

«*Tiempo de Turbulencias*»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990)

«*Times of Storms*»: The Complex Portrayal of the Spanish Civil War in History Textbooks (1970-1990)

Mariano González Delgado

e-mail: mgondel@ull.edu.es

Universidad de La Laguna. España

Resumen: El estudio de la Guerra Civil española a través de los libros de texto de Ciencias Sociales fue –y sigue siendo– el medio predominante para el aprendizaje de este pasaje histórico en las aulas españolas. La Guerra Civil ha sido uno de los periodos más conflictivos y trágicos de la historia de España en el siglo XX. Esta característica ha ocasionado que también sea un objeto de estudio complejo y difícil de abordar para los libros de texto. Este artículo analiza el mensaje explícito e implícito que tales libros de texto presentaron a sus lectores desde la Transición a la Democracia en España hasta el inicio de la LOGSE. Nosotros observamos las tres editoriales más importantes en España (Santillana, Anaya y SM). Exploramos las explicaciones que se dieron sobre el origen de la Guerra Civil y la forma de estudiar este periodo histórico. La conclusión es que los libros de texto, a pesar de que han cambiado la visión parcial y manipulativa que el régimen franquista hizo de la Guerra Civil, también resisten a modificar en todos los aspectos las antiguas explicaciones. Ellos han estado sujetos a una serie de cambios y continuidades. En la tercera parte del trabajo, intentamos dar una explicación sobre por qué los libros de texto desarrollaron este tipo de explicaciones y estuvieron sujetos a una representación compleja de la mismas.

Palabras clave: libros de texto; guerra civil española; currículum; ciencias sociales; disciplinas escolares.

Abstract: The study of Spanish Civil War through History textbooks was –and is still– the predominant medium for learning this historic passage in the Spanish classrooms. The Civil War was one of the most controversial and tragic period in the history of Spain in the XXth century. This feature caused this topic is complex and difficult to represent in school textbooks. This paper analyses the overt and implicit messages such textbooks presented its readers from Transition to Democracy in Spain to the early Education Act 1990 (LOGSE). We study three major publishing houses in Spain (Santillana, Anaya, and SM). We explore the explanations given about the origin of the Civil War and the portrayal made about this historical event. The conclusion is the textbooks, although have changed the partial and manipulative picture the Franco's regime made of the Civil War, yet they resist to any change, preferring the old explanations. The textbooks have been subject to a series of changes and continuities. In the third part of this paper we try to give an explanation about the reasons why History textbooks were continuously debated between change and continuities of some conservative explains.

Keywords: textbooks; Spanish Civil War; curriculum; social sciences; school subjects.

Recibido / Received: 08/09/2014

Aceptado / Accepted: 13/10/2014

1. Introducción

En los últimos años la investigación relacionada con el análisis de los libros de texto ha aumentado de forma considerable (Foster, 2011, p. 6). En el ámbito español destacan las iniciativas como el Proyectos MANES (Puelles Benitez y Tiana Ferrer, 2003; Somoza, 2006; Valls Montés, 1999, 2007; Beas Miranda, 2013; Ossenbach, 2014). Pero también en el ámbito internacional se pueden observar propuestas consolidadas como las del Institute Georg Eckert (Radkau, 1996, 2000), o estudios críticos desarrollados por grupos de investigadores de forma independiente (Apple y Christian-Smith, 1991; Johnsen, 1996; Foster, 2011, pp. 9-14). En la actualidad, los libros de texto representan un material o fuente de investigación destacada para analizar los contenidos del currículum y qué tipo de conocimiento es el que se quiere o quería transmitir al alumnado en diferentes épocas históricas.

Uno de los objetos que ha recibido una atención importante por parte de los historiadores de la educación españoles, ha sido sin lugar a dudas la representación que los libros de texto de bachillerato desarrollaron sobre la Guerra Civil (Álvarez Osés, Cal Freire, Haro Sabater y González Muñoz, 2000; Boyd, 2006; Valls Montés, 2007a y 2007b; Marina Carranza, 2012). La importancia que este periodo ha tenido en la historia de España del siglo XX, no pasó desapercibida para los manuales escolares. Pero tampoco para los investigadores que se han centrado en este objeto de estudio. Debido a que en torno a la Guerra Civil confluyen dos periodos históricos centrales como la Segunda República y la Dictadura franquista, dicha característica «ha hecho que también sea uno de los temas más delicados a la hora de tratarlo en los manuales de historia» (Valls Montés, 2007, p. 155). La visión hondamente sesgada que durante mucho tiempo ofrecieron los libros de texto sobre esta época, fue causa suficientemente importante para que diferentes historiadores denunciasen tales excesos historiográficos.

La razón sobre la necesidad de llevar a cabo estos estudios estaba más que justificada. Debido a que los libros de texto no son objetos neutrales, muchas de sus explicaciones, como ha indicado S. J. Foster, no están orientadas exclusivamente por la «verdadera historia» o la «historia real» (Foster, 2011, p. 5). Por el contrario, los manuales escolares son un producto mediado por las diferentes relaciones de poder. La selección u omisión de determinados contenidos no se produce únicamente a través de fenómenos de carácter académico y científico (Foster, 2005)¹. Los libros de texto contienen valores, ideas y conocimientos influencia-

¹ Esto no quiere decir que los campos científicos construyan sus conocimientos de forma aislada a las propias presiones sociales. Evidentemente, los campos están mediados por múltiples grupos de actores que intentan modificar y señalar qué es necesario conocer y qué no. A pesar de ello, la construcción de los libros de texto ofrece patrones un tanto diferentes a los campos científicos que es necesario tener presente.

dos por diferentes elementos sociales que se espera sean abrazados y legitimados por los estudiantes. Como ha señalado acertadamente M. W. Apple, «son personas reales con intereses reales quienes conciben, diseñan y escriben los libros de texto. Se publican en función de las constricciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder» (Apple, 1996, p. 64). Como resultado, la selección de determinados contenidos es una intensa actividad política que con frecuencia está mediada por elementos de tensión, controversia y acalorados debates por definir «qué conocimiento es el más valioso» (Foster, 2011, p. 5).

Sin embargo, no fue sólo desentrañar el elemento ideológico «per se» que se transmitía sobre este hecho histórico lo que llevó a diversos investigadores a centrarse en este tema. Tradicionalmente, la enseñanza de la historia, como disciplina escolar, sufre unas mediaciones constantes desde la esfera política debido a que se considera un vehículo privilegiado para reforzar determinadas narrativas sobre la nación y la identidad. Dentro de los contenidos de historia, por tanto, las concepciones que se manejan son definidas para decidir qué tipo de nación es la nuestra, qué relaciones se producen entre sus miembros y cuál es la identidad nuclear que nos aglutina en torno a ella (Boyd, 2000).

Por este motivo, uno de los objetivos de este trabajo, es analizar el mensaje explícito que los libros de texto presentaron a sus lectores sobre la Guerra Civil desde la Transición a la Democracia en España hasta el inicio de la LOGSE. La particularidad que presenta esta investigación, radica en que su objeto se centrará en los libros de texto de Educación General Básica (EGB) dentro de la Ley General de Educación y de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ello se debe a que las investigaciones citadas anteriormente han tenido como centro de investigación los manuales de Bachillerato. Sin embargo, este no será el único objetivo de este trabajo.

Como ha indicado C. P. Boyd, en la medida en que las sociedades modernas las escuelas se han transformado en una de las principales instituciones para la reproducción de la memoria y la socialización política, los manuales escolares han sufrido una cantidad importante de mediaciones que nos permiten observar su construcción como un elemento complejo (Boyd, 2006, p. 80). En diversas ocasiones se ha indicado que dado el carácter de tal función social en la enseñanza, los manuales escolares (sobre todo de historia y literatura) están orientados a mostrar una «pauta de comportamiento cívico» (Boyd, 2006, p. 80; Foster, 1999 y 2005; Crawford y Foster, 2008; Aamotsbakken, 2010; Troch,

Sobre el debate de la construcción de los campos científicos y los límites de su autonomía relativa, se puede ver Martín Criado (2008). En referencia a este mismo tema pero relativo a las disciplinas escolares y libros de texto, se puede consultar Issitt (2004) y González Delgado (2014).

2012; Darr, 2012). En relación a este marco, los manuales intentan transmitir un conjunto de símbolos, narraciones y mitos históricos para legitimar determinadas exigencias políticas y sobre la construcción de las identidades nacionales. En consecuencia, los Estados-Nación han efectuado determinadas reivindicaciones para controlar el contenido del currículum de historia. Desde la construcción de los sistemas educativos nacionales, los diferentes gobiernos han puesto en marcha planes de estudio, programas, cuestionarios oficiales y regulaciones de libros de texto con el propósito de intentar controlar lo que se enseña en las aulas (Boyd, 2000; Carreras Ares y Forcadell, 2003; Ortiz de Orruño, 1998; Groves, 2014).

De hecho, no sin razón, W. Marsden ha escrito que los libros de texto de historia y geografía están orientados en muchos casos por elementos de «propaganda» (Marsden, 2000, p. 31), más que por la construcción histórica propiamente dicha. En diferentes épocas éstos reflejan una posición sesgada o «envenenada» (Marsden, 2000, p. 29) debido a la necesidad de intentar construir una identidad nacional a través de dichos manuales. Incluso en algunos casos, muchos de estos libros de texto reflejan una influencia de claro carácter conflictivo en la representación que hacen de varios temas sobre las disputas históricas entre diferentes naciones por el control de determinados territorios o del ámbito político a nivel internacional².

A pesar de ello, esto no quiere decir que los libros de texto reflejen de forma mecánica y funcional las disposiciones gubernamentales existentes en un momento determinado. Los libros de texto no se construyen exclusivamente a raíz de las mediaciones políticas o ideas dominantes. Ellos reflejan, en ciertos momentos, la mediación y complejidad que tiene lugar en la propia sociedad y sus ideas sobre la política, la cultura o la construcción de la ciudadanía. Son un material que está sujeto a constantes cambios y continuidades. A lo largo de la creación y construcción de los libros de texto, influyen una cantidad importante de elementos que los pueden hacer variar de sentido. Por otro lado, también pueden permanecer iguales ante determinados temas o introducir explicaciones que podrían sorprender a propios y extraños (Issitt, 2004; Foster, 1999).

Por tanto, otro de los objetivos de este trabajo es, a partir del análisis y representación que dichos textos hicieron sobre la Guerra Civil, intentar explicar por qué los manuales de Ciencias Sociales de estos años hicieron una representación determinada sobre este conflicto y revelar algunos puntos clave que nos ayuden a entender cómo se construyen socialmente. Se puede decir, por tanto, que la

² Sin ir más lejos, uno de los principales objetivos de Georg Eckert Institute fue intentar modificar las representaciones que los libros de texto hacían sobre las naciones vecinas o temas como la guerra y la paz. En diversas ocasiones, algunos de los investigadores de esta institución alemana denunciaron la visión sesgada que los libros alemanes hacían de la sociedad francesa y viceversa. Para más información véanse los trabajos de Radkau (2000) y Foster (2011).

primera parte de este trabajo sirve como guía para poder construir el elemento central de esta investigación, focalizada en este segundo objetivo. Estas consideraciones generales, sobre la complejidad y posición contradictoria de los libros de texto, son las que han guiado nuestras conclusiones sobre la visión que ofrecen los manuales acerca de la Guerra Civil.

Antes de comenzar con estos puntos, será necesario indicar cómo hemos elaborado esta investigación. Por este motivo, el primer apartado se centra en describir la metodología llevada a cabo.

2. Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, hemos recurrido a los libros de texto de las editoriales Santillana, Anaya y SM. La elección de estos manuales se justifica en la medida en que tales editoriales han sido las más utilizadas en el contexto español. Como han demostrado González y Montero, estas tres editoriales acaparan «el mercado con un 83%» de las ventas totales (González y Montero, 2013, p. 95). Por tanto, los libros de texto escogidos para el análisis fueron seleccionados teniendo presente los siguientes criterios: 1. Fueron diseñados expresamente para la disciplina de Ciencias Sociales en EGB y la ESO; 2. Dedicaron un tema o apartado específico a la Guerra Civil española; 3. Fueron editados por las principales casas editoriales y, por tanto, estuvieron presentes, en diferentes grados, en las escuelas españolas.

Por otra parte, los libros de texto han sido estudiados a través del «análisis de contenido» basado en la lectura general del texto y la selección de aquellos argumentos donde se explicó la Guerra Civil. Para ello se ha tenido presente diferentes estudios previos sobre el análisis de la guerra en los manuales escolares (Álvarez Osés, et al 2000; Marsden 2000; Nicholls y Foster, 2005; Foster y Nicholls, 2005; Boyd 2006; Valls Montés, 2007a y 2007b) y las consideraciones metodológicas expuestas por otros especialistas dentro del campo de la Historia de la Educación (Steedman 2001; McCulloch 2004) y de la investigación sobre libros de texto en este ámbito (Apple y Christian-Smith 1991; Johnsen 1996; Foster y Crawford 2006). En un primer momento, hemos realizado un análisis de tipo clásico consistente en una lectura extensiva que ha tratado de configurar cuáles fueron los argumentos principales que se desarrollaron en relación a la Guerra Civil. En un segundo momento, hemos optado por una perspectiva comparada que nos permitiese examinar las similitudes o diferencias, en caso de haberlas, en el tratamiento de este fenómeno histórico. Así pues, hemos elaborado un análisis a partir de unos diez libros de texto de Ciencias Sociales que datan entre los años 1978-1998.

Por otro lado, es necesario advertir que hemos analizado los contenidos para la educación obligatoria en estos años. Aunque dicha obligatoriedad fue transformada

en ambas leyes. Como sabemos, la LGE estableció una Educación General Básica (EGB) obligatoria hasta los 14 años de edad, mientras que la LOGSE aumentó dicha obligatoriedad hasta los 16 años. Teniendo esto presente, hemos decidido acotar el análisis dentro de las franjas de edad que comprenden, en la LGE, los cursos de 6º, 7º y 8º de EGB. Por su parte, en la LOGSE esto equivaldría a 6º curso de 3er Ciclo de Primaria, y 1º y 2º curso de ESO. Sin embargo, debido a que la Historia de la España y la Guerra Civil fueron enseñadas en 4º de la ESO, nos hemos visto obligados a trabajar sobre dichos manuales. Se han seleccionado aquellos cursos de EGB que fueron equivalentes luego para la ESO en lo que al tema de la Guerra Civil se refiere. Además, el estudio también se ha acotado a los contenidos aprobados por la Comunidad Autónoma de Canarias. La elección de este último caso se debe a una necesaria economía de esfuerzos, a una cercanía geográfica y porque Canarias fue un ejemplo más de lo que otras CCAA hicieron en estos años, a saber: introducir explicaciones regionales sobre la Guerra Civil. Por tanto, no se han escogido todos los cursos de educación obligatoria. El objetivo era evitar que pudiese haber una transformación o aumento de complejidad en los contenidos escolares. Como sabemos, los contenidos cambian en función de los años o madurez intelectual del alumnado. El propósito fue siempre establecer la mayor homogeneidad posible para que la investigación no sufriese desde un punto de vista empírico.

Aunque no se han consultado todos los libros de Ciencias Sociales desde los inicios de la Transición hasta los primeros años de la LOGSE, se ha intentado examinar una muestra representativa de las principales visiones que fueron presentadas al alumnado sobre la Guerra Civil. Tenemos presente la dificultad de este último aspecto. Sin embargo, este estudio no analiza cómo se han utilizado estos manuales en el aula. De sobra es conocido que los libros de texto pueden sufrir alteraciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción que se produce por parte del profesorado y del alumnado, nos obliga a indicar que los profesores pueden criticar o dar otra información al alumnado sobre el tema que hemos investigado (Boyd, 2006, p. 83). Así mismo, el alumnado puede aprender la explicación de la Guerra Civil a través de otras fuentes además de la escuela. A pesar de ello, debemos tener en cuenta que las «evidencias disponibles sugieren que la influencia de los libros de texto es profunda» (Foster, 1999, pp. 252 y 253).

Por último, nos gustaría destacar que este estudio no está orientado hacia una crítica personalizada de los autores de los libros de texto. Su objetivo es el estudio de las tendencias de los mismos, sus contenidos y explicaciones acerca de la Guerra Civil. Por otro lado, también pretendemos indicar una posible explicación sobre por qué los libros de texto desarrollaron tales representaciones y sufrieron unas determinadas continuidades y cambios.

3. «Desorden social, comunismo y militarismo vs modernización social». La explicación de la Guerra Civil en los libros de texto de EGB

Como han indicado diferentes autores que han analizado las explicaciones sobre la Guerra Civil en los textos de Bachillerato, esta época histórica estuvo marcada por una explicación maniquea durante la Dictadura (Álvarez Osés et al. 2000; Boyd, 2006; Valls Montés, 2007a y 2007b; Marina Carranza, 2012). En esta época apenas se «experimentaron cambios» (Valls Montés, 2007a, p. 157) de carácter temático, didáctico o historiográfico y sólo a partir de los años sesenta los libros de texto comenzaron a mostrar «diferencias sutiles pero reales» (Boyd, 2006, p. 89) en sus explicaciones sobre el conflicto. Será a partir de la Transición Democrática, cuando los manuales escolares empiecen a compartir un interés común en pretender mejorar las explicaciones sobre el origen de la Guerra y los planteamientos teóricos y metodológicos comiencen a desechar las justificaciones triunfalistas de los sublevados y superar el «modelo tradicional» (Álvarez Osés et al. 2000, p. 129) historiográfico en el que se asentaban. El contexto abierto por la Constitución de 1978, proporcionó un marco más flexible a las representaciones de este tema y permitió una actualización amplia en los diferentes planos indicados.

Sin lugar a dudas, los manuales análogos de EGB también estuvieron sujetos a estas modificaciones. Las narraciones que se desarrollaron sobre la Guerra Civil en los primeros años de la Transición se caracterizan por intentar desechar los argumentos más peyorativos sobre esta. Se intentó romper con el mito de la «cruzada» como vector que conduce la construcción de la identidad española. Lejos queda la utilización de calificativos como «Guerra de Liberación», «Guerra de Salvación» o «Cruzada Nacional» a la hora de explicar el origen y desarrollo de la guerra (Valls Montés, 2007a, p. 157).

No obstante, esto no quiere decir que los libros de texto de EGB a finales de los años setenta representaran la Segunda República y el origen de la Guerra Civil de una forma totalmente libre de comentarios triunfalistas sobre los sublevados. Los mitos generalizados sobre estos temas fueron un elemento constante en sus páginas. Se podría decir que existió en estos manuales un grado de autocensura –además de la ministerial– fruto del «compromiso entre las élites políticas y culturales españolas» (Boyd, 2006, p. 91). La visión sobre la Guerra Civil en los textos arrastra, en parte, un claro mensaje heredado de la influencia de la Dictadura. La Segunda República es analizada como una época incierta, conflictiva y llena de excesos políticos. Los libros de texto indican de forma generalizada que el origen de la Guerra hay que buscarlo, por un lado, en la «situación constante de anarquía y subversión social en que vivió el país en el periodo de 1931-1936» (Rastrilla Pérez, 1979, p. 207) y por otro, en la falta de entendimiento «entre el

extremismo de derechas e izquierdas» (Ramos et al, 1978, p. 316) y en el «resultado de las tensiones sociales que se habían acumulado durante la Segunda República» (Mañero Monedo et al. 1978, p. 139).

A pesar de ello, los textos hacen énfasis en otras explicaciones de carácter estructural para entender el origen del conflicto armado. En diversas ocasiones, se señala que «el impacto que produjo la gran depresión financiera mundial» (Rastrilla Pérez, 1979, p. 207) o el «movimiento separatista de Cataluña», así como «la separación Iglesia-Estado» y la «Reforma militar» (Martínez, Rozas y Seco, 1989, p. 120) fueron otros detonantes de la guerra. Sin embargo, los mitos en torno a la República perduraron de forma abierta. Todos los libros de texto, de alguna u otra forma, ofrecieron una visión crítica de la política republicana. Las representaciones sobre el origen de la Guerra suelen estar apegadas a los mitos clásicos que desde el Franquismo se generalizaron, como por ejemplo, que el «Frente Popular se adueñó del poder entrando en la corriente de la revolución marxista» (Rastrilla Pérez, 1979, p. 203) o que la República se caracterizó principalmente por su «anticlericalismo» (Equipo Aula 3, 1984, p. 174) y por la generalización de «incendios de iglesias y conventos en diversas ciudades españolas» (Ramos, et al. 1984, p. 128).

Igualmente, en los manuales escolares analizados también se pueden observar otras explicaciones que tienen por objetivo desvirtuar la política que se produjo durante la República. Un punto de acuerdo en este tipo de explicaciones, se puede observar en torno a la situación política del país. El fracaso de la República se suele señalar como consecuencia de la situación entre los diferentes grupos políticos: «la UGT, cada vez más radicalizada, y la CNT no daban tregua al Gobierno con sus reivindicaciones y huelgas... Militantes comunistas, socialistas, anarquistas y falangistas caían a diario en sangrientos duelos a tiro limpio» (Abad Caja et al. 1979, p. 137). Pero las posiciones ideológicas en contra del marco político republicano, en la etapa de la preguerra y ya dentro del propio conflicto, no se detienen en este punto. También se observan estas explicaciones en torno al gobierno presidido por Casares Quiroga o J. Negrín. En estos años, no se deja de indicar que «la gestión de este último [J. Negrín] vino marcada por su estrecho acuerdo con Moscú, estableciendo una verdadera dictadura comunista en los últimos días de la guerra» (Rastrilla Pérez, 1979, pp. 213 y 214)³.

Las causas sobre el origen del conflicto bélico están sujetas a una fuente de contradicciones constantes en los distintos manuales. Se debaten de forma manifiesta y latente entre aportar una explicación de carácter socio-histórico del conflicto –«crisis de 1929» y «conflicto entre clases sociales» (Mañero Monedo et

³ Explicaciones en este sentido también se pueden observar en Abad Caja (et al. 1979, p. 145) o Ramos (et al 1984, p. 133).

al. 1978, p. 127)– o argumentar su causa como resultado de la «escalada de violencia», del «desorden», o de «posiciones maximalistas» (Equipo Aula 3, 1984, p. 175) y, por tanto, hacia la culpabilidad explícita de determinados elementos personales. Por tanto, en las diferentes editoriales, las explicaciones se debaten entre una modernización historiográfica (introducir o no nuevas explicaciones sobre las causas del conflicto) y un modelo estático de la acción social, tales como la del extremismo innato de la República o la tradición conflictiva de la clase obrera. En cualquier caso, el origen de la Guerra suele escaparse a los matices indicados (casusas de carácter socio-histórico) y se ejemplifica como una tensión constante que, en última instancia, fue consecuencia de la radicalización política republicana. Este es un hecho característico de los libros de texto de EGB, ya que tras la explicación «caótica» de los últimos días de la República, no se puede concluir otra cosa que dado el «desorden reinante» era «lógico» que se produjese lo que se «anunciaba como irreparable: la tragedia de una guerra civil entre españoles» (Abad Caja et al. 1979, p. 138).

Esto no quiere decir que los libros de texto mantuviesen una representación negativa de la República en todos los casos. Tampoco significa que defiendan abiertamente al Régimen franquista. Como ya hemos indicado, la necesidad de construir una nueva identidad de unidad política y nacional, produjo que los libros de texto se debatiesen entre la necesidad de legitimar la memoria heredada del Franquismo respecto a los «excesos» de la República, pero también bajo el deber de amparar el nuevo proceso democrático que se comienza a construir en la España de la Transición. No en vano, los argumentos que se observan siempre intentan indicar que el fracaso del proceso de modernización en España fue fruto tanto de «la concentración política y militar del gobierno de Largo Caballero y Negrín», como por «la misma concentración de poderes en la persona del general Franco» (Mañero Monedo et al. 1978, p. 139).

Debido a ello, en diferentes ocasiones los manuales escolares –sobre todo los de la década de los ochenta–, señalan algunos aspectos positivos de las políticas sociales republicanas. Sobre todo aquellas que, alejadas de las posiciones que se conocieron como más radicales (la reforma agraria), convergen de una mejor manera con lo que se pretende desarrollar a lo largo de la Transición. De esta forma, los manuales indican abiertamente que los gobiernos republicanos mejoraron «las leyes laborales, los salarios y la seguridad social de los trabajadores. Reformó la enseñanza y creo numerosas escuelas públicas» (Martínez, Rozas y Seco, 1989, p. 121) e incluso «estableció planes de estudio y promocionó social y económicamente al profesorado» (Rastrilla Pérez, 1979, p. 207).

Por tanto, los libros de texto, desarrollaron esta explicación de la Guerra Civil debido a que comparten la necesidad de amparar el modelo de pacto político

que se desarrolló durante la Transición. Para ellos, el problema radicó en que los extremismos de izquierdas y de derechas habían hecho fracasar la convivencia entre españoles. El objetivo, era la búsqueda de una responsabilidad compartida. El «desorden» resultante con la política de los años treinta del siglo XX condujo primero a la intervención militar y luego a la Guerra Civil. En conclusión, la representación que se manifestó de este período tenía el propósito de utilizar dicha explicación como lección histórica para superar una necesidad del presente: buscar un frente de consenso político y social durante la Transición que pudiese estimular la modernización del país. Aspecto que no se había conseguido con los diferentes gobiernos republicanos. Por este motivo, podemos hablar de una representación de carácter contradictorio en los manuales escolares de EGB sobre este fenómeno histórico. Al tiempo que intentan deslegitimar el marxismo, el comunismo y la protesta o conflicto social amparados en los argumentos mitificados del Franquismo sobre la República, se desea implantar un nuevo régimen social basado en la modernización política, cultural y económica.

Por este mismo motivo, la representación que se hace de la propia Guerra Civil se enmarca en una clara asepsia interpretativa. Los relatos que se exponen se centran abiertamente en los acontecimientos bélicos y el relato militar. El objetivo es intentar guardar silencio sobre unos acontecimientos que, aunque puedan parecer lejanos, explicados en profundidad podrían abrir los conflictos que dieron paso a la Guerra de 1936. Salvo contadas excepciones, como es el caso de algunos textos que exponen la situación de las retaguardias durante el conflicto, son pocas las editoriales que intentan recordar que «en la zona nacional se derogaron las leyes republicanas, se prohibieron los partidos políticos y los sindicatos» o se «implantaron los principios del corporativismo y la revolución nacionalsindicalista de carácter fascista» (Martínez, Rozas y Seco, 1989, p. 127). Por otro lado, esta misma característica se puede observar en torno al tema del exilio u otras consecuencias de la guerra. Sólo en algunas editoriales se pueden leer algunos de los resultados de la Guerra como «los cientos de miles de muertos y heridos», las «persecuciones contra los enemigos políticos» o el exilio que tuvieron que sufrir miles de españoles para «evitar la represión» (Rastrilla Pérez, 1979, p. 215 y Martínez, Rozas y Seco, 1989, p. 127).

Normalmente, la representación explícita de la Guerra Civil suele estar dominada por explicaciones que intentan evitar abiertamente los juicios valorativos. Cuando comienzas los relatos sobre la misma, se suele indicar, por ejemplo, que «Franco lanzó sus tropas sobre Cataluña y éstas entraron en Tarragona y en Barcelona, mientras los soldados republicanos y miles de civiles marchaban hacia Francia» (Ramos et al. 1984, p. 133). En este sentido, las narrativas sobre la Guerra están dominadas claramente por el desarrollo militar de la contienda. Se hace hincapié en la descripción de las batallas individuales como «la batalla de Ma-

drid», «la toma de Bilbao», «la batalla del Ebro» o «Asturias» (Ramos et al. 1978, pp. 321-323). La imagen se caracteriza por un «olvido voluntario» que intenta legitimar «el compromiso compartido con una nueva identidad española compatible con los valores políticos centrales de tolerancia, convivencia y democracia» y con el «equilibrio de poder durante la Transición, favorable a la derecha» (Boyd, 2006, p. 92). Asimismo, el relato suele estar alejado de argumentos que intenten buscar explicaciones sobre el devenir de la contienda más allá de las cuestiones expresamente militares. La victoria de los golpistas suele ser atribuida a «la unidad de mando... de la España de Franco que contrastaba con la desunión predominante en la España de la República» (Abad Caja et al 1979, p. 144).

Es cierto que se puede observar en todos los libros de texto una mejora historiográfica sobre este tema. En ellos se habla de la «ayuda internacional», pero en ningún caso se valora en qué proporción dicha ayuda pudo ser determinante en el resultado final del conflicto. Simplemente, se nombra que «desde los primeros momentos de la guerra civil española, la España nacional contó con la simpatía y la ayuda de Alemania e Italia» y que «Rusia ayudó al Gobierno del Frente Popular con el envío de material aéreo... y que organizó la formación, en toda Europa y en otros países, de las Brigadas Internacionales» (Ramos et al. 1978, pp. 327 y 330). La prudencia política bordea las explicaciones dadas al alumnado. Los puntos controvertidos siempre aparecen con un tono acrítico o son omitidos abiertamente. Este olvido voluntario, también se podrá observar en los textos de principios de la LOGSE.

4. Entre la renovación temática y la búsqueda del consenso político. La explicación de la Guerra Civil en los primeros libros de texto de la ESO

El inicio de la LOGSE significó una renovación importante de los libros de texto de Ciencias Sociales. Como ha señalado C. Boyd para los textos de Bachillerato, en los manuales de la ESO se puede observar una «calidad muy alta ya se juzguen en términos de contenidos, presentación o pedagogía» (Boyd, 2006, p. 96)⁴. Los textos de las editoriales más vendidas suelen tener presente las investigaciones sobre la Guerra Civil. Sus datos están actualizados y presentan una cantidad de gráficos, fotografías, tablas y mapas bastante amplia. Además, todos ellos han reorganizado la estructura de este tema. Ya no se basan exclusivamente en una organización cronológica centrada en las batallas. La guerra se observa como un amplio hecho social encuadrado directamente en el período de entreguerras y unificado con la Segunda República y la Dictadura. Las dificultades existentes tanto en el contexto internacional de los años treinta, como las particulares

⁴ Véase también Valls Montés (2007a, p. 160).

condiciones políticas españolas, marcan el hilo conductor de las explicaciones. De acuerdo con ello, los manuales escolares responden a un modelo de historia que intenta evaluar esta época de forma crítica y centrada en analizarla como un proceso social. Más que exponer un conjunto de datos de forma inmutable o irrelevante, se esfuerzan por mejorar la explicación histórica y causal.

Por otro lado, y en relación al marco abierto por la LOGSE sobre el desarrollo de un porcentaje del currículum por parte de algunas Comunidades Autónomas, los libros de texto también comienzan a introducir la historia regional. El rápido avance durante la Transición del desarrollo de la historiografía regional, unida a las aspiraciones autonomistas que se habían producido en el ámbito político, produjo una intensa labor de reorganización del currículum de historia en este sentido. Todos libros de texto consultado en estos años para la CCAA de Canarias, hacen un esfuerzo por valorar «la Guerra Civil en Canarias» (Tusell et al. 1995, p. 246) y los problemas relacionados con el Pleito Insular y la «lucha por la hegemonía regional» (Tusell et al. 1995, p. 247) o la «brutal represión» que desde el primer momento se vivió en Canarias con el inicio de la conflicto bélico (Prats et al. 1998, p. 258).

Al introducir y familiarizar a los estudiantes con estos nuevos datos regionales, la Guerra Civil es objeto de un estudio mucho más pormenorizado. En estos años, no se vacila en señalar que el bando golpista tiene un claro carácter «dictatorial», «próximo al fascismo y a la extrema derecha» (Prats et al. 1998, p. 260). La forma de abordar este tema se identifica con la presentación del mismo de una forma mucho más factual que valorativa. En este sentido, el desarrollo de las cuestiones relativas a las retaguardias ocupa un lugar importante en los libros de texto. En diversas ocasiones se resalta que durante los años de la Guerra «una parte importante de la estructura económica quedó destruida; la población padeció grandes penalidades; los refugiados fueron numerosos en ambos bandos y un gran número de españoles, entre ellos muchos intelectuales y artistas, huyeron de España temerosos de la represión franquista» (Prats et al. 1998, p. 256). Aun así, se observa un cuidadoso silencio voluntario en los propios textos. Se prefiere calcular los costes humanos de la guerra en términos globales para evitar posibles polémicas de interpretación. De forma implícita, se refuerza el mito de la Guerra como una tragedia colectiva en el que las culpas quedaron repartidas de forma equitativa.

Algo similar se puede observar también respecto al tratamiento realizado sobre la ayuda exterior recibida por los bandos en conflicto. Se califica a este tema como «un debate abierto» (Santacana y Zaragoza, 1998, p. 190) en el que los historiadores no acaban de cerrar hasta qué punto «la ayuda exterior que recibió Franco fue decisiva o no para que la República perdiera la guerra» (Santacana

y Zaragoza, 1998, p. 190). No obstante, sobre esta cuestión los libros de texto expresan en esta época una visión mucho más matizada con datos de diferentes investigaciones. Las tablas numéricas sobre el material armamentístico recibido por los contendientes hablan claro sobre la importancia de la misma. Como consecuencia, algunos manuales acaban por reconocer que «posiblemente la ayuda a cada uno de los bandos fuera muy semejante, pero en aquellos momentos en los que fue más resolutiva benefició ante todo a los sublevados» (Tusell et al. 1995, p. 252).

Sin embargo, los libros de texto no se caracterizan exclusivamente por sus cambios. Las continuidades, en las explicaciones sobre el origen de la contienda, también son un hecho muy destacable. Como ya indicamos para los manuales de EGB, en estos años perdura una explicación de la República sujeta a ciertas mitificaciones. De nuevo, se señala que el origen de la Guerra fue el resultado de «la división entre derechas e izquierdas que se acentuó y se radicalizó» (Prats et al. 1998, p. 254) y, por tanto, fue una consecuencia de que «la vida política estaba dominada por el radicalismo y el enfrentamiento entre una derecha muy conservadora y una izquierda revolucionaria. La violencia y la intransigencia se había adueñado de la sociedad» (Prats et al. 1998, p. 256). El objetivo sigue siendo el mismo: a través de la búsqueda de la culpabilidad compartida, se trata de desvirtuar los extremismos políticos para intentar legitimar una democracia basada en el consenso y el pacto político. Al tiempo que se intenta deslegitimar al Régimen franquista debido a su posición «dictatorial», también se intenta romper con aquellas cuestiones políticas más características de la República a través del argumento de su «grave desorden público y la ocupación ilegal de tierras, junto con la pasividad del gobierno» (Tusell et al. 1995, p. 241). El intento de asentar un régimen democrático en la Transición y la construcción de este fenómeno identitario a través de los valores políticos de la tolerancia, produjo en estos textos una explicación sobre el origen de la Guerra basado en la paridad en el reparto de las responsabilidades.

Las explicaciones sobre la Guerra Civil se centran en intentar representar la necesidad de construir una «posición de centro» que fue «inviabile» durante esta época (Tusell et al. 1995, p. 240). Se trata de no caer en los mismos errores del pasado. Para estos manuales escolares, el modelo democrático que se ha construido desde la Transición no debe adueñarse de ninguna de las dos identidades: República y Dictadura. Ambos fenómenos son vistos como elementos de maximalismo político a pesar de la legalidad y legitimidad democrática de la etapa republicana. Ninguno se reivindica como un periodo histórico adecuado para construir la paz que intente superar las identidades todavía arraigadas de las «Dos Españas». Como ha señalado W. E. Marsden (2000), los libros de texto tienen en muchos casos un claro carácter contradictorio y de propaganda. En última

instancia, utilizan la explicación de los fenómenos bélicos para construir identidades de carácter político: pacto sobre la Transición, identidad española o de otro tipo. La paz o la búsqueda de la paz, como por ejemplo el hermanamiento de las naciones o la supuesta culpabilidad compartida de una guerra, no deja de ser una visión «propagandística» del conocimiento tamizada e influenciada por las posiciones políticas de un momento histórico determinado (Marsden 2000, pp. 45-47). A pesar de que esta generación de libros de texto ofrece una cobertura mucho más detalla y equilibrada sobre el Guerra Civil, la representación de la misma contiene elementos turbulentos y contradictorios y, en algunos casos, hasta mitificados sobre el conocimiento histórico. La búsqueda de una identidad compartida y un futuro pacífico puede mediar la representación, selección y explicación de diferentes temáticas en los manuales escolares.

5. ¿Por qué los libros de texto desarrollaron esta compleja representación sobre la Guerra Civil? Una posible explicación

Los diversos autores que han analizado las explicaciones de la Guerra Civil en los manuales escolares, han destacado un elemento central para entender el por qué de dichas explicaciones. Las continuidades y los cambios que se observan en los contenidos se deben, en un grado importante, a que este tema ha planteado y plantea un «problema conflictivo» desde el punto de vista político (Álvarez Osés et al. 2000, p. 135). Por un lado, el ambiente político que se respiraba en torno a Transición hizo «necesario reconstruir la memoria oficial de la Guerra Civil» (Boyd, 2006, p. 88). Desde entonces, la posición excluyente de la Guerra como una «cruzada» para salvar a España del comunismo —que se generalizó durante el Franquismo—, mutó ampliamente hacia la construcción de un mito como una tragedia colectiva. La búsqueda de la reconciliación, la paz social y la construcción de la democracia, se había erigido como el marco central desde el que explicar el origen y desarrollo del conflicto. En este sentido, la República y su gobierno se comenzaron a representar como un proceso histórico en el que el extremismo político (izquierdas y derechas) rompió y secuestró el impulso de la modernización y la democracia en España. Algo en lo que no se podía volver a caer. La memoria oficial de la Guerra se vio mediada, así, por la necesidad de crear una nueva socialización política y ciudadana que produjese una armonía social y construyese una nueva identidad nacional lejos de una España enfrentada.

Por otro lado, el desarrollo de esta nueva identidad tampoco estuvo exenta de otras mediaciones de carácter político. Una vez que la el periodo democrático se había asentado, este nuevo marco legislativo dejó un amplio margen a las autoridades gubernamentales para mediar en la memoria de la guerra y el currículum de historia. En torno a ello, empezaron a sucederse una serie de «condi-

cionantes» sobre el sistema escolar para modificar parcialmente los contenidos a enseñar. Un ejemplo claro sobre por qué las explicaciones de la Guerra tienden a ser contradictorias y se observan omisiones y cambios en la misma, se debe a la influencia que los grupos políticos intentan ejercer a través de la legislación. El «Decreto de Humanidades» de octubre de 1996 lanzado por el gobierno del Partido Popular, representó un intento claro de modificar y volver a introducir una versión diferente de los contenidos escolares de historia y mediar en la explicación de los mismos. Este proyecto de enseñanzas mínimas, fue acusado en varias ocasiones de fomentar un tipo de historia tradicional, memorística y una vuelta atrás en términos historiográficos (Ortiz de Orruño, 1998). Se retornó a los grandes personajes históricos en contraposición a una historia centrada en los procesos sociales (Valls Montés, 2004). Aunque, como ha señalado S. J. Ball, este tipo de condicionantes operan fuera de la comunidad disciplinar, iniciativas de este calibre pueden ser abrazadas por algunos colectivos docentes. Al mismo tiempo, también pueden suponer una influencia sobre la construcción de los contenidos por vía de la «autoridad» y la «legislación» (Ball, 1988, p. 18). Este tipo de polémicas no son exclusivas de España. En otros países europeos (Foster, 2005) también se puede observar una relación dinámica entre educación y sociedad. Esto nos puede ayudar a entender cómo se construyen los libros de texto y por qué explican los diferentes temas de una forma determinada.

Existen otros aspectos, fuera del ámbito político, que también nos pueden ayudar a comprender por qué se produjeron estas continuidades y cambios en los libros de texto. Como ya hemos señalado, la selección de contenidos no obedece exclusivamente a la construcción de la identidad política. Los manuales escolares también están mediados por los debates historiográficos. Es cierto que la representación de la Guerra Civil en los libros de texto mejoró sustancialmente en los años que aquí hemos estudiado. La introducción de perspectivas como la Escuela de los Annales u otras como el marxismo, mejoró notablemente la organización y explicación del conflicto bélico. El aumento de la investigación académica sobre la Guerra Civil produjo una mejora en la explicación de los hechos. Asimismo, se incorporaron una cantidad de datos que no se pudieron apreciar en los libros de texto de principios de los años setenta. Ahora bien, en la medida en que en el ámbito historiográfico la Guerra Civil ha estado sujeta a una «falta de acuerdo entre quienes se dedican a escribir sobre el conflicto» (Pérez Ledesma, 2006, p. 101), también ocasionó, de alguna forma, una visión compleja sobre este hecho en los manuales escolares. Mientras los libros de texto introducían innovaciones temáticas, también mantenían explicaciones que eran legitimadas desde posiciones conservadoras dentro del campo de la historia. Aspecto que fomentó una variabilidad explicativa en función de las posiciones ideológicas de la industria editorial. A diferencia del consenso amplio que se observó en la definición de

otros temas, como por ejemplo «la dimensión europea» y el desarrollo de esta identidad (Valls Montés, 2007a, p. 173), la Guerra Civil estuvo contextualizada ampliamente por las turbulencias y contradicciones historiográficas, políticas, sociales y culturales.

En este sentido, otro aspecto que nos puede ofrecer un nuevo dato relevante sobre el por qué los manuales mantienen este análisis sobre la Guerra Civil, nos lo ofrece la particularidad de la industria editorial. Muchas veces los editores de libros de texto podrían introducir diferentes innovaciones historiográficas que se han producido en los campos académicos de referencia. Sin embargo, dichos editores tienden a evitar las innovaciones temáticas por temor a un descenso de sus ventas en función de la polémica política de tales innovaciones y/o por la complejidad explicativa que los nuevos enfoques pueden suponer para el desarrollo de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. S. J. Foster nos ha señalado un aspecto de gran interés en este sentido (Foster, 1999). En un análisis sobre el tratamiento de los grupos étnicos en los libros de texto de historia en las escuelas estadounidenses, se evidenció una continuidad constante en sus contenidos respecto a este tema. La representación que los libros de texto hacían de las minorías étnicas era parcial y descontextualizada. De forma habitual, los ejemplos o los relatos históricos eran representados por los grupos de clase media, blancos y protestantes. «¿Por qué los libros de texto de historia estadounidenses estaban sistemáticamente adheridos a temas conservadores?» (Foster, 1999, p. 273). La respuesta a dicha continuidad había que buscarla en la peculiar naturaleza de la industria editorial de libros de texto en los EEUU. La casi totalidad de la publicación de libros de texto está concentrada en los estados de California, Texas y Florida y desde aquí se determina el contenido de los libros de texto en todo el país. Al ser un mercado con grandes réditos económicos, la producción editorial está controlada en su mayoría por tres grandes casas: Macmillan, Harcourt y Simon Schuster. El objetivo de las casas editoriales es llegar al máximo público y audiencias posibles para mejorar sus ingresos. Ello produce que los contenidos que se editan estén moldeados por una visión centralista y uniforme sobre los fenómenos étnicos. Si muchos de los contenidos escolares sobre el tema identitario (introducción de los grupos étnicos) no se publican, no es por motivos intelectuales sino económicos. Debido a ello, las casas editoriales mantienen unos contenidos que se intentan ajustar a la unión de la nación, al patriotismo, a la buena ciudadanía, a las tradiciones occidentales y a aquellos contenidos que son proclives a evitar la posibilidad de conflictos. Las editoriales hacen todo lo posible para evitar controversias con los diferentes grupos de presión y excluyen aquel material que pueda ser ofensivo para unos y otros (Foster, 1999, pp. 273 y 274). Quizá, esto explique por qué la industria editorial en España introduce innovaciones limitadas respecto a los nuevos aportes historiográficos que puedan

contravenir la construcción de la identidad nacional. La polémica abierta por las competencias entre el Estado central y Comunidades Autónomas, nos ofrece un ejemplo al respecto. La necesidad de incorporar más o menos historia regional o datos particulares sobre estos temas, puede frenar a la industria editorial a la hora de introducir tales cuestiones por un asunto meramente económico (ventas).

Todos estos aspectos nos dejan entrever que la construcción de los libros de texto obedece a elementos de carácter multicausal. En unos periodos históricos específicos, los fenómenos que más influyen pueden ser las cuestiones políticas (Stoddard, Hess y Hammer, 2011 y Baranovic, 2001). En otros, pueden estar más influenciados por aspectos científicos o por las preocupaciones académicas del profesorado (Prytz, 2012). La representación que se hace de la Guerra Civil, como hemos visto, está mediada por las preocupaciones políticas del presente y por los debates que tienen que ver con el ámbito académico de la historia. Pero también sufren la contextualización de la industria editorial y las inquietudes que estas expresan en términos de captación de audiencias (ventas).

Como ha indicado J. Issitt (2004), los libros de texto están contruidos por una multiplicidad de factores sociales. Ello puede producir una serie de relaciones que ocasionen que sus contenidos estén en constante cambio, pero también sujetos a continuidades de carácter temático. Dependerá determinar, en diferentes casos concretos, qué elementos son los que ejercer una fuerza de mayor impacto en la configuración de los mismos.

«Cuando los libros de texto son creados, están impulsados por una mezcla de fuentes incluyendo la configuración de las ideas dominantes y valores sociales, los impulsos comerciales de la industria editorial, la influencia de sus particulares disciplinas académicas y los congresos de las mismas y de los avances productivos de los medios tecnológicos. Una vez creados, ellos asumen una posición dentro de un espectro de géneros y consiguen un status temporal como legítima forma de conocimiento en virtud de una síntesis de esos factores» (Issitt, 2004, p. 685).

En este sentido, en este trabajo hemos querido señalar que los libros de texto son el producto de un «entramado inestable de interdependencias» (Martín Criado, 2010, p. 192). Los manuales escolares se pueden analizar como un complejo hecho social. Su desarrollo se caracteriza por el influjo de determinados condicionantes sociales, económicos e institucionales que los pueden hacer variar temáticamente incluso dentro de un mismo libro de texto. De esta manera, un manual escolar no puede considerarse como un instrumento que tenga una visión unívoca a lo largo de todas sus páginas. Por la interconexión de esas múltiples relaciones con otros factores sociales, puede presentar sus narrativas de forma conflictiva y disminuir la cohesión de sus posiciones ideológicas. Aunque la dimensión editorial, didáctica e historiográfica sea un espacio ineludible del

contenido de los libros de texto, también lo es el factor ideológico del mismo. La fusión que se produce entre tales elementos, configura de forma decisiva las explicaciones sobre una temática y la selección de esos conocimientos. Pero también establece y ordena qué puntos deben ser tratados con prudencia, cuáles con una posición claramente valorativa y subjetiva y cuáles deben ser omitidos. Todo ello nos ayuda a comprender cómo se construyen socialmente los libros de texto y qué aspectos pueden ser determinantes para la selección de contenidos y su explicación o representación.

6. Conclusión

La Guerra Civil y otras épocas relacionadas con este hecho histórico como son la Segunda República y la Dictadura Franquista, estuvieron sujetas a una serie de continuidades y cambios en la representación que los libros de texto hicieron sobre estos temas. La existencia de una serie de mejoras de carácter historiográfico, didáctico y temático ha sido un aspecto constante en los libros de texto de EGB y ESO desde finales de los setenta hasta principios de los noventa. Muchas de las explicaciones que se mantuvieron durante el Franquismo han sido desechadas. En los manuales aquí analizados, es imposible observar una representación que contemple la Guerra Civil como una «Cruzada» contra el comunismo internacional o con el objetivo de ensalzar la actuación de los sublevados durante el conflicto. Sin embargo, los manuales escolares no se han caracterizado exclusivamente por un cambio generalizado en todos sus aspectos. Las explicaciones peyorativas sobre el final de la Segunda República y el inicio de la Guerra Civil son un elemento que permaneció vivo en estos manuales escolares. Tanto la Segunda República como la Dictadura, fueron elementos que los libros de texto criticaron abiertamente por ser dos periodos a los que no se podía acudir a la hora de construir una nueva identidad que fomentase el desarrollo de una nueva convivencia democrática durante la Transición. Lejos de hacer énfasis exclusivamente en buscar las causas del origen de la Guerra en explicaciones de carácter histórico, los manuales escolares repitieron diferentes aspectos sobre el origen del conflicto. El extremismo político republicano, así como su violencia e intransigencia diaria, fueron argumentos que se utilizaron abiertamente en las representaciones de este periodo.

Este ejemplo nos ha permitido observar cómo se construyen socialmente los contenidos en los manuales escolares. Lejos de ser una cuestión que atañe exclusivamente a aspectos de carácter técnico-educativo, los libros de texto están atravesados por una serie de variables sociales que median en su desarrollo. La necesidad de construir una identidad social determinada, las constantes inclusiones políticas, las posiciones y debates dentro del campo de la historiografía e incluso

las necesidades de la industria editorial, constituyen elementos centrales para conocer su naturaleza. El desarrollo temático elaborado sobre la Guerra Civil estuvo mediado en última instancia por una necesidad del presente: fomentar la Transición hacia la Democrática. De esta forma, el desarrollo del tema objeto de estudio en este trabajo sufrió un «envenenamiento» (Marsden, 2000) respecto al modo de representar de una forma u otra el conflicto.

Por este motivo, este trabajo ha querido resaltar que la construcción social de los manuales escolares obedece a un elemento de carácter multicausal. Se debe determinar en cada caso concreto cuáles son las variables que hayan podido influir en el desarrollo de cada temática de forma concreta. Un mismo libro de texto no tiene necesariamente que representar diferentes temas de la misma forma. En ellos pueden confluír determinadas explicaciones, argumentos y hasta una defensa de diferentes concepciones ideológicas y políticas. Debemos, por tanto, tener presente que los manuales escolares son un fenómeno complejo que puede ofrecer un ejemplo más sobre cómo se construyen las disciplinas escolares, la política curricular y hasta la propia política educativa.

7. Referencias bibliográficas

- Aamotsbakken, B. (2010). Pictures of Greenlanders and Samis in Norwegian and Danish Textbooks. In P. Helgason y S. Lässig (Eds.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*, Eckert. *Die Schriftenreihe. Studien zur internationalen Bildungsmedienforschung*, 122, pp. 61-80.
- Álvarez Osés, J. A., Cal Freire, I., Haro Sabater, J. y González Muñoz, M^a C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de Bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Catarata.
- Apple, M. (1996). *Conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Paidós.
- Apple, M. W. y Christian-Smith, Linda, K. (1991) (Eds.). *The Politics of the Textbook*, New York: Routledge.
- Ball, S. J. (1988). Relations, Structures and Conditions in Curriculum Change: A Political History of English Teaching 1970-85. En I. F. Goodson (Ed.). *International Perspectives in Curriculum History*, London: Routledge, pp. 17-45.
- Baranovic, B. (2001). History Textbooks in Post-War Bosnia and Herzegovina, *Intercultural Education*, 12 (1), 13-26. doi: 10.1080/14675980120033939
- Beas, M. (Ed.) (2013). *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*. Sevilla: Diada.

- Boyd, C. P. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En Santos Juliá (Dir.). *Memoria de la Guerra y del Franquismo*. Madrid: Taurus, pp. 79-99.
- Carreras Ares, J. J. y Forcadell, C. (Ed.) (2003). *Usos públicos de la Historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Crawford, K. and Foster, S. (2008). *War, Nation, Memory: International Perspectives on World War II in School History Textbooks*. Greenwich: Information Age.
- Darr, Y. (2012). Nation building and war narratives for children: war and militarism in Hebrew 1940s and 1950s children's literature, *Paedagogica Historica*, 48 (4), pp. 601-613. doi: 10.1080/00309230.2011.633921
- Foster, S. J. (1999). The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks, *History of Education*, 28 (3), pp. 251-278. doi: 10.1080/004676099284618
- Foster, S. J. (2005). The British Empire and Commonwealth in World War II: selection and omission in English history textbooks, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 5 (2), pp. 1-19.
- Foster, S. J. (2011). Dominant Traditions in International Textbooks Research and Revision. *Education Inquiry*, 2 (1), pp. 5-20.
- Foster, S. J. y Nicholls, J. (2005). America's Role in World War II: An Analysis of History Textbooks from England, Japan, Sweden, and the United States, *The Journal of Curriculum and Supervision*, 20 (3), pp. 214-234.
- Foster, S. J. y Crawford, K. A. (2006). The Critical Importance of History Textbook Research. En S. J. Foster y K. A. Crawford (Eds): *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich: Information Age Publishing, pp. 1-24.
- González Delgado, M. (2014). Continuidades y cambios en las disciplinas escolares: Apuntes para una teoría sobre la historia del currículum, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, En prensa.
- González, E. y Montero, I. (2013). Libros de texto y mapa editorial: Análisis de la ciudadanía, las identidades y la cultura política. En M. Beas Miranda (Ed.): *Ciudadanías e identidades en los manuales escolares (1970-2012)* (pp. 89-115). Sevilla: Díada Editora.
- Groves, T. (2014). Political Transition and Democratic Teachers: Negotiating Citizenship in the Spanish Education System, *European History Quarterly*, 44 (2), pp. 263-292. doi: 10.1177/0265691414523903.

- Issit, J. (2004). Reflections on the study of textbooks, *History of Education*, 33 (6), pp. 683-696. doi: 10.1080/0046760042000277834
- Johnsen, E. B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Marina Carranza, M. (2012). ¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto. En P. Ortega Martínez, J. Pérez Miranda y M^a R. Soto García (Coord.): *Historia, identidad y alteridad. Actas del III Congreso Interdisciplinar de Jóvenes Historiadores*. Salamanca: Hegar Ediciones Antema, pp. 713-731.
- Marsden, W. E. (2000). «Poisoned history»: a comparative study of nationalism, propaganda and the treatment of war and peace in the late nineteenth and early twentieth century school curriculum, *History of Education*, 29 (1), pp. 29-47. doi: 10.1080/004676000284472
- Martín Criado, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123, pp. 11-33.
- Martín Criado, E. (2010). *La Escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- McCulloch, G. (2004). *Documentary Research in Education, History and Social Science*. London: Routledge-Falmer.
- Nicholls, J. y Foster, S. J. (2005). Interpreting the Past, Serving the Present': US and English Textbook Portrayals of the Soviet Union During World War II. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee. (Eds.): *Understanding History: International Review of History Education. Volume IV* (pp. 173-187). London: Routledge and Falmer.
- Ortiz de Orruño, J. M^a (1998). Historia y sistema educativo: un debate necesario, *Ayer*, 30, pp. 15-23.
- Ossenbach, G. (2014). Textbooks databases and their contribution to international research on the history of school culture, *History of Education & Children's Literature*, 9 (1), pp. 163-164. doi: 10.1400/221591
- Pérez Ledesma, M. (2006). La Guerra Civil y la historiografía: no fue posible el acuerdo. En Santos Juliá (Dir.). *Memoria de la Guerra y del Franquismo* (pp.101-133). Madrid: Taurus.
- Prytz, Johan (2012). Social Structures in mathematics education: Researching the History of Mathematics Education with Theories and Methods from Sociology of Education. Ponencia presentada en el *History and Pedagogy of Mathematics* (pp. 583-596), julio 16-20. Daejeon: Corea del Sur.
- Puelles Benítez, M. y Tiana Ferrer, A. (2003). El proyecto MANES: una investigación histórica sobre los manuales escolares, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 49-50, pp. 163-174.

- Radkau, V. (1996). Los estudios del «Instituto Georg Eckert para la Investigación Internacional sobre Libros de Texto», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 10, pp. 3-10.
- Radkau, V. (2000). ¿Una lucha contra los molinos? El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19, pp. 39-49.
- Somoza, M. (2006). El «Proyecto MANES» y la investigación sobre manuales escolares: un balance crítico de resultados y nuevos desafíos, *History of Education & Children's Literature*, 1 (1), pp. 431-452. doi: 10.1400/58058
- Steedman, C. (2001). *Dust: The Archive and Cultural History*. Manchester: Manchester University Press.
- Stoddard, J., Hess, D. y Hammer, C. M. (2011). The Challenges of Writing First Draft History. The Evolution of the 9/11 Attacks and their Aftermath in School Textbooks in the United States. En L. Yates y M. Grumet (Ed.): *Curriculum in Today's World. Configuring, Knowledge, Identities, Work and Politics*, London: Routledge, pp. 223-237.
- Troch, P. (2012). Between Yugoslavism and Serbianism: reshaping collective identity in Serbian textbooks between the world wars, *History of Education*, 41 (2), pp. 175-194. doi: 10.1080/0046760X.2011.587837
- Valls Montés, R. (1999). El proyecto MANES: las bases de un salto cualitativo fundamental en la investigación educativo-didáctica sobre los manuales escolares españoles, *Con-Ciencia Social*, 3, pp. 274-278.
- Valls Montés, R. (2004). La enseñanza de la historia: entre polémicas interesadas y problemas reales. En E. N. Marín y J. A. Gómez Hernández (Coord.): *Miradas a la Historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Llopis* (pp. 141-154). Murcia: Universidad de Murcia.
- Valls Montés, R. (2007a). *Historiografía escolar española: Siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED-MANES.
- Valls Montés, R. (2007b). 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, pp. 61-73.

8. Bibliografía libros de texto

- Abad Caja, J. et al. (1979). *Sociedad 80, 8º EGB*. Madrid: Santillana.
- Equipo Aula 3 (1984). *Bóveda. Ciencias Sociales 8º EGB*. Madrid: Anaya.
- Mañero Monedo, M. et al. (1978). *Ciencias Sociales, 8º EGB*. Madrid: Anaya.

- Martínez, H., Rozas A. y Seco, E. M. (1989). *Ciencias Sociales. 8º EGB*. Madrid: SM.
- Prats, J. et al (1998). *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Canarias. 2º Ciclo ESO*. Madrid: Anaya.
- Ramos, A. et al. (1978). *Ciencias Sociales 8º EGB*. Madrid: Santillana.
- Ramos, A. et al. (1984). *Sociedad 8º EGB*. Madrid: Santillana.
- Rastrilla Pérez, J. (1979). *Historia Universal y de España, 8º EGB*. Madrid: SM.
- Santacana, J. y Zaragoza, G. (1998). *Milenio Historia. Secundaria, Ciencias Sociales. Segundo Ciclo. Canarias*. Madrid: SM.
- Tusell, J. et al. (1995). *Geografía e Historia. Canarias. 4º ESO*. Madrid: Santillana.

página intencionadamente en blanco