario del comienzo de la guerra, la producción bibliográfica se multiplicó de forma ingente en sintonía con el contexto político del momento. Con la finalidad de dar una estabilidad a la recién nacida democracia, que al punto estuvo de sucumbir en el golpe de estado de 23-F, se creó un “pacto de olvido” por el cual la culpa de la guerra y de la represión durante y después del conflicto se hizo recaer a partes iguales entre ambos bandos (Ealham, 2008, pág. 290). Consecuentemente, los historiadores prefirieron no tratar temas delicados y hacer preguntas comprometidas que podían resultar en un peligro para la “reconciliación nacional” y consiguientemente para la democracia. De ahí, que a pesar de la gran multitud de trabajos publicados en estos años, los temas relacionados con la memoria histórica, las persecuciones sufridas por los vencidos, la suerte de aquellos que se fueron al exilio, entre otros, permanecieran intocables para la historiografía de la guerra civil (Ealham, 2008, pág. 290).

Esta situación cambiará en la década de los 90 con la profusión de obras de carácter local y regional que van regenerar el panorama sobre los estudios de la guerra. Las monografías provinciales y regionales pasarán a ser las protagonistas en la producción editorial consiguiéndose al mismo tiempo llenar un hueco en el panorama historiográfico, clave para el estudio de la guerra (Chaves Palacios, 2000). Estas publicaciones tienen un elemento en común: el análisis de la represión, principalmente la sufrida por el bando republicano. Así uno de los primeros aspectos a tratar fue el número de muertes sucedidas en un bando y otro, acompañado de una recogida de historia oral que buscaba obtener de primera mano información de los abusos cometidos en el conflicto (Chaves Palacios, 2000).

En la actualidad se sigue publicando mucho sobre la guerra aunque no tanto como hace dos décadas. Sigue abundando la historiografía tradicional, con abundantes estudios de historia política, historia militar, historia internacional, si bien han aparecido otras temáticas de carácter social: justicia, emigración, cultura, vida en la retaguardia, entre otras (Blanco Rodríguez, 2007, pág. 24), pero el interés se centra ahora en la historia regionalista y local muy centrada en el tema de la represión que promete tener a los historiógrafos ocupados durante los años venideros en gran medida porque aún falta mucho por conocer de la represión sufrida por los nacionales. Pero no todos son buenas noticias y así como hay que alegrarse de que hay una mayor libertad a la hora de tratar la guerra desde diversos ángulos, todavía quedan aspectos por investigar que parecen no interesar a muchos, como es la economía de la guerra a pesar de la importancia que tuvo para el estallido del conflicto, su desarrollo y las consecuencias que produjo (Barciela López, López Ortiz, 2014).

2.2 MARCO CURRICULAR

Nuestro trabajo sobre *Las guerras contemporáneas españolas: cambio y permanencia en los manuales de texto* no adjunta ninguna propuesta de práctica en el aula pero esta circunstancia no es un impedimento para querer comprobar de qué manera son recogidas las guerras en el currículo y su propuesta de estudio. La importancia de estudiar los conflictos bélicos pasados radica en la complejidad de las circunstancias multicausales que los provocan y sus posteriores consecuencias y como éstas duran en el tiempo e incluso se modifican e influyen en el presente; a este proceso se le denomina pensar históricamente. Además las guerras sirven para introducir nuevos contenidos en el currículo, como los costos humanos de las guerras y referencias a la identidad europea, que muestra el interés del legislador por estar al día de las nuevas corrientes historiográficas

Para Carretero y Montanero, pensar históricamente conlleva la capacidad de comprender el tiempo histórico y la capacidad de valorar e interpretar críticamente las fuentes de información histórica. Los alumnos de segundo de bachillerato son capaces, desde su pensamiento formal, de asimilar las nociones esenciales para comprender el tiempo histórico como el orden y la sucesión de los hechos, la simultaneidad, la continuidad, la duración. El conocimiento histórico se fundamenta en relatos, pero también en la interpretación explicativa de los fenómenos históricos, de sus causas y sus relaciones con acontecimientos posteriores. Para entender estos hechos es necesario contextualizarlos en las condiciones estructurales de su época, de tipo socioeconómico, político, cultural etcétera. Por su parte, el pensamiento crítico supone desarrollar la capacidad de aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas, lo que ayuda a formar ciudadanos con una conciencia crítica (2008, pág. 135-136)

Ahora bien, la pregunta que debemos hacernos ¿Incentiva el currículo de bachillerato la enseñanza del pensamiento histórico?

Primeramente se hace necesario definir lo que es un currículo. La LOMCE¹², en su artículo 5, lo define como la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos son: los objetivos, las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables. Para Mendióroz (2013) el currículo se define como todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender: conceptos, principios, procedimientos y actitudes. Abarca además los medios a través de los cuales, la escuela proporciona esas oportunidades, y aquellos por los que evalúa los procesos mismos de enseñanza aprendizaje (Mendióroz, 2013, pág. 91).

Pasemos a considerar estas dos definiciones. La LOMCE enumera una serie de elementos que componen el currículo básico de cualquier materia. El primero de ellos, los objetivos. En la anterior ley (LOE 2007)¹³ había objetivos de etapa y objetivos de materia; la LOMCE ha eliminado estos últimos, dejando en su lugar una breve introducción a la materia de Historia de España, que es mucho más corta de la aparecida en la LOE. Lo más destacado de este preámbulo dice así:

El estudio de la Historia de España es esencial para el conocimiento y comprensión no solo de nuestro pasado, sino también de nuestro mundo actual. No menos importante es su carácter formativo, ya que desarrolla capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico.

Desconocemos si al hablar de “*del pensamiento abstracto y formal tales como la observación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y el sentido crítico*” se refiere al pensamiento histórico, si es así, hubiera sido más acertado haberlo llamado por su nombre. Hay referencias a Iberoamérica y Europa que ligan muy bien con la Guerra de la Independencia como la Guerra Hispano-americana:

La Historia de España pretende ofrecer una visión de conjunto de los procesos históricos fundamentales de los territorios que configuran el actual Estado español, sin olvidar por ello su pluralidad interna y su pertenencia a otros ámbitos más amplios, como el europeo e iberoamericano.

¹² Ley Orgánica de Educación 8/2013, de 9 de diciembre. BOE, de 10 de diciembre de 2014.

¹³ Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. BOE de 4 de mayo de 2006.

Por último para la concienciación de los alumnos hacia la guerra y sus secuelas, podemos hacer nuestras las siguientes líneas que también aparecen en la introducción:

La Historia contribuye decisivamente a la formación de ciudadanos responsables, conscientes de sus derechos y obligaciones, así como de la herencia recibida y de su compromiso con las generaciones futuras(...) Los estudiantes deberán adquirir determinados valores y hábitos de comportamiento, como la actitud crítica hacia las fuentes (...) Así mismo, tal estudio deberá contribuir a fomentar una especial sensibilidad hacia los problemas del presente, que anime a adoptar una actitud responsable y solidaria con la defensa de la libertad, los derechos humanos y los valores democráticos.

El siguiente elemento importante del currículo son los contenidos, entendidos como un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos y a la adquisición de competencias. Para analizar los contenidos y los criterios de evaluación hemos realizado la siguiente tabla copiada del currículo:

Contenidos	Criterios de evaluación
Guerra de la Independencia: El impacto de la Revolución Francesa: las relaciones entre Francia y España; la Guerra de la Independencia; el primer intento de gobierno liberal, las Cortes de Cádiz.	Analizar las relaciones entre España y Francia desde la Rev. Francesa hasta la Guerra de la Independencia, especificando en cada fase los principales acontecimientos y su repercusión para España.
Guerras Carlistas: El carlismo como último bastión absolutista: ideario y apoyos sociales; las dos primeras guerras carlistas.	Describir el fenómeno del carlismo como resistencia al absolutismo frente a la revolución liberal, analizando sus componentes ideológicos y sus bases sociales.
Guerra hispano-americana. La pérdida de las últimas colonias y la crisis del 98: la guerra de Cuba y con Estados Unidos. El Tratado de París; el regeneracionismo.	Explicar el desastre colonial y la crisis del 98, identificar sus causas y consecuencias.
Guerra de África-Desastre de Annual. No aparece.	
Guerra Civil 1936. La sublevación y el desarrollo de la guerra: la dimensión internacional del conflicto: la evolución de las dos zonas: las consecuencias de la guerra.	Analizar la Guerra Civil, identificando sus causas y consecuencias, la intervención internacional y el curso de los acontecimientos en las dos zonas.

El estudio de esta tabla muestra que los conceptos de cambio y continuidad, relevancia histórica, causa y consecuencia, la interacción de componentes sociales, culturales, demográficos etcétera no ocupan mucho lugar en el currículo de Historia de España. Lo mismo se puede decir del pensamiento crítico, a pesar de que una de las competencias que deben lograrse a través de los contenidos es la de aprender a aprender; solamente las Guerras Hispanoamericana y Guerra Civil incluyen las causas y los contenidos, es decir la causalidad. Se echa en falta contenidos que no sean predominantemente político-militares. Exceptuando la Guerra Civil, ningún otro conflicto incluye los costos humanos. En ningún momento se hace alusión a pertenecer a otros ámbitos.

La materia de historia de España la forman, 161 estándares de aprendizaje; 12 líneas del tiempo; 12 exposiciones de aula; elaborar o comentar una docena de mapas, gráficos, imágenes o textos; media docena de resúmenes; cuadros comparativos y un largo etcétera. Es una historia que prioriza los datos sobre los contenidos históricos multicausales. La razón de ello hay que buscarla en la teoría curricular sobre la que se articula el sistema educativo en nuestro país: la Teoría Curricular Técnica. Cimentada en el enfoque positivista, se sirve de las técnicas propias de las ciencias experimentales. Se apoya en la racionalidad, eficacia y eficiencia. El currículo técnico lo conforma objetivos pautados, contenidos concretos, actividades fijadas, materiales y formas de evaluación que uniformen a los alumnos para que consigan la finalidad del aprendizaje. Como se ha podido comprobar en la tabla, esta teoría no busca desarrollar las capacidades de orden superior donde los alumnos se convierten en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante unos contenidos actuales, dinámicos, cambiantes, que facilitan el desarrollo del espíritu crítico y la construcción del conocimiento, como en la Teoría Curricular Crítica; ni tampoco impulsar el aprendizaje como descubrimiento y construcción e interpretar el currículo como un proceso abierto y flexible, que se construye en la práctica característico de la Teoría Curricular Práctica (Mendióroz, 2103, pág. 93-94).

En los últimos 40 años ha habido siete leyes educativas, y exceptuando la LOGSE donde la Historia de España se limitó a los siglos XIX y XX, en todas las demás reformas se ha primado la historia general, narrada de manera cronológica desde la Prehistoria hasta la actualidad y donde los acontecimientos político-militares son prioritarios. Ante esta situación, uno no puede dejar de acordarse de lo que dijo Miguel de Unamuno en su Ensayo *De la enseñanza superior en España* aplicable a la enseñanza en general en este país:

*De este tejer y destejer desde el ministerio la tela de Penélope de nuestra enseñanza oficial, nadie hace caso. Cada ministro trae su receta, cambia las etiquetas de los frascos y el lugar de colocación de algunos.*¹⁴

2.3 Marco didáctico

Si el director de un centro escolar decidiese prohibir el uso del libro de texto en el aula, en todas las materias por un cierto periodo de tiempo, el pánico entre docentes y alumnos estaba asegurado; quizás más entre los primeros que entre los segundos. Esta fe inquebrantable en el manual por parte de los docentes ha conducido en las últimas décadas a multitud de estudios, en Europa y Estados Unidos, sobre la funcionalidad y eficacia de los libros de texto; en particular los de Historia han sido objeto preferido del análisis de los científicos y, en España más concretamente, constituye una línea de investigación en la didáctica de las ciencias sociales muy fructífera desde los años 80 con Rafael Valls y Joaquim Prats como principales abanderados.

Como se ha mencionado anteriormente, los estudios sobre manuales escolares tienen una gran tradición en países anglosajones pero que no van a ser revisados en el presente trabajo debido a la brevedad del mismo, fijándome exclusivamente en las investigaciones desarrolladas en España. El pionero en abordar los manuales de texto de forma rigurosa y sistemática ha sido Rafael Valls. Algunas de las temáticas tratadas por él han sido el uso y selección de imágenes¹⁵, el tratamiento de temas relevantes como el Islam¹⁶ o la Guerra Civil española¹⁷, las investigaciones sobre libros de texto y propuestas de análisis concretas¹⁸ (Gómez, Cózar, & Miralles, 2014) y el uso que se da de los manuales en el aula. Desde que la escuela ha ido ampliando cada vez más su papel en la custodia de los jóvenes de toda condición social debido al aumentar el tiempo de escolarización, el libro se ha convertido en un elemento utilísimo para administrar los problemas de gobierno y disciplina del aula. La amplia oferta de tareas, ejercicios y actividades que despliega un libro ayuda al profesor a controlar la conducta de los alumnos al tenerlos centrados en un objetivo: trabajar el manual (Merchán Iglesias, 2002, pág. 95). Con esta teoría coinciden Nicolás Martínez, Rafael Valls y Francisco Pineda que consideran que el libro va más allá del proceso de aprendizaje en el aula, transformándose en un elemento transmisor de

¹⁴ En http://personal.us.es/alporu/historia/unamuno_universidad.htm . Visitado el 14 de junio de 2016.

¹⁵ Valls, Rafael (1995) Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia”, ¿Ilustraciones o documentos? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 4,105-109.

Valls, Rafael (1999) Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1990-1998). *Clío y asociados. La historia enseñada*, 4, 77-100.

¹⁶ Valls, Rafael (2012) “La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de historia”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 59-66.

¹⁷ Valls, Rafael (2007) La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6, 61-73.

¹⁸ Valls, Rafael (1998) Los manuales escolares y los materiales curriculares de historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 17, 69-76.

rutina y cotidianidad, algo que parece no molestar a los alumnos cuestionados en el estudio sino todo lo contrario, parecen agradecerlo, como si el libro les ayudara a entender mejor la dinámica de la clase:¹⁹ la sesión comienza cuando el profesor dice “abrir el libro”, generalmente para repasar, comentar o preguntar la lección anterior; durante la misma se acude al libro para realizar actividades, o leer en voz alta, explicar gráficos, mapas, ilustraciones, facilitando de este modo el desarrollo de la clase. La finalización de la misma estaría marcada por el profesor cerrando el manual.

Otro de los frentes abierto al estudiar los libros de texto de historia ha sido el análisis de las actividades, su complejidad cognitiva y su relación con las competencias básicas y el desarrollo del pensamiento histórico (Gómez, Cózar, & Miralles, 2014). En España las competencias²⁰ han pasado a formar parte de los currículos de enseñanza desde la entrada en vigor de la LOE lo que resulta en un gran reto para los manuales que deben diseñar actividades y otros recursos didácticos orientados al desarrollo cognitivo y el pensamiento histórico. Uno de los principales investigadores de este campo es Jorge Sáiz muchos de cuyos trabajos están basado en análisis de actividades de diversos manuales siguiendo una metodología e hipótesis de investigación. Dos son los principales objetivos de este autor: el primero estudiar si las actividades de los libros de texto permiten el desarrollo del pensamiento histórico,²¹ y segundo averiguar si la inclusión de las competencias en los currículos ha enriquecido o no el planteamiento didáctico de los manuales²². Desafortunadamente los resultados han sido desalentadores, pues muestran la aún fuerte presencia hoy en día de actividades de bajo nivel cognitivo, de recordar y reproducir información, potenciando la enseñanza memorística en vez la educación histórica.

Si en algo se ha notado la evolución de los manuales en las últimas décadas ha sido en la proliferación de material visual. Los principales cambios han sido: el constante aumento de la iconicidad a partir de los años 70; la reducción de las imágenes de personalidades individuales (los héroes históricos en su sentido más amplio) así como gran parte de los símbolos nacionales

¹⁹ Martínez, Nicolás; Valls, Rafael y Pineda, Francisco (2009) El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23, 3-35.

²⁰ Competencias: combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. La LOMCE contempla siete competencias básicas: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencias y expresiones culturales.

²¹ Saiz, Jorge (2014), Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1,83-99.

²² Saiz, Jorge (2011), Actividades de libro de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.

en favor de ilustraciones de la vida cotidiana o de colectivos sociales, por ejemplo las mujeres, hasta hace poco ignorados. Se han introducido también imágenes de tipo crítico que muestran conflictos internos, (fusilamientos, refugiados) reduciendo de esta manera aquellas otras de exaltación nacional como sucedía durante la dictadura. Por desgracia otros avances han sido menores como el considerar las imágenes como documentos históricos y no como ilustraciones; así lo demuestra su deficiente catalogación y lo genérico de los comentarios que las acompañan (Valls, 2007). Como dicen Gómez y López Martínez

Las imágenes son un medio didáctico de transmisión de la información que combinado correctamente con actividades y elementos procedimentales puede llevar al alumno a convertirse en partícipe del acontecimiento y desarrollar un mayor nivel de criticidad y creatividad, a través de un aprendizaje significativo. Sin embargo el papel del arte y la imagen, a pesar de su gran presencia en los manuales, ha quedado reducido principalmente a una función subsidiaria de la historia (2014, pág. 19).

Por último mencionar las investigaciones llevadas a cabo en torno al uso de la historia por parte del poder. De hecho la revisión de los manuales de historia y los currículos escolares en todos los países, están relacionados con los propios cambios sobre como la nación debe pensar sobre sí misma y las alternancias en el poder; y esto ocurre tanto en Europa, como en EE.UU. y Latinoamérica (Barton, 2010). Esta situación es bien conocida en nuestro país como ya he mencionado en el marco curricular, donde la Historia de España es usada prioritariamente como instrumento ideológico a favor del régimen/partido político en el poder.

2.4 Marco psicopedagógico

Según Sáiz aprender historia debe ser algo más que memorizar y repetir conocimientos académicos del pasado. Para el profesor de la Universidad de Valencia, aprender historia supone representar el pasado por medio de la adquisición de conocimientos. Estos conocimientos pueden ser contenidos de primer orden como fechas, datos, personajes, conceptos etc. o contenidos de segundo orden o metaconceptos históricos, los cuales son competencias que ayudan a comprender el pasado como tal y como se hace desde la investigación histórica. Algunos de estos conceptos metacognitivos son: “aprender a plantear problemas e interrogantes históricos, a interpretar fuentes históricas para obtener pruebas, a desarrollar una consciencia histórica para interrelacionar pasado-presente, y finalmente representar el pasado histórico mediante narrativas basadas en argumentaciones y explicaciones multicausales (cambio-continuidad, causa-consecuencias)” (Sáiz, 2014, pág. 3).

Siguiendo con el mismo autor, el tiempo, espacio y sociedad deben articularse en las representaciones mentales de los estudiantes para comprender el presente en el que viven, para interpretarlo críticamente; se busca que el alumno aprenda a pensar históricamente. Dentro del pensamiento histórico hay dos habilidades que hay que desarrollar y las cuales necesitan de altas capacidades cognitivas: la capacidad de comprender el tiempo histórico y la capacidad de valorar y criticar las fuentes de información. Es fundamental que el alumno entienda conceptos tales como simultaneidad, continuidad y duración a la vez que es capaz de elaborar un pensamiento crítico, que no es sinónimo de acumular información sobre acontecimientos pasados, sino cuestionarse si las evidencias del pasado que tiene delante de sus ojos son certeras.

La pregunta que debemos hacernos a continuación. ¿Están los alumnos de 2º de Bachillerato, a quienes va dirigida la Historia de España, capacitados para desarrollar el pensamiento histórico? La respuesta es sí. Según Piaget, uno de los psicólogos más influyentes del siglo XX y padre de la Teoría del Constructivismo, los individuos alcanzan la etapa del pensamiento formal entre los 11 y 12, la cual se consolidará en los próximos años; para cuando el individuo alcance los 16 pensará ya como un adulto. Las principales características del pensamiento formal es la capacidad de pensar en abstracto, lo cual permite plantear hipótesis, ponerlas a prueba e interpretar resultados, convirtiendo el razonamiento del adolescente en un razonamiento hipotético-deductivo. Dicho de otras palabras, la metacognición requiere saber qué objetivos se quiere conseguir y saber cómo se consiguen. De esta forma diremos que un estudiante es cognitivamente maduro cuando sabe qué comprender y como trabajar mentalmente para comprender.

“Pensar históricamente” comporta una compleja exigencia cognitiva que conlleva la comprensión de los conceptos cambio y continuidad así como una serie de capacidades: relacionar pasado, presente y futuro; situarse y situar los hechos en el tiempo, conservar la memoria histórica. Dado que la historia se construye sobre valores ideológicos y visiones subjetivas es importante aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas. Todo esto es de mucha ayuda a la hora de formar ciudadanos con una conciencia crítica de la sociedad a la que pertenecen. (Carretero & Montanero, 2008). Los alumnos de últimos cursos de la ESO y bachillerato están suficientemente capacitados para desarrollar capacidades cognitivas complejas, siempre y cuando les sean enseñadas las herramientas adecuadas, misión ésta del docente, el cual si sigue el método constructivista será solamente un mediador entre el alumno y el conocimiento.

Se puede diferenciar con gran facilidad la historia puramente memorística desarrollada en torno a un eje cronológico con nombres, fechas, sucesos, batallas y una historia donde se construye una narración histórica, donde los personajes, sucesos y espacios geográficos

interactúan entre ellos. La primera es una historia cerrada, inalterable: “La historia paso así...”, mientras que la segunda invita a participar, a realizar preguntas, hipótesis, que no llevan a una respuesta sino a otras preguntas: “¿Cuáles fueron las causas y las consecuencias? ¿Cómo lo sabemos? ¿Por qué no se actuó de esta otra manera? ¿Podría suceder hoy lo mismo? (Santisteban, 2010, pág. 35)

El pensamiento histórico se encuentra estrechamente ligado a Ausubel y el aprendizaje significativo. Como bien indica el nombre, la teoría hace referencia al conocimiento que se adquiere porque éste significa algo para esa persona, tiene sentido; es decir el individuo cognitivamente reconoce aquello que le es útil y esto se consigue al ponerse en contacto nuestro conocimiento previo con el recién adquirido resultando en un nuevo conocimiento que lo hacemos nuestro. Por el contrario, todo aquel conocimiento que sea mecánico, memorístico, repetitivo, monótono, aquel que no se nos es permitido transformar por ser conceptual, lo olvidamos pasado el examen. El objetivo debe ser siempre el aprendizaje significativo. Este aprendizaje se adquiere. Dicho proceso se denomina “aprender a aprender”, capacidad metacognitiva, que resulta ser una de las competencias clave para el aprendizaje permanente marcadas en los currículos de las dos últimas leyes de educación: LOE y LOMCE.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Introducción

La elaboración de este trabajo ha contado con el inconveniente de no poder disponer de manuales de bachillerato de etapas educativas del franquismo y de los primeros años de la Transición para poder realizar un estudio comparativo del tratamiento de las guerras españolas contemporáneas de entonces y de ahora. El único libro escolar de esta época al que se ha tenido acceso ha sido un ejemplar de la *Enciclopedia de Grado Medio* de Dalmau Carles de 1953. Este pequeño libro es un compendio de diversas materias entre ellas Historia de España. A pesar de que los contenidos son muy básicos, resulta muy útil para conocer de primera mano el la narrativa histórica franquista.

El libro de Emilio Castillejo Cambra *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del Franquismo (1936-1975)* publicado en 2008 por la Universidad Nacional de Educación a Distancia dentro del Proyecto MANES, dedicado desde 1992 a catalogar y estudiar los manuales escolares publicados en España entre los años 1812 y 1990, ha venido a suplir la carencia de material pues el suyo es un estudio extremadamente exhaustivo de los manuales del franquismo de la enseñanza Primaria y Secundaria, siendo particularmente útil la cuarta parte titulada: LA HISTORIA AL SERVICIO DE LA PATRIA, LA HISPANIDAD Y OCCIDENTE, donde el autor ha recogido una serie de hechos históricos, entre ellos varios conflictos contemporáneos, que por sus características ayudaron al régimen franquista a moldear la esencia de su ideología, el nacionalcatolicismo, presente en todos los aspectos culturales de la dictadura y los primeros años de la Transición. En el prólogo del libro, Manuel de Puelles Benítez dice que el motivo detrás de este estudio es demostrar algo que Castillejo venía sospechando desde hacía mucho tiempo: los manuales escolares no solo transmiten conocimientos, sino también, valores; es decir, son un producto ideológico (pág. 21).

Los demás materiales usados durante la investigación han sido cuatro manuales de texto actuales y otro de tercero de BUP de 1989. Este último resulta interesante porque está redactado bajo los principios de la Ley de Educación de 1970, así que sobre él todavía gravita la ideología tardofranquista. En el momento de su publicación la LOGSE estaba siendo ya elaborada y entraría en vigor al año siguiente. Tampoco ha sido posible hacerse con más libros de texto de la época de la Transición, pero consideramos que este manual es suficiente para hacernos una idea de sí la llegada de la democracia influyó en la redacción de los manuales de historia o hubo que esperar a la nueva ley educativa de 1990, la LOGSE, para apreciar cambios notables.

A la hora de extraer los datos de la obra de Castillejo he visto la necesidad de simplificar la información. Los cuarenta años de franquismo no fueron una época monolítica sino, aunque parezca lo contrario, hubo diversas corrientes ideológicas que fueron solapándose dependiendo de las circunstancias internacionales y económicas del momento. Así los años de la autarquía (1938-1953) fueron los más radicales al imponer la Falange su ideario político, aquí se situarían los *manuals del FEN* (Formación del Espíritu Nación). En 1938 se reintroduce se reintroduce el Bachillerato Universitario instaurado durante la Ley Moyano y derogado en la República. Éste consistía en siete cursos cuyos alumnos deberían contar con 10 años para acceder a él. Su temario tenía como objetivos la defensa de la tradición, el Siglo de Oro, el cristianismo, la exaltación de las “grandes naciones imperiales modernas (Alemania e Italia) y la formación de un hombre nuevo que debía tener

las virtudes de nuestras capitales y políticos del Siglo de Oro, formados en la Teología Católica de Trento (Castillejo, 2008, pág. 670)

Resultan muy ilustrativos los enunciados de historia de los dos últimos cursos de bachillerato:

- 6º curso: Historia del Imperio Español. Su contenido histórico. Formación. Instituciones. (2 horas semanales)
 - 7º curso: Historia y sentido del Imperio Español. Valor de la Hispanidad. (2 horas semanales)
- (Lorenzo Vicente, 1998, pág. 78)

El objetivo buscado por el nuevo régimen era emular la grandeza del Imperio del siglo XVI cuyos valores católicos, la medula de la historia de España (Lorenzo Vicente, 1998, pág. 77) habían entrado en decadencia durante la República. El tratado con Estados Unidos (1953) y el regreso de España a los foros internacionales, obligó a suavizar el discurso y los que hasta entonces se consideraba enemigos de la “nación española” (Estados Unidos por la pérdida de Cuba, Francia por ser la exportadora de la revolución liberal) pasaron a ser “socios” en la lucha común contra el comunismo; Castillejo denomina a los libros de mitades de la década de los cincuenta, *los manuales de los primeros planes de Bachillerato* (en numerosas ocasiones simplemente menciona “los primeros planes de bachillerato” pues se sobreentiende que está refiriéndose a los libros. Valga esta aclaración para el presente trabajo también). La última etapa correspondería al gobierno de los tecnócratas católicos, que potencian el liberalismo económico pero sin renegar del pasado lo que repercutirá en la creación del Plan de estudios de 1967. Con esta reforma se busca modernizar la educación acorde con los tiempos progresistas que se vivían. Aún así la ideología del régimen sigue muy presente. En los manuales de historia para alumnos

de 13-14 años, los temas dedicados a la Edad Medieval 7 siete están dedicados a España y 5 a Historia Universal (Sanchidrian, 2008, pág. 61)

Finalmente en 1970, se decidió modernizar el sistema educativo español y adecuarlo a los nuevos tiempos para hacerlo más competitivo con los demás países occidentales. Resultado de ellos fue la entrada en vigor de la Ley General de Educación (LGE). Explico todo esto, porque los libros de texto, como bien detalla Castillejo, recogerán estas basculaciones; yo por mi parte he decidido no periodizar sino detectar las características comunes de todas las etapas y aquellas particulares de un momento que es necesaria mencionar para entender mejor el análisis.

Los manuales de texto comparados han sido:

- Enciclopedia Ciclico- Pedagógica Grado Medio de los Cursos graduados de Primera Enseñanza, Dalmaú Carles, Pla, 1953.
- *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos IBÉRICA*, 3ºBUP, Editorial Vicens Vives, 1989.
- *Historia de España 2*, Ediciones SM, 2009.
- *Historia de España 2 Bachillerato*, Editorial Santillana, 2009.
- *Historia de España, Bachillerato*, Editorial Vicens Vives, 2014.
- *Bachillerato 2 Historia*, Editorial Anaya 2001. Sobre este manual comentar que hay una edición más moderna, 2009, en la biblioteca de la UPNA pero que resulta idéntica a su predecesora solo que con más ilustraciones y el contenido más estructurado en epígrafes para hacerlo visualmente menos denso; pero el texto es igual. Yo he utilizado el libro de la edición del 2001 porque me lo prestó mi tutor y así he podido tenerlo en casa durante todas estas semanas.

Castillejo nombra a los manuales de texto según la manera que lo hacemos todos: Santillana, Teide, Magisterio, Vicens Vives, etc., A pesar de esta informalidad, se entiende que estamos hablando de la editorial, y no como en el caso de Vicens Vives de su fundador. Este trabajo sigue el mismo método.

3.2 Guerra de la Independencia (1808-1814)

Los manuales del franquismo presentan la Guerra de la Independencia como un conflicto de características similares a la guerra de 1936. Ambos comparten el mismo destino: salvar a la patria del enemigo extranjerizante, sea este francés o republicano español (hijo del liberalismo propagado por la Revolución de 1879), que pretende imponer unos principios contrarios a la esencia del pueblo español (Dios, Patria, Rey, Imperio, jerarquía), que tanta gloria habían aportado en el pasado (Castillejo, 2008, pág. 344). De esta manera recoge Dalmaú Carles los principales momentos de la guerra:

El Dos de mayo de 1808 fue el principio de la Guerra de la Independencia. Todas las regiones se levantaron contra el invasor: en todas partes se aprestaron para la lucha, siendo cada español un soldado dispuesto a sacrificarse por la patria. Inglaterra y Portugal se unieron a España, y el duque de Wellington vino a mandar las fuerzas de esta triple alianza (Pág. 374)

La batalla de Bailén alcanza dimensiones épicas, cuando el pueblo unido al ejército se “alza” como una sola fuerza y logra lo que ningún país europeo había conseguido hasta entonces: derrotar a los ejércitos napoleónicos.

La primera victoria conseguida por los españoles fue la batalla de Bailén, en la cual el general Castaños demostró a Europa que Napoleón era invencible. En esta batalla tuvieron los franceses más de 2.000 muertos, y 20.000 prisioneros (pág. 375).

Bailén no fue la única batalla:

En la batalla de Talavera (1809), los franceses tuvieron muchos centenares de muertos y heridos. En la de Vitoria (1812), los franceses perdieron 8.500 hombres, 150 piezas de artillería y un rico botín. El rey José I huyó a Francia (pág. 375)

Sobre el final de la guerra:

En vista de tantas derrotas, Napoleón firmó un tratado reconociendo a Fernando VII como rey de España. La guerra de la Independencia duró seis años y costó a Francia la pérdida de 300.000 hombres (pág. 375)

El libro de Dalmaú Carles en ningún momento hace alusión al número de soldados muertos en combate.

Un elemento que pasará desapercibido en los manuales de los primeros años será la ineptitud de los monarcas para hacer frente a la crisis interna, las rencillas paternales filiales entre Carlos IV y Fernando VII, la traición de éste a su padre y el hecho de que pidieran ayuda al “extranjero” para solucionar sus diferencias. El régimen no les tenía aprecio, pero su respeto a la legitimidad monárquica hará que el culpable de todos los males sea el favorito Godoy. Así lo cuenta Dalmaú Carles:

El gobierno de la nación pasó a manos de su favorito don Manuel Godoy, personaje funesto para España. Habiendo entrado en palacio como guardia de

Corps, fue protegido por la reina, doña Maria Luisa, y llegó a alcanzar los más altos puestos (pág. 371)

A partir de la década de los sesenta este discurso se va serenando, se hace menos belicista y por primera vez valora las consecuencias que tuvo la guerra para la economía del país. También se suaviza la descripción de los afrancesados, los cuales buscaban reformar el gobierno, y de José I, al que reconocen su “buena voluntad”, mientras se acepta la alianza hispano-inglesa, en reconocimiento al nuevo marco español de relaciones internacionales, pero sin alabarla. Otros principios, como que la Guerra de la Independencia fue ganada gracias al levantamiento espontáneo de todo el pueblo, sin distinción de su origen social y movido por un sentimiento patriótico sigue presente en los manuales junto a la ocultación de las intrigas palaciegas llevadas a cabo por el partido fenandino (Castillejo ,2008, pág. 348).

En el manual de Vicens Vives de 1989 ya se pueden apreciar novedades importantes. Primero, se sitúa la guerra dentro de su contexto internacional aunque sea de manera muy básica. Así se habla del tratado de Fontainebleau por el cual España permitía el paso de tropas francesas por su territorio para invadir Portugal, país aliado de Inglaterra con quien estaba en guerra Napoleón. Como consecuencia de este pacto, tropas francesas entrarán por España y quedarán acantonadas en las ciudades principales. Segundo, se habla de una revuelta de Fernando VII y su partido cortesano contra Godoy. Este partido se aprovechará del descontento popular por la presencia de soldados franceses para desencadenar la revuelta popular conocida como motín de Aranjuez. Tercero, la ayuda inglesa cuenta con un epígrafe propio y así, se habla del ejército hispano-inglés al mando del general Wellesley (futuro lord Wellington). Cuarto, no se cuantifica el número de soldados muertos en el conflicto (tampoco de españoles) y el éxito de la batalla de Bailén se debió a la actuación de las Juntas, y no hay triunfalismo al hablar de ella. Este interés por “europeizar” el conflicto, reconociendo la ayuda británica y evitando descalificar a Francia debe entenderse dentro del marco histórico que estaba viviendo España en la década de los 80, muy orientada hacia Europa y negociando fuertemente para entrar a formar parte de la CEE (actual Unión Europea).

A pesar de este aperturismo historiográfico, la figura de Godoy sigue sin estar bien vista.

Floridablanca fue sustituido por Aranda en 1792, y este a su vez por Godoy, personaje ajeno a cualquier ideología política, que en poco tiempo había pasado de guardia de corps a teniente general (Vicens Vives, 1989, pág. 275).

Nada se dice de la falta de carácter de Carlos IV ni de su nulo interés en gobernar. A Godoy se le vuelve a mencionar una vez más:

Napoleón se adueño de la corona española mediante una estratagema de carácter legal. Ofreciéndose como mediador entre Carlos IV y su hijo

Fernando VII, atrajo a la familia real y a Godoy hasta Bayona y consiguió, con su fuerte personalidad, la renuncia de ambos reyes a su favor (Vicens Vives 1989, pág. 275).

De esta manera tan peculiar explica Vicens Vives las abdicaciones de Carlos IV en Napoleón y de Fernando VII en su padre sin saber que éste ya había cedido la corona al emperador francés. La monarquía sigue siendo “inocente” en el complot urdido por Napoleón para conquistar España. Más llamativo resulta la descripción que los autores del manual nos dan sobre la Guerra:

La guerra contra la invasión de las tropas napoleónicas tuvo un carácter de guerra de liberación. No fue una guerra política, sino nacional: no solo el ejército, todo el pueblo participó activamente en ella. Como guerra de liberación tuvieron gran importancia en su desarrollo dos aspectos característicos, la lucha de guerrillas y la resistencia en las ciudades (Vicens Vives, 1989, pág. 277).

Las palabras “liberación” y “nacional” tienen una fuerte connotación franquista a pesar de que la dictadura había acabado hacia casi quince años. También afirmar que el ejército y el pueblo trabajaron juntos para lograr la victoria sobre el enemigo, entendiendo además “todo pueblo” como la “unidad de todas las regiones” (Vicens Vives, 1989, pág. 346) remite a los primeros tiempos de la dictadura. En estas líneas se nombra otro elemento característico de la Guerra de la Independencia: la guerrilla. Nada más se dice sobre ella, quizás el desarrollo de los estudios históricos sobre la contienda hasta la década de los ochenta impidió detenerse más en este factor, sea como fuera el libro de Castillejo tampoco recoge lo que decían los manuales franquistas sobre ella, quizás porque su reconocimiento supondría restar méritos a la labor del ejército, tan elogiada por el régimen.

Los manuales actuales sí prestan más atención a la guerrilla. Todos la describen como partidas de voluntarios formadas en su mayoría por agricultores, artesanos, estudiantes y otros individuos de origen humilde, dirigidos por miembros de las élites cultas. Dos de ellos, Vicens Vives y Santillana aportan la cifra de 55.000 individuos que pudieron pertenecer a la misma. En general, se aprecia un tono condescendiente hacia ella, y excepto Santillana que reconoce que muchos guerrilleros se dedicaron al bandolerismo tras la guerra (pág. 138), los demás manuales no profundizan en las consecuencias negativas que pudieron tener estas partidas armadas.

Más grave resulta la ausencia de un epígrafe dedicado a los efectos de la guerra en la población. Las tendencias historiográficas de los últimos veinte años están mostrando un gran interés en temas sociales, económicos que inexplicablemente están ausentes en todos los libros. Este rechazo a hablar sobre las negativas consecuencias que conlleva todo conflicto armado,

impide desarrollar en el alumno una conciencia crítica sobre lo que significa “la guerra”. En el caso de la Guerra de la Independencia, ¿qué consecuencias tuvo para un país arruinado avituallar durante seis años a tres ejércitos?; ¿qué tropelías ocurrieron cuando una ciudad era conquistada o liberada por un ejército?; ¿cuántos miles de paisanos murieron de hambre, enfermedad o epidemia por no poder labrar la tierra?; ¿qué efectos tuvo el conflicto sobre la demografía en los sucesivos años? ¿y sobre la hacienda? Esta guerra junto con la de 1936 han sido las más destructivas en la edad contemporánea, y lo adecuado sería desarrollar sus costes, humanos y económicos. Goya retrató los horrores del conflicto magistralmente en “*Los desastres de la guerra*”, pero ninguno de ellos se asoma en los libros; en su lugar nos encontramos “*La familia de Carlos IV*” en Anaya y “*Los fusilamientos del 3 de mayo*” en Santillana y SM, que sin negar su dramatismo, resultan insuficientes para plasmar el sufrimiento y la barbarie que produjo la guerra entre la población. En todo caso, se percibe un engrandecimiento del conflicto bélico, pues en contraposición con el libro de Vicens Vives de 1989, la batalla de Bailén toma protagonismo de nuevo:

La ocupación de España no fue tan rápida como creía Napoleón. La victoria española en la Batalla de Bailén, admirada en toda Europa, obligó al rey José I a abandonar Madrid (Santillana pág. 137)

Esta batalla tuvo una enorme importancia, pues confirmó el fracaso de la política napoleónica de dominio pacífico, y al ser la primera que sus tropas eran vencidas en el escenario europeo, sentó un precedente para la resistencia de las monarquías europeas (SM pág. 91)

El descalabro alcanzó una gran repercusión internacional al tratarse de la primera derrota en tierra de un ejército de Napoleón, (Anaya, pág. 90).

Vicens Vives se limita a decir que esta batalla evitó la conquista de Andalucía.

Un componente que ha desaparecido de los manuales actuales con respecto al de 1989. En los libros actuales justamente se menciona la intervención británica en la guerra sin explicar como una nación que era enemiga de España (en 1805 la flota franco-española es destruida en Trafalgar), se convierte en su aliada en tan corto periodo de tiempo. Llama la atención que este conflicto vuelva a ser representado como un acontecimiento español, perdiendo el componente europeísta que le había adjudicado Vicens Vives en 1989. De nuevo se le esconde al alumno una realidad mucho más compleja y es que España era una pieza más en la partida que estaban jugando Francia e Inglaterra por hacerse con la hegemonía en Europa. La otra crítica a estos manuales ya ha sido mencionada: su casi inexistente información sobre los costos de la guerra.

A pesar de todas estas críticas, es indudable que el alumno de hoy en día tiene delante de sí un texto más objetivo que durante el franquismo. Han desaparecido los epítetos grandilocuentes tan característicos de entonces aludiendo al patriotismo del español y a su desprecio por aquellos que apoyaron a los franceses. Por ello resulta chocante seguir encontrando comentarios como los siguientes que nada tienen que ver con el rigor histórico y que recuerdan tiempos pasados:

La lucha contra los franceses acrecentó el sentimiento de pertenencia a una misma comunidad y conformó una nueva mentalidad de españoles, por encima de las adscripciones regionales o de reinos (Anaya, pág. 87)

o este otro de Vicens Vives:

Carlos IV escribió a Napoleón haciéndole saber los acontecimientos y reclamando su ayuda para recuperar el trono que le había sido arrebatado por su hijo Fernando VII. El emperador se reafirmó en su impresión sobre la debilidad, corrupción e incapacidad de la monarquía española y se decidió definitivamente a invadir (Vicens Vives, pág. 87).

Este caso es llamativo porque no mostraba desprecio hacia la monarquía española en la edición de 1989 y nos preguntamos si tendrá algo que ver las relaciones entre Cataluña y el Gobierno Central de los últimos años.

3.3 Guerras Carlistas

Los carlistas nunca fueron del todo aceptados por el régimen franquista. A pesar de compartir unos principios ideológicos muy similares y de haber apoyado el alzamiento de 1936 con las unidades requetés, en 1937 el movimiento fue absorbido por la Falange bajo el Decreto de Unificación por el cual se fusionaban los partidos políticos Falange Española de las Juntas de Ofensiva Nacional Socialista (FE de las JONS) y la Comución Tradicionalista para crear un solo partido, Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (FET y de las JONS). Este proceso de fusión no fue del agrado de muchos carlistas que vieron como su influencia dentro del nuevo partido era casi testimonial; tampoco compartían la ideología fascista del nuevo régimen que nada tenía que ver con el tradicionalismo por ellos defendido.

Fue posiblemente esta rivalidad entre las dos facciones la que influyó en que las guerras carlistas estuvieran ausentes en los manuales escolares del franquismo, pues el libro de Castillejo no hace alusión a ellas en ningún momento. Lo único recogido sobre el carlismo se encuentra al final del libro en el Anexo 3 titulado “Interferencias Ideológicas en el Tratamiento de algunos

Temas Históricos”. En este epígrafe se recogen una serie de temas y la concepción que tenían de ellos los diversos grupos “ideológicos” dentro del régimen franquista. Así la Falange aceptaba del carlismo su defensa de la tradición pero lo consideraba un partido más, arcaico, monárquico, reaccionario y falto de contenido social. La derecha católica y contrarrevolucionaria sentía también aprecio por ellos, por sus principios tradicionalistas y defensa de la religión, pero no aceptaban su opción dinástica. Finalmente los tecnócratas y aquellos sectores más aperturistas que coparán los puestos más importantes de la administración a partir de la década de los sesenta, ven el carlismo como un movimiento defensor de unos valores absolutistas que habían quedado obsoletos: se quedan con el abrazo de Vergara como símbolo de reconciliación (pág. 676). Otro ejemplo de que el franquismo no comulgaba con el ideario carlista es que los manuales evitan hablar del régimen foral en la Vascongadas y Navarra, lógico si tenemos en cuenta los centralista del régimen, lo que explica a mi juicio que no se explique la Ley Paccionada.

El manual de Dalmaú Carles si le dedica unas líneas a la primera guerra carlista en donde se intuye el aprecio que se tenía hacia el carlismo durante los primeros años del régimen:

El infante don Carlos, tío de Isabel II, disconforme con la derogación de la Ley Sállica, no reconoció por reina a su sobrina, y estalló la guerra de los siete años, que comenzó en las Provincias Vascongadas. Don Carlos pretendió reintegrar a España a sus esencias tradicionales y apartarla de los exagerados progresos liberales (pág. 377)

El general Zumalacárregui fue el jefe más distinguido de las heroicas tropas carlistas (requetés) (pág. 378).

La editorial Vicens Vives de 1989 si habla del carlismo que tiene su origen en los “apostólicos”, individuos procedentes del partido absolutista que se agrupan en torno a la figura del infante don Carlos, el cual a la muerte de su hermano Fernando VII se levantará en armas buscando hacerse con el trono. La primera guerra carlista (1833-1840) es narrada brevemente y sin entrar en muchos detalles. Se dice que los principios del carlismo eran Dios, Patria y Rey; que la técnica militar más utilizada fue la guerrilla y que ni el ejército ni la jerarquía eclesiástica apoyaron el movimiento. Tanto Zumalacárregui como Cabrera son clasificados los dos principales líderes del conflicto el cual acabó con el Convenio de Vergara. El libro introduce el carlismo en el epígrafe “La cuestión sucesoria” (pág. 285) como si la llegada al trono de Isabel II fuera la única razón de la guerra evitando explicar la ideología del movimiento carlista y su fuerte arraigo en el mundo rural. En las primeras líneas dice “*es interesante advertir que ni el ejército ni la jerarquía eclesiástica apoyaron el carlismo*” (Vicens Vives, 1989, pág. 287). Con ello parece dar a entender, que este movimiento es de segunda categoría pues de haber sido importante

hubiera contado con el apoyo de las altas instituciones del país. Este minusvalorar el carlismo se aprecia también en las siguientes líneas:

A medida que se desarrollaba la guerra, se hacía evidente la divergencia entre los partidarios del carlismo, pertenecientes al mundo rural, y la población urbana liberal, de tal modo que los carlistas no llegaron a contar con ninguna ciudad importante (Vicens Vives, 1989, pág. 287).

Se puede leer entre líneas que el carlismo es infravalorado respecto al liberalismo debido a su origen rural. De la virulencia de la Primera Guerra Carlista, considerada una guerra civil donde murieron 200.000 personas, no se dice nada, pero también es verdad que la historia social no estaba muy desarrollada en España en la década de los ochenta.

La segunda guerra carlista (1872-1876) (en la actualidad se está discutiendo si la guerra de los Matiners 1846-1849 se le considera guerra carlista o no) no aparece como tal en el libro. Según avanzan las unidades se mencionan unas líneas aquí y allá sobre el rebrote del carlismo hasta que finalmente en el tema de La Restauración se dedica medio párrafo para decir que en los últimos tiempos de la I República los carlistas se habían hecho con varias ciudades importantes lo que obligó a una fuerte campaña militar que terminó con la salida de España de Carlos VII. No se habla tampoco la denominada ley Paccionada.

Los manuales actuales sí que definen, aunque sea de manera muy similar, que fue el carlismo, los valores que defendía (tradicionalismo, rechazo a las reformas liberales, defensa de la monarquía) y en que sectores de la sociedad caló más su mensaje (una parte del clero, el campesinado, las oligarquías rurales, la pequeña nobleza agraria). Todos ellos mencionan los Fueros y la defensa de los mismos como causa de la guerra en Navarra y País Vasco aunque no se habla en ningún momento en que consisten los Fueros, lo que prueba lo controvertido de la cuestión. Llegado a este punto hay que decir que tanto Vicens Vives como Santillana aportan para sus manuales distribuidos en Navarra, un pequeño dossier, independiente del manual, con la historia de la región donde este tema puede que esté más desarrollado. No obstante, mi análisis se ha centrado exclusivamente en la información contenida en el manual principal para conocer los contenidos ofrecidos a los alumnos de otras autonomías españolas. Este apartado debería ser mejorado por las editoriales. La particularidad que aportan los Fueros a Navarra y el País Vasco es un tema delicado que suscita polémica. En mi opinión, sería recomendable que los manuales de distribución nacional se explicasen en lo que son los Fueros, su origen y características, para que el alumno tenga un mayor conocimiento de la historia de otras provincias que le sirva para entender mejor la realidad política y social española actual.

Al revisar la Primera Guerra Carlista es necesario hacer una mención al manual de Anaya que recoge las siguientes afirmaciones:

Atento a los problemas iniciales de liberación del gobierno, el bando cristino reaccionó con lentitud, sin darse cuenta de que la sublevación ganaba terreno. Por el contrario, el general guipuzcoano Tomás de Zumalacárregui, estratega formidable y líder austero, pudo disponer...” (pág. 115) *“La toma de las capitales del País Vasco era la obsesión de los líderes carlistas; de ahí el atractivo fatal del sitio de Bilbao (...) Terminó en un fracaso y se cobró la vida del legendario militar...”* (pág. 117). *“Durante la “carlistada”, España fue un hervidero de idealistas, buscadores de aventura y reporteros, que acudían a los frentes de combate convencidos de que allí se estaba jugando el futuro de la civilización europea* (pág. 116).

No se puede evitar ver una similitud entre este discurso lleno de epítetos que no aportan nada a la narración histórica con los encontrados en los manuales del franquismo y recogidos por Castillejo. A favor del libro de Anaya hay que decir que es el único interesado en recoger el número de muertos en el conflicto y lo califica de “*sangría*” (pág. 115) al contraponer este dato con el número de habitantes del país. De nuevo la falta de datos sobre el desgaste que produce una guerra a todos los niveles es muy criticable, más teniendo en cuenta el salto cualitativo que ha dado la historiografía en las dos últimas décadas.

Si bien se puede afirmar que ha habido un avance en el tratamiento del carlismo como movimiento ideológico en los libros de texto, no se puede decir lo mismo del recibido por la Primera Guerra Carlista que de nuevo es presentado como un hecho bélico dejando a un lado el coste humano de la misma. Tampoco es entendible porque la Tercera Guerra Carlista es ignorada, limitándose a unas líneas dispersas que no aclaran el porqué del conflicto y las consecuencias que tuvo para los perdedores. La razón puede estar en que es historia local y solo se pone más énfasis en los manuales editados para Navarra que adjuntan un pequeño fascículo con la historia del reino.

3.4 Guerra hispano-americana (1898)

Como se ha visto en el marco epistemológico, la mayoría de los trabajos desarrollados en torno a la independencia de las últimas colonias españolas en 1898 se centran en la isla de Cuba; lo mismo sucede con los manuales de texto, donde Filipinas y Puerto Rico apenas son nombradas.

La predilección por Cuba viene desde muy antes como se recoge en el libro de Castillejo. Las publicaciones dedicadas a la guerra hispano-americana hablan exclusivamente de la pérdida

de Cuba y en los años de la autarquía lo hacen desde el rencor y la frustración al acusar al gobierno liberal de Sagasta de traidor y anti-español, y a los Estados Unidos, de provocar la voladura del Maine a propósito lo que da pie a realizar una valoración negativa del imperialismo americano por su materialismo y a contrastarlo con lo positivo de los valores morales que aportaba España a sus colonias (Castillejo, 2008, pág. 395). En ningún momento se hará referencia a las demandas sociales y económicas realizadas por los cubanos como la eliminación de los aranceles comerciales ni la abolición de la esclavitud, ni las promesas hechas por el gobierno español en la Paz de Zanjón (1878) que nunca se cumplieron. También se obviarán la política de represión llevada a cabo por el general Weyler entre los años 1896-1898.

En el año 1953 se firma el Acuerdo con Estados Unidos que obliga a una revisión de la participación de este país en la guerra. Así los manuales que se publican en los años cincuenta, van a explicar el tema cubano como un asunto “interno” debido al mal gobierno de los liberales; consecuencia de ello, desaparece de los manuales el término “imperialismo americano” como causa de la contienda y la voladura del Maine se relata como algo accidental, que no fue provocada ni por un bando ni por otro (Castillejo, 2008, pág. 395-396). Precisamente el manual de Dalmaú Carles fue publicado en 1953 y refleja muy bien el cambio de actitud hacia los Estados Unidos algo que no sucedía con Francia como se ha mostrado en el epígrafe dedicado 3.2 dedicado a la Guerra de la Independencia. Nótese como el tono peyorativo hacia los Estados Unidos de la década de los 40 ha desaparecido y en su lugar se reconoce su potencia:

Estalló nuevamente la guerra separatista en la isla de Cuba, merced al apoyo de los Estados Unidos, que pretendían que España reconociera la independencia de la isla, lo cual ocasionó un conflicto entre nuestra nación y aquella poderosa república (pág. 387)

Sobre la guerra de Filipinas y el final de las guerras

Los Estados Unidos de América consiguieron también que el archipiélago de Filipinas se rebelara contra España, resultando de todo ello que nuestra nación declarase la guerra a aquella República (pág. 387).

El fin de estas guerras no pudo ser más desastroso: nuestras escuadras fueron destruidas por los norteamericanos en Cavite y Santiago de Cuba, y España se vió obligada a pedir la paz (pág. 387).

Este tono moderado va a continuar en las próximas décadas llegando algún manual incluso a rehabilitar la figura de Sagasta mientras otros insinúan la ambición comercial americana como la verdadera causa del conflicto. En general la lectura que se ofrece al alumno es la de un

conflicto que era inevitable y donde no se cuestiona quién estuvo detrás del hundimiento del acorazado americano.

En el manual de Vicens Vives de 1989 si se habla de las tensiones que hay entre la isla de Cuba y la metrópoli al no cumplirse los acuerdos de Zanjón. La política del Capitán General de la isla Valeriano Weyler se intuye que es dura pero sin llegar a descalificarle:

El general Martínez Campos, que había intentado inútilmente la negociación, fue sustituido por el general Weyler, cuya energía política (obligación de los campesinos de concentrarse en las ciudades para dismantelar las guerrillas) llevaba la isla a la ruina (pág. 306).

Si algo caracterizó al régimen franquista fue su defensa del ejército, verdadero héroe del país. En este caso el general Weyler no sale libre de culpa pero queda lejos de ser acusado de llevar una política incorrecta: “*represiva muy dura, con campos de concentración*” (Anaya, pág. 196). La destrucción del acorazado Maine es considerada fortuita e incluso se puede deducir que la derrota de España estaba cantada incluso antes de comenzar el enfrentamiento:

España acudió a la guerra sin ninguna alianza internacional y sin una preparación adecuada, y pronto quedaría demostrada su inferioridad naval frente a la moderna flota estadounidense. En Santiago sufrió la escuadra española una derrota definitiva frente a los barcos americanos, blindados y con mayor alcance (pág. 306).

Como se puede ver por estas líneas, las relaciones con Estados Unidos seguían siendo vitales en la década de los ochenta pues no se dice nada de que culpase injustamente del hundimiento. El manual deja entrever también que fue la expansión comercial americana lo que originó la guerra, al señalar que Estados Unidos intentó comprar a España la isla en varias ocasiones. No hay mención ni de batallas ni de pérdidas humanas.

Los manuales actuales no le dedican mucho espacio a la guerra hispano-americana y exceptuando Santillana que habla de Cuba, Puerto Rico y Filipinas, SM, Anaya y Vicens Vives solamente se detienen en Cuba. Todos ellos empiezan hablando de la situación cubana previa a la guerra y a las promesas incumplidas por el gobierno español de Sagasta que llevaron al estallido del conflicto pero sin dar cifras de cuantas víctimas pudo causar el mal gobierno de la isla. En cuanto a la explosión del Maine, se dan cuatro versiones: SM pág. 157 “*En febrero de 1898, el acorazado estadounidense Maine se hundió en el puerto de la Habana...*”; Vicens pág. 212 “*... con el incidente del acorazado...*”; Anaya pág. 195... *la voladura del acorazado Maine (no se dice quien la provocó)*”; Santillana pág. 222 “*... la explosión del acorazado estadounidense...*”.

Solamente Vicens declara que Estados Unidos acusó falsamente a España, mientras que SM, Anaya y Santillana hacen énfasis en el poder de los periódicos americanos que llevaron a cabo una fuerte campaña de prensa para desprestigiar a España y acusarla del hundimiento. Los manuales son pues más agresivos que los del régimen franquista al mencionar la voladura del acorazado y al protestar por las acusaciones vertidas contra España por los americanos, pero especifican que fue la prensa y no el gobierno.

Las editoriales SM y Vicens Vives son los únicos libros que mencionan la guerra de Cuba (1895-1898) y el desastre humanitario que fue para el ejército español. SM dice que la lucha fue encarnizada, los muertos se contaron por millares y los recursos gastados fueron inmensos. Por su parte Vicens Vives incluye una tabla donde vienen anotados el número de soldados y los muertos que se produjeron cada año entre 1895 y 1898. Las incorporaciones sumaron un total de 180.739 y los fallecidos 32.247, más de 20.000 a causa de la fiebre amarilla (Sánchez Abadía, 2001, pág. 121). Sorprendentemente no hay la menor reseña a las víctimas de la política del general Weyler que se calcula fueron 300.000.

3.5 Guerra africana y desastre de Annual

Los libros de la FEN (Formación del Espíritu Nacional) ven la presencia española en África como un mandato dejado por la reina Isabel la Católica en su testamento para evitar invasiones y expandir la fe cristiana (Castillejo, 2008, pág. 374). Dentro del pragmatismo que caracterizó al régimen para amoldarse a las circunstancias imperantes en cada momento, los libros de la primera época no tuvieron empacho en alabar a los generales O'Donnell y Prim, participantes ambos en la exitosa guerra de África de 1859, a pesar de ser liberales mientras se acusaba a los comunistas, republicanos, socialistas y liberales, es decir los perdedores de la guerra del 36, de utilizar el fracaso de la política norteafricana como herramienta para desprestigiar el ejército. El gran héroe para el régimen franquista va a ser el dictador Primo de Rivera que con el desembarco de Alhucemas solucionó el problema marroquí. De la ayuda que prestaron los franceses en tal acontecimiento se dice nada. En los manuales de los planes de 1953 y 1957 todas las guerras las siguen provocando los “moros y rifeños”, es decir la culpa siempre recae en el indígena. Se sigue hablando de la “misión civilizadora de nuestra patria” (Castillejo, 2008, pág. 375) que dejó encargada Isabel I en su lecho de muerte pero algo cambia en el discurso y es que la salida de España de la autarquía y su reconocimiento en los foros internacionales supone que no puede dejar de ignorar la participación de Francia en la guerra y los responsables del fracaso africano ya no son los políticos liberales sino el movimiento obrero surgido de la Semana Trágica. Acusando al movimiento obrero catalán del desastre africano, España hacía causa común con los demás países occidentales en su propaganda contra el peligro comunista. El manual de Dalmau Carles no menciona la guerra de África.

En la década de los sesenta, el pensamiento anticolonialista que recorre Europa obliga a España a reconocer, como nación europea que se consideraba, que su política norteafricana era equivocada y para ello la esconde bajo acuerdos internacionales y de seguridad (Castillejo, 2008, pág. 376) mientras a la vez se acepta que el pueblo estaba en desacuerdo con la marcha de tropas hacia Marruecos. En consonancia con los nuevos tiempos desaparecerá definitivamente de los manuales de texto el testamento de Isabel I. A pesar de este progreso historiográfico, jamás se reconocerá, ni siquiera durante la Transición el papel que tuvo el ejército y el propio monarca en el descalabro africano, mientras se ignorará completamente el informe Picasso que se realizó tras el desastre de Annual así como la posible relación existente entre este documento y el golpe de estado de Miguel Primo de Rivera. Castillejo dice que hay una gran similitud entre Hispanidad y África pero que a partir de 1967 sus caminos se separan: la Hispanidad es recordada con orgullo mientras África se convierte en un problema que es mejor olvidar (pág. 377).

¿Cómo se compara esta narración franquista con la desarrollada por Vicens Vives en 1989? Esto es lo que cuenta el libro sobre Annual:

El mismo año (1921) tuvo lugar el desastre de Annual en Marruecos, llegando algunos jefes militares a proponer el abandono ante la imposibilidad de dominar a los marroquíes (pág. 353).

Reconoce que no todos los miembros del ejército estaban de acuerdo con la política africanista, lo cual es un progreso con respecto a manuales anteriores. A ello hay que sumar en la página siguiente un pequeño cuadro cronológico con los principales sucesos de la guerra de Marruecos desde 1906 hasta 1927 donde se dice que el envío de reservistas a Melilla desató los incidentes de la Semana Trágica; también menciona los 14.000 muertos de Annual y que en el desembarco de Alhucemas participaron los franceses (Vicens Vives, 1989, pág. 354). Debido a este velado reconocimiento a la mala política desarrollada en el Rif el manual resulta chocante una fotografía en la misma página, mucho más grande que la tabla de datos recién mencionada, del desembarco de Alhucemas visto desde el aire, que dice lo siguiente:

Este es el momento decisivo del desembarco de Alhucemas, en las cercanías de Melilla, el 9 de septiembre de 1925. Un fuerte ejército, bajo el mandato supremo del general Primo de Rivera, que actuaba con las tropas coloniales francesas, llevó a cabo desde aquí una rápida campaña que permitió la total pacificación del protectorado español en Marruecos.

¿Cómo se compara este manual con su homólogo de 2014? El nuevo libro de Vicens Vives va a dar un salto cualitativo en el tratamiento de Marruecos. Para empezar lo va a titular “El problema de Marruecos”; tampoco va a ocultar los intereses económicos que hay detrás del

dominio del protectorado y la alianza con Francia después de la Primera Guerra Mundial para acordar las zonas de influencia de ambos países en el norte de África. Se describe la corrupción del ejército, formado en sus rangos inferiores por una soldadesca procedente de clases sociales humildes (por esta razón eran reclutados), y de oficiales más preocupados en los ascensos por méritos de guerra que de sus tropas. Se nos habla de lo mal que estaba preparado el ejército y de la torpeza del general Silvestre. Por último se menciona el informe Picasso y como el temor a que se vinculara el desastre de Annual con los principales cargos del ejército e incluso con el monarca Alfonso XIII, convenció a Miguel Primo de Rivera a encabezar un golpe de estado. En contraposición con etapas anteriores donde los indígenas eran ignorados por los manuales, ahora vamos a conocer el líder de la guerra marroquí: Abd-el-Krim; es nombrado en los cuatro manuales.

El libro de Santillana sigue el mismo esquema que Vicens Vives aunque profundiza más tanto en el desarrollo de la batalla de Annual, como en las conclusiones del expediente Picasso y sus consecuencias. Para demostrar el malestar popular por el suceso, el libro incluye una fotografía de una manifestación en San Sebastián en protesta por el desastre de Annual; en la pancarta que lleva la gente se puede leer: “Acordaos de las víctimas de Marruecos. El pueblo exige responsabilidades” (pág. 301). SM siendo más esquemático en sus argumentos también señala la impopularidad de la política colonialista norteafricana entre la población y dice de Annual que fue un:

“símbolo de la errática política en Marruecos, ya que las tropas en retirada se convirtieron en blanco fácil para las tribus rifeñas. Fallecieron unos 14.000 hombres, entre ellos el general Silvestre” (pág. 161).

El de Anaya llama “carnicería” a la retirada de la plaza de Annual:

no hubo acción coordinada entre los diversos generales españoles, mientras el líder rifeño, Abd-el-Krim, fue reuniendo tribus y cohesionando la resistencia rifeña hasta que estuvo listo para lanzar una gran ofensiva (pág. 247).

Continuando con Anaya, este es el único manual que sugiere que el general Silvestre pudo haberse suicidado; no menciona el informe Picasso. No se puede negar que hubiera sido impensable encontrar críticas abiertas a la labor del ejército mientras a la vez se alababa la estrategia de los nativos en cualquier manual anterior a 1990 (año de implantación de la LOGSE). Pero de nuevo, llama la atención la nula “empatía” que desarrollan los libros hacia las víctimas de la guerra. Los miles de soldados, de origen humilde, carentes de medios económicos para evitar el servicio militar que murieron en suelo africano son una mera cifra, se desconoce todo sobre ellos:

sus orígenes, profesiones, si dejaron familias, que supuso para ellas quedarse sin apoyo económico; como era la vida en los barracones africanos; es decir, poner rostro al desastre humano de la contienda.

3.6 Guerra Civil (1936-1939)

La Guerra Civil es ignorada en los manuales franquistas. Chocante como puede resultar esta afirmación, el tema se encuentra ausente en el libro de Castillejo, no porque él no quiera tratarlo sino debido al tupido velo que el régimen corrió sobre la guerra del 36. Por supuesto estos manuales tampoco analizan la represión y la violencia ejercida durante la contienda ni lo que les pasó a los derrotados: exilio, campos de trabajo, cárceles abarrotadas, fusilamientos, etcétera. Incluso para aquellos a favor del régimen, la posguerra fueron unos años durísimos de mucha hambre y miseria, tampoco reflejadas, aunque el régimen se las apañó para echar la culpa a los demás países por el aislamiento internacional que España padeció hasta mitades de la década de los cincuenta. Como bien recoge Castillejo a lo más que llegan los manuales franquistas es a explicar el “Alzamiento”, como un acontecimiento necesario para sacar a España de la anarquía que había supuesto la II República. El país había entrado en decadencia en el siglo XVII cuando los reyes dejaron el gobierno en manos de validos y exceptuando alguno sucesos aislados como el reinado de Carlos III (aunque erró en expulsar a los jesuitas) y la Guerra de la Independencia, España era un país sin valores. Solamente el ejército mantiene los ideales de la época dorada del Imperio:

La alternativa a la decadencia es la intransigencia de los Reyes Católicos: hay que echar del todo a liberales, masones, etc., para que en España no queden más que españoles (Castillejo Cambra, 2008, pág. 78).

Se justifica el golpe para “salvar a la patria” y frenar las “doctrinas anticatólicas y antiespañolas” (pág. 495). A continuación voy a copiar lo que dice el libro de Dalmaú Carles sobre el Alzamiento Nacional, pues con esta denominación se conocía la guerra:

En marzo de 1931, Ramiro Ledesma Ramos inició el movimiento de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista para oponerse a la revolución roja que se avecinaba (...) La República extremó su orientación partidista, especialmente a partir del año 1935, y ello determinó que se manifestara un fuerte movimiento nacional de oposición. En 18 de julio de 1936, estalló el Movimiento Salvador de España, acaudillado por el invicto Generalísimo don Francisco Franco Bahamonde, bajo el lema construir una patria unificada, grande y libre.

Mientras Madrid, Barcelona y otras varias provincias sufrieron una terrible y sangrienta revolución, durante la cual cayeron por Dios y por España muchos patriotas y religiosos, en Alicante fue asesinado el fundador de la Falange, Juan Antonio Primo de Rivera. En Canarias, Marruecos y en las provincias occidentales de Andalucía, se organizó el glorioso Ejército que, al mando del Caudillo, se unió al poco tiempo con las fuerzas de Navarra, Castilla la Vieja y Galicia, y reconquistó para España todo el territorio de la Nación. La guerra constituyó una serie de grandes victorias militares de las tropas del invicto Generalísimo Franco; se registraron gestas de gran heroicidad, como la defensa del Alcázar de Toledo y de la ciudad de Oviedo y la resistencia en el Santuario de Nuestra Señora de la Cabeza. El 1º de abril de 1939, se publicó el último parte de guerra, y el Nuevo Estado, victorioso, sigue, en régimen Nacional Sindicalista, su camino hacia la grandeza imperial que nuestra Patria merece (pág. 389-390).

El cambio de actitud del régimen español hacia los Estados Unidos en los manuales de texto no se extendió hacia el tratamiento de la Guerra Civil que siguió siendo narrada en tono de reconquista. Tampoco puede ignorarse el afán del régimen de equiparar la nación surgida tras la guerra con la del siglo XVI, como lo indica la última línea. Llama la atención el poco espacio que se le dedica al conflicto del 36 y que no se desarrolle con más profundidad las diferentes fases bélicas.

Rafael Valls en su artículo “La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo”²³, señala que es a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) cuando algunos manuales comienzan a cambiar el mensaje de que la Guerra Civil fue necesaria. Desde 1975 los programas oficiales aceptan el término de “Guerra de España” para referirse a la Guerra Civil, término que no se generalizó hasta años después. Algunos libros siguieron utilizando el término franquista “Alzamiento” (pág. 63). Siguiendo con el artículo de Valls, será en estos años cuando se generalicen los nombres de los dos bandos: “nacionales” (este término aparecerá a partir de ahora entrecomillado) y “republicanos” (anteriormente se les denominaba “rojos”). La represión durante la guerra se empieza a asomar tímidamente aunque es atribuida en su mayor parte al bando republicano. Quizás para compensar esta desigualdad, se generaliza (aunque hay excepciones) tanto la mención al bombardeo de la ciudad de Guernica como la inclusión de la pintura de Pablo Picasso, censurada por el franquismo. Finalmente, estos manuales comienzan a recoger las penurias pasadas por la gran mayoría de la población tras la finalización de la guerra.

²³ Rafael Valls, (2007): La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 6, 61-73.

¿En que medida se reflejan todas estas novedades en el manual de Vicens Vives de 1989? Habida cuenta de que el libro está editado a finales de la década de los ochenta debería recogerlas todas e incluso mostrar mayor empatía por los vencidos. Primera sorpresa, la Guerra no tiene un tema propio sino que está incluida en la unidad 24 titulada “De la crisis de la Restauración a la guerra civil: 1917-1939” (pág. 353); nótese como el término “guerra civil”, a diferencia de la palabra “Restauración”, viene escrito en minúscula. La primera página de la unidad se ilustra con una escena del Guernica y a su pie se lee “El Guernica de Picasso (1937), expresa el dolor por la guerra civil española”. No se menciona el bombardeo más adelante.

El desarrollo de la guerra ocupa cuatro páginas una de las cuales está completamente cubierta con mapas de las principales fases de la guerra y dos fotografías, una de ellas de militantes de la UGT y CNT partiendo juntos en tren hacia el frente; la otra imagen es un avión militar “nacional”. Como indica Valls en su obra ya mencionada *La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo*, a los rebeldes se les denomina “nacionales” entre comillas aunque en una ocasión también se les llama “las derechas”; el otro bando es el “ejército republicano”. En el libro de Vicens Vives de 1989, el epígrafe “Desarrollo de la guerra” que va desde la sublevación hasta la entrada en Madrid tres años después ocupa 52 líneas a una columna recogiendo los principales hechos pero relatados desde el avance nacional: la traída de tropas desde África, la instalación del cuartel general en Burgos, la toma de las principales ciudades del norte en 1937, la división del territorio republicano en dos al conquistar la región de Valencia, la batalla de Teruel, la gran ofensiva contra Cataluña y el final de la guerra. En este apartado también se nombra el *acuerdo de no intervención* que firmaron las principales potencias europeas pero que luego no se cumplió.

La visión particular de la guerra de la editorial Vicens Vives continúa en la última página dedicada al “Desarrollo político en la España republicana” donde básicamente se relata la incautación de fábricas y tierras por los campesinos tras la reforma agraria del gobierno de Largo Caballero, que fueron un desastre, y la posterior sucesión de este por Juan Negrín, socialista también más moderado que frenó la colectivización e intentó que las ordenes salieran del gobierno. A este relato se contraponen en la columna siguiente “El desarrollo político en la España “Nacional” donde se enumeran la labor administrativa y legislativa del Estado “Nacional”; la formación de un gobierno en Burgos; la firma del decreto de unificación por el cual todas las facciones de la Falange quedan unidas en un solo bloque político en contraposición a la República escindida en varias facciones enfrentadas entre sí; legislación del Fuero del trabajo y se crea la Ley de prensa (pág. 367).

El manual de Vicens Vives no recoge en ningún momento el coste humano del conflicto, ni de las atrocidades sucedidas durante el mismo. De las penurias de la posguerra, el

tema siguiente las menciona muy por encima; en el epígrafe titulado “Las consecuencias de la guerra” dice:

La realidad de la posguerra se caracteriza por un hecho fundamental: la mayoría de los españoles pasó hambre hasta 1950 y el país no empezó a estar abastecido de los productos de uso normal hasta bien entrada la década de los cincuenta (pág. 369).

Sobre la vida cultural:

La “depuración” fue importante entre los representantes de la cultura: personalidades de la cultura tuvieron que exiliarse y, entre los que se quedaron, se desencadenó una fuerte represión. Consecuencia de ello fue que el país pasó por un largo periodo de indigencia cultural en el que todo lo que sonara a vanguardia artística o literaria estaba prohibido (pág. 370).

La impresión general que se obtiene de este manual es que el revisionismo que se estaba llevando a cabo sobre la guerra del 36 en la década de los ochenta todavía no había sido adoptado por los manuales de texto. La inclusión del Guernica y la mención a las consecuencias del conflicto no son suficientes para percatarse de un favoritismo hacia los sublevados como se aprecia muy bien en los textos arriba mencionados sobre el gobierno de ambos bandos. A esto habría que sumar la total ausencia de información, bien escrita o en imágenes, de la tragedia humana de la guerra.

¿Qué imagen reciben de la guerra actualmente los alumnos? Para empezar que es un acontecimiento tan importante que tiene un tema dedicado en exclusividad en los modernos libros de texto en contraposición con los publicados durante la LGE, adquiriendo finalmente entidad propia y dándole el reconocimiento que le pertenece. Otro aspecto novedoso es la progresiva cuantificación de la información (Valls, 2008, pág. 97); ejemplo de ello son las entorno a veinte páginas de Anaya, Santillana y Vicens y las catorce de SM. Desafortunadamente, la diversidad temática no ha ido paralelo al aumento de contenido, así los aspectos político-militares son predominantes, con un gran despliegue narrativo de las diferentes fases de la guerra y los sucesivos gobiernos republicanos todo ello acompañado de numerosas fotografías de líderes políticos o héroes militares y sino de grupos de soldados de ambos ejércitos. La mujer, a pesar de las nuevas tendencias historiográficas, muy volcadas en el estudio de su papel en el conflicto, se ve marginada a aparecer en la típica foto de voluntarias milicianas (Vicens y SM) o como en el caso de Anaya con Dolores Ibárruri pasando revista a tropas republicanas y Federica Montseny en un mitin. Santillana es la única original y coloca la imagen de una mujer rescatando sus

posiciones de su casa destrizada por las bombas. Es además la única fotografía aparecida en todos los libros donde se ve como la destrucción afecta a la población civil.

Los cuatro manuales analizados en este trabajo presentan un esquema muy similar a la hora de explicar el conflicto que se puede resumir de la siguiente manera:

- El “Alzamiento” y sus características.
- La dimensión internacional del conflicto.
- Las operaciones militares.
- La España republicana. Los diferentes gobiernos durante la guerra.
- La España nacional. La construcción de un nuevo estado en las zonas ocupadas.
- Consecuencias de la guerra.

No es mi intención examinar de manera exhaustiva en como los cuatro ejemplares han tratado la guerra en toda su complejidad al no considerar que este sea la finalidad del trabajo. Por el contrario, el objetivo es resaltar aquellos contenidos más novedosos en su tratamiento con respecto a los textos de épocas anteriores, o bien delaten cierta orientación ideológica pues es aquí donde el papel del docente es fundamental para hacer ver a sus alumnos que lo que viene escrito en un manual está sujeto a la interpretación que da de ese acontecimiento su autor, poseedor de unos valores morales que van a reflejarse en sus escritos. Al alumno hay que enseñarle a desarrollar su espíritu crítico, a saber leer “entre líneas”.

Sin ninguna duda, el aspecto más polémico de la Guerra Civil es el tratamiento de la memoria histórica. Los abusos de uno y otro bando han sido dejados fuera hasta fechas muy recientes lo mismo que las consecuencias que tuvo el final de la contienda para los vencidos e incluso para aquellos que se quedaron a vivir en un país lleno de purgas y persecuciones sin olvidar las privaciones materiales. ¿Cómo se reflejan estas realidades en los manuales de hoy en día? Para empezar, Vicens Vives solo habla de la represión ejercida por los sublevados durante la guerra, mientras Anaya, Santillana y SM hablan de la ocurrida en ambas zonas aunque difieren en el grado de “gravedad”. Santillana las denomina “terror rojo” y “terror blanco”; SM también diferencia entre las dos zonas, aunque hace particular hincapié en el gran número de religiosos que mueren a manos republicanas. Ambas editoriales hablan de la gran matanza de Paracuellos del Jarama llevada a cabo por republicanos así como de la brutal represión ocurrida en la zona sublevada hacia todo individuo sospechoso de simpatizar con la República, poniéndose como ejemplo los fusilamientos de Badajoz. Anaya por su parte señala que las matanzas en zona republicana eran selectivas: clérigos (menciona que murieron 7000 eclesiásticos), patronos y políticos *antirrepublicanos*, mientras en la zona rebelde fueron masivas. Menciona Paracuellos del Jarama “como uno de los sucesos más trágicos de la guerra en la zona republicana” pero no señala ninguna similar llevada a cabo por el bando rebelde a pesar de que indica que fueron

masivas “como lo indicaba la estrategia militar de avanzar dejando una retaguardia limpia (pág. 293). Anaya acaba el artículo de la represión de la siguiente manera:

Cuando el alzamiento nacional se convirtió en guerra, los sublevados buscaron una coartada ideológica con la que defender sus acciones y aumentar el número de partidarios. Y habría de ser la persecución indiscriminada de la que fueron objeto eclesiásticos y militantes católicos en la zona republicana la que suministraría la sanción religiosa tan necesaria para los rebeldes. En los primeros meses de la contienda bastaba con que alguien fuera identificado como miembro activo de la Iglesia para que lo ejecutara sin proceso alguno. Los asesinatos de eclesiásticos deterioraron la imagen de la República, y propició adhesiones para los autodenominados nacionales” (pág. 293).

El vincular el catolicismo con el “éxito” o la “popularidad” de los sublevados, y consiguientemente con su victoria, retrotrae a los manuales de los primeros años de la dictadura. En 2014, Anaya tuvo que retirar del mercado el manual de lengua de primero de primaria por omitir la muerte de García Lorca (ponía que murió cerca de su pueblo) y el exilio de Antonio Machado. Este suceso simboliza perfectamente lo delicado del tema aún hoy en día y lo difícil que resulta explicar la Guerra Civil manteniendo la neutralidad. Ante situaciones como esta, la labor del profesor es fundamental. En sus manos cae la responsabilidad de abrir los ojos al alumnado sobre lo que está escrito en los libros y hacerles ver que las palabras no se han elegido al azar sino que responden a una causa. Lo aconsejable sería el poder trabajar con dos o tres manuales para comparar contenidos y evaluar las similitudes y diferencias en el tratamiento de temas polémicos.

Por primera vez, los manuales hablan de las repercusiones de la guerra, que las engloban en tres categorías: víctimas de la guerra (incluidos los exiliados), repercusiones económicas y consecuencias políticas y culturales. Éste va a ser el gran avance con respecto a sus antecesores: se da voz a los vencidos. Desafortunadamente, el espacio dedicado a ellos sigue siendo muy pequeño y siempre al final del tema; además se prioriza al hablar de las víctimas militares; por ejemplo se incluyen fotografías de una columna de soldados republicanos caminando en una playa francesa bajo la vigilancia de los gendarmes camino de un campo de prisioneros (SM y Vicens Vives), pero no se muestra la suerte que llevaron sus mujeres e hijos.

Santillana es el único que se atreve a cifrar el número de muertos en la guerra, entre 500.000 y 600.000, desglosando posteriormente esta cifra entre los fallecidos en combate y los represaliados de cada bando. El resto murió por privaciones de la guerra (pág.364). Anaya incluye entre los represaliados a los prisioneros de guerra en cárceles españolas, que en 1945

todavía eran 100.000. Vicens Vives habla de los 13.000 niños que fueron evacuados a otros países europeos, sudamericanos y la URSS. Los niños son los otros grandes olvidados en los manuales, solo Anaya incluye un testimonio gráfico de ellos: un grupillo de críos en la plaza del Carmen de Madrid después de un bombardeo (pág. 286). De la repercusión cultural todos los libros recogen algún dato, los más numerosos son los de Santillana mientras Vicens da un listado de intelectuales que apoyaron a un bando y a otro. Santillana y SM recogen la imagen de Unamuno saliendo de la Universidad de Salamanca tras ser cesado de su cargo y rodeado de miembros de la Falange con el brazo en alto. Finalmente de las repercusiones económicas nos quedamos con los datos que da Anaya que son los más gráficos: el nivel de renta de 1935 no se recuperó hasta bien entrada la década de los cincuenta.

Evidentemente se podrían haber expuesto más datos sobre la Guerra Civil, pero no he considerado oportuno detenerme en los análisis político-bélicos que hay que decirlo son los más abundantes y con diferencia. Anaya, Santillana y Vicens Vives solamente dedican un epígrafe extenso a los costos bélicos, en un tema de veinte páginas. En definitiva, se echa en falta una mayor presencia del “pueblo llano” que es al fin y al cabo quien más sufre con las guerras y sus efectos, sí al menos no en el texto por lo menos en las imágenes que lo acompañan que son muy numerosas en todos los libros.

4. CONCLUSIONES

Los actuales manuales escolares de historia han cambiado considerablemente respecto a sus antecesores y la transformación es más evidente cuanto más retrocedemos en el tiempo. Los aspectos que más han variado han sido la del número y la calidad de las imágenes que en los libros de ahora ocupan la mitad del conjunto de sus páginas. Lo mismo ocurre, aunque en menor escala, con la incrementada presencia de documentos escritos coetáneos de las diversas épocas vistas en los manuales. Además, se han reforzado notablemente los apartados dedicados a actividades, ejercicios, comentarios de texto, gráficos, así como el espacio dedicado a la utilización de diversas técnicas historiográficas relacionadas con el uso de la documentación, manipulación y organización (Valls, 2002, págs. 67-68).

¿De qué manera ha influenciado la mejora en la calidad de los manuales de bachillerato en el tratamiento de las guerras contemporáneas españolas? Tras el estudio comparativo llevado a cabo de la obra de Emilio Castillejo, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de historia del franquismo (1936-1975)* con los manuales de texto posteriores al régimen franquista, hay que confirmar que los alumnos de hoy en día reciben una información mucho más amplia, exacta y sobre todo libre de prejuicios ideológicos y morales que la que recibieron sus padres y abuelos. Precisamente debido al gran esfuerzo que se ha realizado desde las editoriales y

el ministerio de educación en actualizar los contenidos de los libros, y los resultados ahí están, resulta más chocante la poca innovación temática que se ha introducido al hablar de las guerras españolas.

Es evidente que los currículos oficiales no ocultan sus intenciones con respecto a la materia de historia cuando reconocen que debe ser estudiada cronológicamente dando prioridad a los temas político-institucionales; consecuentemente los manuales de texto harán lo propio. Debido a ello las guerras siguen protagonizadas por el ejército y los líderes político y militares del periodo tratado. Este modelo de enseñanza se puso de moda durante el siglo XIX y ha continuado hasta nuestros días. ¿Cuántas promociones más de estudiantes van a tener que estudiar la Guerra de la Independencia como lo hicieron muchas antes que ellos? La historia de un país no puede enseñarse exclusivamente desde lo que ocurre en el campo de batalla sino hay que ir más allá. Una de las propuestas que se quiere realizar desde este trabajo es analizar las consecuencias demográficas que producen las guerra, un asunto en nuestra opinión que puede introducir otros temas de carácter humano y social. No se puede seguir admitiendo que todos los manuales presenten en el tema de la Guerra Civil cuatro mapas de las diferentes fases de la contienda pero ninguno incluya un gráfico sobre de la mortalidad infantil durante la guerra y en los años inmediatamente posteriores. Son precisamente temas como la demografía los que pueden ayudar al alumno a desarrollar su sentido crítico hacia la guerra y que comprenda que las consecuencias de un conflicto se siguen manifestando en el largo plazo como sucedió en Navarra donde se constató un estancamiento de la población, incluso algún decrecimiento puntual al final de la última guerra carlista y un crecimiento lentísimo durante el último tercio del siglo XIX debido al empobrecimiento de los pueblos tras la Guerra de la Independencia y las dos Guerras Carlistas, que no solo esquilmaron el campo sino además obligó a los pueblos a vender sus comunales para pagar las deudas contraídas. Ante esta situación de miseria generalizada, la única salida fue emigrar.

La comparación de los libros de texto realizada en esta trabajo ha puesto de relieve una triste realidad: todos los manuales son idénticos. Ningún libro habla de la independencia de Filipinas y Puerto Rico en el 98; todos están de acuerdo en que las matanzas de Paracuellos del Jarama en el lado republicano y Badajoz o Granada en el lado nacional fueron las más significativas de la Guerra Civil. Siguiendo con la Guerra Civil, todos dedican más o menos las mismas líneas para hablar de la suerte de los vencidos, en la última página del tema y acompañado el texto por la misma fotografía de soldados republicanos prisioneros en Francia. Ninguno es capaz de mostrar un poco de originalidad, como si tuvieran miedo a salirse del guión escrito. La razón puede estar en que los libros son un producto comercial que debe ser rentable y por tanto atractivo para aquellos que deciden su adquisición (Valls, 2002, pág. 68). Bajo dichas circunstancias es labor del docente el tomar la iniciativa y aportar materiales que resulten más

enriquecedores y ofrezcan una perspectiva del que manda en los manuales, lo que desemboca en que solo los acontecimientos recientes tienen interés en la didáctica de la historia (Rodríguez Pérez & Simón García, 2014, pág. 103). ¿Para cuándo un relato de las penurias que pasaron los soldados enviados a luchar en Cuba en 1898? ¿Y qué decir de las represiones que sufrieron los “afrancesados” que no huyeron?.

De los conflictos contemporáneos analizados en este trabajo sólo uno fue contra un invasor. Como dice Valls “ *la guerra sirve para cohesionar a la nación frente al enemigo común*” (1991, pág. 37). Es indudable que este punto de vista ha sido, y sigue siendo, explotado por los gobiernos de este país que a diferencia de la Guerra del 36 ha habido un esfuerzo por tratar la memoria histórica, no ha sucedido así en el caso de la “guerra del francés”, donde se sucedieron abusos ambos bandos pero se prefiere seguir ignorando. Es en este contexto cuando deberíamos preguntarnos: la enseñanza de la historia ¿debe forjar patriotas o educar cosmopolitas? (Carretero & Montanero, 2008, pág. 104). En la mentalidad popular sigue habiendo un cierto desdén hacia el “gabacho”. Mientras otros países como Alemania y Francia aprovechan el centenario de la batalla de Verdún para defender un proyecto común europeo, en este país no ha habido todavía ninguna acción por parte de las instituciones para organizar junto con Francia actos, eventos, que sirvan para dejar superar la visión tan maniquea que se tiene de la Guerra de la Independencia. Esta sería la otra propuesta que quiere lanzar este trabajo: introducir las guerras a los alumnos desde el punto de vista de los dos participantes, algo que sólo ocurre con la Guerra Civil. En el caso de la Guerra de la Independencia, sería positivo dar voz a los franceses, estudiar los aspectos positivos que pudieron introducir en la administración y gobierno del país, y revisar el concepto de que todos las penurias y miserias que supuso esta guerra fueron provocadas por ellos. Como se ha mencionado en otro apartado de este trabajo, Goya y Los Desastres de la guerra demuestra claramente que el horror no fue propiedad de un solo bando.

La conclusión final de este trabajo es que la calidad de los manuales de texto actuales es muy elevada. Se puede afirmar con rotundidad que las editoriales han hecho un esfuerzo ímprobo para diseñar una herramienta de aula que aunque cuente con muchos detractores, es justo decir, contribuye al buen discurrir de la clase con su gran variedad de actividades y ejercicios con diferentes grados de dificultad que dan respuesta a la gran diversidad de alumnado que se da en los centros educativos hoy en día. Es también muy de agradecer que haya desaparecido el lenguaje descalificativo del régimen franquista así como de que haya un interés en hablar de las consecuencias de la guerra a nivel humanitario. No obstante, consideramos que quedan todavía muchas mejoras por realizar, huecos por rellenar. He aquí algunas sugerencias:

- La introducción de nuevos temas que traten de las consecuencias de las guerras, por ejemplo la demografía, y que reflejo tuvo la pérdida de habitantes en la producción agrícola, o al revés, como la destrucción de las cosechas por el

enemigo o su requisamiento para avituallar el ejército dejó a la población de hambre.

- Atenuar el presentismo. ¿Por qué solamente se nos habla de los efectos de la Guerra Civil? Todas las guerras sufrieron un alto coste humano, pero ningún manual parece interesado en enseñarnoslo. Lo cual es una pena porque el alumnado empatiza más con las miserias del pueblo que con las victorias de los generales.
- La superación de recelo entre Francia y España por causa de la Guerra de la Independencia. Esta actitud además reforzaría ante el alumnado la idea actual de pertenecer a Europa, de compartir un espacio único. Los alumnos de bachillerato no han conocido Europa con fronteras. Los que si lo hemos hecho, podemos afirmar que en un mundo tan globalizado como el actual, donde el polo de crecimiento económico y demográfico se encuentra en el área del Pacífico, el único futuro que tiene Europa es permanecer unida, a pesar de que las cosas no salgan tan bien como se quisiera.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1 Listado de libros de texto analizados:

Editorial Vicens Vives:

Aróstegui Sánchez, J., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Palafox Gamir, J., & Risques Corbella, M. (2014). *Historia de España Bachillerato*. Barcelona: Vicens Vives.

Balanza, M. (. (1989). *Geografía e Historia de Espana y de los Países Hispánicos. IBÉRICA. 3 BUP*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.

Editorial ANAYA

García de Cortázar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Fernández Cuadrado, M., Gamazo, Á., Felones, R., y otros. (2001). *Bachillerato 2 Historia. Navarra*. Madrid: Anaya.

Editorial Santillana:

Ros Fernández, J. M., González Salcedo, J., León Navarro, V., & Ramírez Aledón, G. (2009). *Historia de Espana 2 Bachillerato*. Madrid: Santillana.

Editorial SM:

Bahamonde Margro, Á., & Otero Carvajal, L. E. (2009). *Historia de Espana 2*. Madrid: Ediciones SM.

Editorial Dalmaú Carles Pla:

Dalmaú Carles, José (1953). *Enciclopedia Ciclico-Pedagógica*. Grado Medio de los cursos graduados de Primera Enseñanza. Gerona-Madrid: Editorial Dalmaú Carles Pla.

5.2 Bibliografía

Aróstegui Sánchez, J., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Palafox Gamir, J., & Risques Corbella, M., 2014. *Historia de España Bachillerato*. Barcelona: Vicens Vives.

Bahamonde Margro, Á., & Otero Carvajal, L. E., 2009. *Historia de España 2*. Madrid: Ediciones SM.

Balanza, M., Benejam, P., Llorens, M., Ortega, R., Roig, J., 1989. *Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. IBÉRICA. 3 BUP*. Barcelona: Editorial Vicens-Vives.

Barton, K. C. , 2010. Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. *En Ávila, R; Rivera, M y Domínguez, P. Metodología de Investigación en didáctica de las ciencias sociales. ,* 13-28.

- Blanco Rodríguez, J. A., 2007. La historiografía de la Guerra Civil Española-Separata. *Hispania Nova* , 7, 1-33.
- Butrón Prida, G., & Saldaña Fernández, J., 2008. La historiografía reciente de la Guerra de la Independencia. *Mélanges de la Casa de Velazquez* , 38-1, 243-270.
- Canteras, L. , 2015. El debate sobre las responsabilidades y las causas del desastre de Annual (máster en Historia Contemporánea). *Facultad de Filosofía y Letras* . Santander: Universidad de Cantabria.
- Carretero, M., & Montanero, M., 2008. Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación* , 20 (2), 133-142.
- Castillejo Cambra, E., 2008. *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares del franquismo (1936- 1975)* Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Chaves Palacios, J., 2000. La historiografía reciente sobre la Guerra Civil de 1936-1939 en los umbrales del nuevo milenio. *HAOL. Historia Actual On Line* , 4, 85-98.
- Ealham, C., 2008. La historiografía reciente sobre la Guerra Civil: el rigor histórico contra el rigor mortis. Cuando el "revisiónismo" no es nada más que la vuelta a los mitos de ayer expresados con la voz indigna del pasado. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea* , 7, 287-306.
- Elizalde, M. D., 2000. El 98 desde una perspectiva normalizadora. Reflexión historiográfica de un centenario. *Hispania* , LX/2 , 205, 707-736.
- García de Cortázar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Fernández Cuadrado, M., Gamazo, Á., Felones, R., y otros., 2001. *Bachillerato 2 Historia. Navarra*. Madrid: Anaya.
- Gómez Carrasco, C. J., & López Martínez, A. M., 2014. Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 13, 17-29.
- Gómez, C. J., Cózar, R., & Miralles, P., 2014. La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* , 29-1, 1-25.
- González Calleja, E., 1990. La producción historiográfica del último medio siglo sobre el carlismo en el proceso de la revolución española. *Hispania. Revista Española de Historia*, 50, dedicado a 50 años de historiografía española y americanista , 176, 1321-1347.
- Hernández, C., 2011. La "Cultura del Tiempo" en España: La Guerra de la Independencia en el discurso del franquismo. *HAOL. Historia Actual Online* , 25, 145-158.
- Hernández, E., 2002. La historiografía más reciente del 98. *Iberoamericana* , II , 5, 214-222.

- Inarejos Muñoz, J. A., 2013. La pérdida de Filipinas en los libros de texto. A vueltas con los contenidos en la enseñanza de la historia de España. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* , 28, 75-85.
- Laporte, P., 1997. El desastre de Annual, ¿un olvido historiográfico? *Cuadernos de Historia Contemporánea* , 19, 223-229.
- López, R., 2014. La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer* , 94, 273-285.
- Lorenzo Vicente, J. A., 1998. La enseñanza media en España (1938-1953): el modelo establecido en la ley de 20 de septiembre de 1928 y la alternativa del proyecto de 1947. *Historia y Educación*, 17, 71-88.
- Mendióroz Lacambra, A. M., 2013. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Formación del área e integración del conocimiento*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Merchán Iglesias, F. J., 2002. El uso del libro de texto en la clase de Historia. *Gerónimo de Uztáriz* , 17/18, 79-106.
- Nicolás, M. E., 1998. Crisis y añoranza del Imperio durante el Franquismo: La presión de la memoria. *Anales de Historia Contemporánea* , 14, 33-45.
- Prats, J., 1999. La enseñanza de la historia y el debate de las humanidades. *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa* , 57, 57-76.
- Rodríguez Pérez, R.A., Simón García, M^a del Mar., 2014. Construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de educación primaria. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29-1, 101-113
- Ros Fernández, J. M., González Salcedo, J., León Navarro, V., & Ramírez Aledón, G. , 2009. *Historia de España 2 Bachillerato*. Madrid: Santillana.
- Rújula, P., 2010. A vueltas con la Guerra de la Independencia. Una visión historiográfica del centenario. *Hispania. Revista Española de Historia.* , LXX , 235, 461-492.
- Sáiz, J., 2011. Actividades de libro de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1 y 2 de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales* , 25, 37-64.
- Sáiz, J., 2014. ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años. *Clío. History and History teaching* , 40, 1-19.
- San Martín, I., 2007. Nuevas tendencias en la historiografía española. *Cuadernos de estudios gallegos* , LIV , 120, 305-325.

Sánchez Abadía, S., 2001. Olvidos de una guerra: el coste humano y económico de la Independencia (Cuba-España 1895-1898). *Revista de Indias* , LXI , 221, 113-140.

Sánchez Marco, L. J., 2002. La identidad nacional y la Guerra de Marruecos. *Actas de las III Jornadas de historia de Llerena* , 293-317.

Sanchidrian, C., 2008. ¿Qué historia se enseñaba en los manuales de historia Universal y de España. Una cuestión actual: la selección de objetos contenidos. *Historia da Educação* , 12, 55-93.

Santisteban, A., 2010. La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, 14, 34-56.

Sisinio Pérez Garzón, J. , 2002. Usos y abusos de la historia. *Gerónimo de Uztáriz* , 17/18, 11-24.

Tiana, A., 1988. *La investigación Histórica- Educativa actual. Enfoques y métodos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Urquijo Goitia, J. R., 1993. Historiografía sobre la Primera Guerra Carlista. *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne* , 17-18, 412-443.

Valls, R., 2008. *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: Publicaciones Universitat de Valencia.

Valls, R., 1991. La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* , 5, 33-48.

Valls, R., 2002. Cambios y continuidades en los manuales y materiales curriculares de Historia de la Educación Secundaria Obligatoria,17/18, 67-68.

Valls, R. , 2007. Las imágenes en los manuales escolares de historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clío y Asociados* , 11, 11-23.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha podido llegar a buen puerto gracias a los innumerables consejos, sugerencias y correcciones de mi tutor Ángel García-Sanz Marcotegui. A él pues, le debo agradecer el tiempo que me ha dedicado para sacar adelante el presente proyecto con el que he aprendido mucho. También quisiera demostrar mi gratitud hacia Ana Mendióroz que respondió tan rápidamente a mi grito de ayuda de último minuto.