

Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**La enseñanza de la Historia en España (1914-2023):
Análisis crítico de libros de texto y su papel en la
construcción ideológica**

**The teaching of History in Spain (1914-2023): A critical
analysis of textbooks and their role in ideological
construction**

Alumno: Aitor Revuelta Romo

Especialidad: Geografía, Historia y Filosofía

Directora: Rebeca Vanesa García Corzo

Curso académico: 2024/2025

Fecha: 12 de junio de 2025

Resumen

Este trabajo analiza el papel ideológico de los libros de texto escolares en la enseñanza de la Historia en España, con especial atención a la representación de la Guerra Civil y la construcción de la identidad nacional. A través de un enfoque metodológico mixto —cuantitativo y cualitativo— se estudian una serie de manuales publicados entre 1914 y 2023, examinando su vinculación con los contextos políticos y legislativos de cada época. Los resultados evidencian una función legitimadora del discurso presente en los libros de texto, incluso en etapas democráticas. A partir de este diagnóstico, se diseña una propuesta de innovación educativa orientada al uso crítico del libro de texto como herramienta para el desarrollo del pensamiento histórico y la formación ciudadana. El trabajo se inscribe en los marcos normativos de la LOMLOE y el currículo de Bachillerato de Cantabria, y propone metodologías activas que permiten al alumnado cuestionar los relatos históricos recibidos, fomentando una ciudadanía crítica, plural y democrática.

Palabras clave: Libros de Texto, Ideología, Guerra Civil, Educación democrática

Abstract

This thesis analyses the ideological role of school textbooks in the teaching of history in Spain, with particular attention to the representation of the Civil War and the construction of national identity. Using a mixed methodological approach —qualitative and quantitative— a series of textbooks published between 1914 and 2023 are studied, examining their links with the political and legislative contexts of each period. The results show that the discourse present in textbooks has a legitimising function, even in democratic periods. Based on this diagnosis, a proposal for educational innovation is designed, aimed at the critical use of textbooks as a tool for the development of historical thinking and civic education. The work falls within the regulatory frameworks of the LOMLOE and the Cantabria Baccalaureate curriculum and proposes active methodologies that allow students to question the historical narratives they receive, fostering a critical, pluralistic, and democratic citizenship.

Key Words: Textbooks, Ideology, Civil War, Democratic Education.

Índice de contenidos

Introducción

Presentación y relevancia del tema.....	5
Estado de la cuestión	7
El valor del libro de texto como herramienta pedagógica e ideológica	9
Cómo han trabajado otros autores el libro de texto histórico	10
Cómo se han desarrollado los temas de nacionalismo y Guerra Civil	11
Conclusión y planteamiento del problema	12
Planteamiento del problema: preguntas, hipótesis y objetivos.....	12
Metodología	14
Fuentes y estructura del trabajo	16

Primera parte: Análisis de los libros de texto

1. Marco legislativo: La evolución de la enseñanza de la Historia mediante los cambios legislativos en España	18
1.1 De la Ley Moyano a la LGE: construcción del relato nacional en la educación.....	18
1.2 De la LODE a la LOMLOE: disputas curriculares y pluralismo en la educación democrática	19
1.3 Conclusión del capítulo	21
2. Los Manuales como representación histórica	22
3. Relatos de España en las aulas: La identidad y memoria en los manuales escolares (1914-2023).	24
3.1 Evolución de la idea de Nación en la educación española	25
3.2 La nación en los manuales escolares	27
3.3 Conclusión del análisis del nacionalismo	35
4. De la trinchera al aula: La Guerra civil en los libros de texto (1962-2023). ..	37
4.1 De la Cruzada al debate crítico	38
4.2 La guerra civil en las aulas.....	40
4.3 Conclusión del análisis de la Guerra Civil	43

Segunda parte: Propuesta de innovación educativa

5. Uso crítico del libro de texto para una educación democrática	45
5.1 Diagnóstico del problema y marco metodológico de intervención.....	46
5.2 Descripción de la propuesta.....	47
5.3 Conclusión de la propuesta.....	49

Tercera parte: Discusión crítica y conclusiones finales

Discusión.....	51
Conclusión	53
Bibliografía	57
Anexos	62
Figura 1: Análisis cualitativo del discurso de los manuales en relación con la legislación educativa.....	62
Figura 2: Tabla de recuento de términos.....	63
Figura 3: Gráfico comparativo de términos.....	63
Figura 4: Uso del término “España” en momentos que no existía.	64
Figura 5: Mapa que representa a Visigodos y Cristianos de forma diferenciada	64
Figura 6: Alusión a la “Casa de España” fundada por los Reyes Católicos ..	65
Figura 7: Gráfico que vincula las edades históricas con la biblia	65
Figura 8: Gráfica sobre los apoyos internacionales en la Guerra Civil.....	66
Figura 9: Persistencia de la idea de “España eterna”	66
Figura 10: Descripción de la segunda república en manual franquista.	67
Figura 11: Representación de la posguerra en manual franquista.	67
Figura 12: Exaltación de la imagen de Franco en manual franquista.	68
Figura 13: Omisión a la represión franquista	68
Figura 14: Análisis de las causas de la Guerra Civil.	69
Figura 15: Análisis de las víctimas de la Guerra Civil.....	70
Figura 16: Consecuencias de la Guerra Civil	71
Figura 17: Ficha-Guía para la búsqueda de investigación	72
Figura 18: Rúbrica de evaluación del análisis crítico de los textos	73
Figura 19: Rúbrica para la evaluación de la exposición.	74

Introducción

Presentación y relevancia del tema

"La ignorancia del pueblo no puede ser una coartada: está claro que, si a quien se le da el voto no se le da la escuela, padece una estafa". —Manuel Azaña, presidente de la segunda República Española (San Luciano *et al.*, 1980, p. 12).

Con estas palabras, Manuel Azaña subrayaba la profunda relación entre la educación y la democracia. Con ello, Azaña aludía a la responsabilidad del Estado en la formación de una ciudadanía libre, informada, crítica y participativa. Esta reflexión, formulada en un claro contexto de fuertes tensiones sociopolíticas, continúa vigente hoy en día. Especialmente en un sistema educativo que sigue aspirando a la formación de individuos que se comprometan con los valores constitucionales, tal como se establece en la vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, más conocida como la LOMLOE.

En este contexto, los libros de texto utilizados en la enseñanza de la Historia en la educación secundaria se convierten en fundamentales herramientas tanto para la transmisión de contenidos académicos como para actuar como dispositivos ideológicos. Esto se debe a que seleccionan intencionadamente qué contenidos transmitir y cómo presentarlos en función de los intereses políticos (Cavalcanti, 2021, p. 36; Ramírez, 2012, p. 166; Viñao Frago, 2014, p. 25).

Su contenido y enfoque responden, en gran medida, a las prioridades del régimen político, así como a las políticas educativas de cada etapa. De esta forma, los libros de texto se han convertido en objetos privilegiados para el estudio de las relaciones entre la educación, la construcción de ideología y los distintos poderes vigentes.

Este Trabajo Fin de Máster se centra en el análisis de la construcción simbólica de la idea de nación configurada en función del régimen político vigente en cada período y de la representación de la Guerra Civil española (cuando figure) a través de su tratamiento en los libros de texto escolares de Historia utilizados entre los años 1914 y 2023. A partir de esta problemática, el estudio se estructura en torno a cinco ejes temáticos principales que delimitan su propio alcance. Estos son: la influencia del marco político y legislativo en los contenidos

históricos, la función ideológica del libro de texto como herramienta legitimadora, la construcción del discurso de la identidad nacional española, la evolución del tratamiento de la Guerra Civil en los manuales y el potencial de análisis crítico de los manuales como un recurso didáctico.

Para mantener la coherencia de la investigación, cada eje temático está vinculado a una pregunta de investigación, una hipótesis verificable, objetivos específicos y una estrategia metodológica.

A diferencia de otros estudios, que se centran más en el análisis legislativo o historiográfico, esta investigación busca proponer una vinculación real y posible entre la investigación académica y la práctica en el aula. Para conseguir esto, se propone una propuesta didáctica que se fundamenta en los resultados del análisis crítico que se desarrolla en las siguientes páginas del trabajo.

La elección de los temas desarrollados en el trabajo responde principalmente a dos motivos: por un lado, el papel central de estos en la construcción de la identidad colectiva. Y, por otro, que debido al carácter polémico de estos, son temas sujetos a un constante debate tanto político, como historiográfico.

El punto de partida de este trabajo se sitúa en la consideración de los libros de texto como unos dispositivos que contienen discursos. Estos, lejos de ser neutrales, participan de una forma activa en la producción de interpretaciones sobre el pasado. Los manuales escolares son productos culturales e ideológicos que intervienen en la construcción de la memoria colectiva y las identidades nacionales. Desde la Ley Moyano (1857) hasta la LOMLOE (2020), los cambios legislativos han marcado los contenidos y el enfoque de los distintos libros de texto. Esto se acentúa especialmente en los temas elegidos para este trabajo.

Desde una perspectiva más didáctica, estudiar los manuales escolares es fundamental para la formación inicial del profesorado, especialmente en las áreas de ciencias sociales y humanidades. Esto es así, ya que estos constituyen uno de los principales recursos disponibles, por no decir el que más, en las etapas iniciales de la carrera docente.

De esta forma, el fomentar su análisis crítico permite a los educadores reflexionar sobre las limitaciones y la potencialidad de su uso en el aula. Aunque los libros de texto pueden servir de base para el desarrollo de las distintas unidades didácticas, es fundamental que el profesorado sea consciente de la

ideología que subyace la forma de presentación de sus contenidos. Así, esta reflexión dota al futuro docente una mirada reflexiva al pasado, que favorezca una enseñanza plural, crítica y comprometida con los principios democráticos.

En este sentido, el análisis de los manuales escolares como fuentes primarias, permite además observar la forma en la que históricamente se han representado unos conceptos tan sensibles y susceptibles a la manipulación como son la “unidad de España”, la “Reconquista”, la figura de los Reyes Católicos, o la propia Guerra Civil. Además, el análisis de estos manuales permite examinar los distintos mecanismos simbólicos y discursivos que han contribuido, y que en cierta medida siguen contribuyendo hoy en día, a la legitimación de determinadas visiones del pasado.

Este estudio se inscribe en la especialidad de Geografía, Historia y Filosofía del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. Responde a una doble motivación: la inquietud personal por comprender la forma en la que se ha enseñado la Historia en las aulas, y la convicción de que únicamente con el análisis riguroso y crítico de los libros de texto escolares se puede avanzar hacia una educación que incentive el pensamiento histórico.

El enfoque adoptado en este trabajo se apoya en un marco teórico que articula la pedagogía crítica, los estudios sobre el discurso en la educación y los enfoques historiográficos existentes sobre el nacionalismo, la memoria y la representación. Esta base permite analizar los libros de texto como recursos didácticos e instrumentos de socialización, que transmiten visiones sesgadas del pasado y de la identidad colectiva, y contribuyen a la forma de construcción de las narrativas históricas legitimadoras.

Estado de la cuestión

El estudio de los libros de texto ha sido un tema bastante tratado en la literatura académica, especialmente por dimensión como vehículo de transmisión ideológica y herramienta pedagógica. Este estado de la cuestión busca examinar las principales aportaciones en torno a este tema en el campo de la enseñanza de la Historia. La revisión historiográfica se estructura en tres grandes ejes: el valor del libro de texto como objeto pedagógico y político, las contribuciones metodológicas e historiográficas previas, y el tratamiento

específico del nacionalismo y la Guerra Civil. De esta forma se puede contextualizar teóricamente la investigación y justificar las decisiones adoptadas en las siguientes páginas. A modo de conclusión del apartado, se añade una conclusión crítica en la que se sintetizan las aportaciones revisadas y limita el marco teórico del trabajo.

Como presentan algunos autores como Cavalcanti (2021, p. 36), los manuales además de cumplir con su función pedagógica, actúan como vehículos de transmisión de ideas y valores, volviéndose auténticas herramientas ideológicas. Otros autores, han analizado la forma en que se han tratado ciertos temas clave en distintos períodos históricos (Díez Gutiérrez, 2011, p. 90; López Facal, 1995, p. 119; Sáiz Serrano, 2017a, p. 5; Sanchidrián Blanco y Arias Gómez, 2013, p. 257). En estos, se ha encontrado una carencia de análisis comparativos que aborden directamente la evolución de las representaciones de estos temas desde inicios del siglo pasado.

Lo más seguro es que esta laguna se deba a la complejidad de abarcar un período tan extenso, así como a la fragmentación curricular producida tras los continuos cambios legislativos, o la gran diversidad editorial presente en el país.

Si se considera que los libros de texto han influido en la forma en la que distintas generaciones han asimilado ciertas ideas del pasado, la laguna de investigación resulta especialmente relevante. Por este motivo, es muy importante realizar un análisis que permita identificar tanto continuidades, como rupturas y transformaciones en el tratamiento de ciertos temas: la Guerra Civil española y la forma en la que se ha construido la idea de nación.

Para reforzar esta necesidad, autores como Fernández Palop y Caballero García (2017, p. 202) afirman que los libros de texto son el recurso más utilizado en las aulas y que su contenido condiciona la forma en que los estudiantes aprenden y los docentes imparten su clase. Por ese motivo, y en relación con lo que opina Pagès Blanch (2019, p. 21)—que el conocimiento histórico debe dotar al alumno herramientas para interpretar los acontecimientos históricos y proyectarse hacia el futuro, siguiendo una secuencia metodológica presente-pasado-presente-futuro—, consideramos que resulta esencial la realización de este análisis.

Por este motivo, en este estado de la cuestión se ha examinado la forma en la que se ha abordado desde la literatura académica la representación del

nacionalismo y la Guerra Civil en los libros de texto escolares desde 1914 hasta la actualidad. De esta forma se han podido identificar tanto vacíos como líneas de continuidad que justifican la necesidad de un enfoque longitudinal y crítico, que se desarrolla en los siguientes capítulos del trabajo.

El valor del libro de texto como herramienta pedagógica e ideológica

Los libros de texto escolares desempeñan una doble función: son herramientas de transmisión de conocimientos y dispositivos de reproducción ideológica (Ramírez, 2012, p. 166). Esta dimensión justifica su análisis como fuentes que configuran memoria colectiva e identidad nacional en el contexto educativo.

Desde una historiografía crítica (Viñao Frago, 2014, p. 25), resulta esencial examinar qué contenidos se incluyen en los manuales, cómo se presentan, qué se omite y con qué finalidad. Esto permite identificar los mecanismos simbólicos y discursivos mediante los cuales, en los manuales se promueve una visión concreta del pasado. El tratamiento del nacionalismo y la Guerra Civil —temas con fuerte carga política— han estado condicionados por los contextos sociopolíticos de cada época, siendo claves para comprender la transmisión de la identidad nacional desde principios del s. XX.

Como se planteó en la introducción, el relato histórico escolar ha respondido a lógicas políticas y culturales que reflejan intereses de poder, alejándose de cualquier la neutralidad (Cavalcanti, 2021, p. 36-38). Un ejemplo de esto es el libro de 1945, en el que la Reconquista se presenta como una “Cruzada española”. Cavalcanti, alerta también sobre la excesiva dependencia docente de estos materiales, especialmente durante el franquismo cuando se utilizaron como instrumentos de imposición cultural y política.

Tulio Ramírez (2012, p. 129), influido por Michel Apple, subraya que los textos escolares son objeto de disputa política: construyen narrativas históricas que pueden reproducir ideologías dominantes o reflejar conflictos y voces alternativas. Su análisis del contexto venezolano ilustra cómo los currículos se moldean según los intereses políticos.

En esta línea crítica, Bel Martínez y Colomer Rubio (2018, p. 13) subrayan la influencia del manual en la construcción de narrativas futuras, especialmente a través de imágenes y actividades. Al igual que Cavalcanti, cuestionan la

excesiva dependencia de estos materiales ya que limita el pensamiento crítico del alumnado.

En relación con las hipótesis del trabajo, todo lo anterior confirma que los libros de texto han estado al servicio del poder político, obstaculizando la consolidación de una educación estable y coherente.

Cómo han trabajado otros autores el libro de texto histórico

El análisis de los libros de texto como instrumentos didácticos e ideológicos ha generado amplio debate. Desde la rama de la sociología crítica, se sostiene que los libros de texto suelen reproducir directamente el conocimiento “oficial” que se vincula con la ideología del partido dominante (Atienza Cerezo y van Dijk, 2010, p. 70). Por este motivo, se ha motivado a la realización de estudios sobre el papel de los manuales escolares más allá de su función pedagógica.

En este sentido, Valls Montés (1999, p. 92) destaca el impacto que posee el contenido visual en la consolidación de los relatos históricos. Coinciendo con este, Gómez Carrasco *et al.* (2014, p. 19), insisten en la necesidad de incorporar en los manuales actividades más reflexivas y creativas que fomenten el pensamiento histórico. Además, también alertan sobre el problema de la excesiva dependencia del libro de texto como única fuente de aprendizaje en las aulas.

En esta línea, Cermeño Aparicio (2002, p. 189) advierte que una de las formas de perpetuación de ideas obsoletas se debe a la continua reutilización de manuales. De esta forma se genera una cierta inercia que se resiste directamente al cambio. Esta inercia se ve acrecentada cuando Sánchez Delgado (2005, p. 203) añade que los manuales reflejan la ideología predominante de la época en la que se publicó —valores religiosos o principios políticos—. Por lo que su reutilización, limita su capacidad para fomentar una educación plural y crítica. Ibagón Martín (2014, p. 42) va más allá, ya que considera a estos materiales como auténticas herramientas de control ideológico. Para tratar de salvar este problema, propone una profunda revisión del rol de los manuales en la enseñanza de la Historia.

Un enfoque innovador dentro de esta revisión, lo sugiere Cavalcanti (2021, p. 44) cuando propone aplicar el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

en los manuales. Para el autor, convertir a los libros de texto en los objetos de análisis crítico puede permitir al alumnado investigar acerca de la construcción de narrativas, y qué intereses intervienen en la configuración de estas.

En esta línea, surge un contraste destacado en el debate historiográfico, producido por Castillejo Cambra y Sáiz Serrano. El primero considera que la manipulación ideológica presente en los libros se concentra únicamente en ciertos momentos específicos. Por otro lado, el segundo autor defiende que los mitos nacionalistas siguen persistiendo más allá de estos contextos. En ese sentido, mientras que Castillejo Cambra defiende una evolución hacia la objetividad desde la Transición, Sáiz Serrano defiende que estas representaciones no han desaparecido, sino que se han transformado. Este debate puede explicarse debido a las diferencias metodológicas de ambos autores. Mientras que el primero se centra en la legislación y el discurso oficial, Sáiz Serrano se basa en las representaciones implícitas en los libros de texto.

Respecto a las preguntas de investigación, este apartado demuestra que los libros de texto han actuado como vehículos de valores e ideologías a lo largo del tiempo. De esta forma, han influido directamente en la forma en la que se ha construido la identidad nacional y colectiva.

Cómo se han desarrollado los temas de nacionalismo y Guerra Civil

El nacionalismo y la Guerra Civil han sido temas centrales en la construcción de la identidad nacional y la memoria histórica, con los libros de texto como herramientas clave en este proceso (Inarejos Muñoz, 2013, p. 2). Desde la Ley Moyano, que consolidó el sistema educativo, los manuales han proyectado una visión homogénea de España. No obstante, como señala Cermeño Aparicio (2002, p. 184), nunca ha existido consenso sobre el significado de la "idea de España", reflejando tensiones históricas e ideológicas.

El tratamiento de la Guerra Civil ha evolucionado notablemente. Durante el franquismo, se presentaba como "una Cruzada" frente al "caos republicano", omitiendo temas como la represión y el exilio (Valls Montés et al., 2017, p. 10). Con la transición surgió una visión de "culpa compartida", mientras que desde la LOMCE los manuales muestran una mirada más crítica hacia el franquismo. Sin embargo, Inarejos Muñoz (2013, p. 2) advierte que aún persisten carencias didácticas y vestigios de la narrativa glorificadora franquista.

Desde la Ley Moyano hasta las reformas actuales, las leyes educativas han influido directamente en los contenidos escolares, legitimando determinados relatos sobre la nación y la Guerra Civil. En el capítulo siguiente se analizará cómo dichas leyes han actuado como marco para promover visiones orientadas de la historia de España.

Conclusión y planteamiento del problema

La revisión de la literatura muestra que los libros de texto de Historia no sólo transmiten contenidos académicos, sino que también operan como dispositivos ideológicos moldeados por el contexto político y legislativo en que se publican.

Sin embargo, persiste una carencia de estudios comparativos longitudinales que analicen la forma en la que se han construido estas representaciones en los manuales. Buena parte de las investigaciones previas se centran en períodos concretos o adaptan enfoques parciales —desde la normativa, el contenido o únicamente el discurso visual—. Esta fragmentación ha dificultado una comprensión profunda del papel que desempeñan los libros de texto en la configuración de las identidades nacionales y la memoria colectiva.

Este trabajo aborda esta laguna mediante un enfoque interdisciplinar que combina el análisis del discurso con el análisis del marco legal, los contenidos simbólicos y los conceptos ideológicos sobre un corpus de manuales publicados entre 1914-2023. De ahí la pertinencia de centrar este estudio en esta vacío de investigación.

Planteamiento del problema: preguntas, hipótesis y objetivos

El análisis de los libros de texto de Historia revela la presencia de una serie de discursos con una importante carga ideológica, lo que ha contribuido activamente en la construcción intencional de una identidad colectiva por esa carga. De tal forma que, a lo largo de los siglos XX y XXI, la enseñanza de la Historia en España ha variado entre el relato oficial —promovido por el poder—, y la búsqueda de ofrecer una educación plural y crítica.

Por ello, resulta pertinente plantear las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué relación existe entre las representaciones históricas de los

libros de texto y los distintos contextos políticos? Otra pregunta relevante sería: ¿Cómo se ha representado la idea de nación española y sus símbolos en los libros de texto? Respecto al tema de la Guerra Civil, también podría preguntarse: ¿Cómo ha evolucionado la representación de la Guerra Civil en los manuales escolares? Ante ello: ¿Cómo puede emplearse el análisis crítico del libro de texto como una herramienta educativa? Finalmente, y de forma transversal: ¿Qué función ideológica han desempeñado los manuales escolares en la legitimación de discursos políticos?

A partir de estas preguntas se proponen las siguientes hipótesis:

- Los contenidos de los manuales han sido adaptados a los intereses ideológicos del gobierno de turno, en consonancia con el papel que las leyes otorgan a la enseñanza como herramienta de formación ciudadana.
- La representación de la nación en los manuales se ha asociado tradicionalmente a una visión centralista y homogénea del Estado, que refuerza un relato identitario hegemónico incluso en las ediciones más recientes.
- El tratamiento de la Guerra Civil ha evolucionado desde una narrativa propagandística elaborada por el bando vencedor, hacia enfoques más críticos tras la Transición, favorecidos por una actitud institucional de reconciliación que se refleja en la legislación.
- La lectura crítica del libro de texto puede fomentar una educación democrática, al cuestionar los relatos hegemónicos y desarrollar competencias ciudadanas.
- Y, finalmente, aún subsisten algunas narrativas legitimadoras y nacionalistas, aunque encubiertas, debido a la persistencia de marcos ideológicos dominantes y la falta de un verdadero enfoque plural en la enseñanza.

En consecuencia, los objetivos de este trabajo son: Examinar la influencia del marco político y legislativo en la narrativa histórica de los manuales, estudiar cómo se ha construido y transmitido la idea de nación española, identificando elementos simbólicos y discursivos; analizar la evolución del tratamiento de la Guerra Civil en los manuales escolares; diseñar una propuesta educativa que fomente el pensamiento crítico del alumnado a través del análisis de los libros

de texto; y, finalmente, reflexionar sobre el papel ideológico de los libros de texto como herramientas de socialización política.

Estos elementos articulan el diseño del trabajo, estructurado en subtemas con recorridos de análisis específicos. Cada dimensión cuenta con preguntas concretas que se traducen en hipótesis contrastables, orientan los objetivos y determinan la selección de adecuadas herramientas metodológicas.

Metodología

Para abordar la escasez de investigaciones sistemáticas sobre la representación de la Guerra Civil y la identidad nacional en los manuales escolares, este trabajo se fundamenta en un marco teórico compuesto por cinco enfoques: el currículo como construcción ideológica (Ramírez; Domínguez López y Ortega Cervigón; Viñao Frago), la construcción simbólica de la identidad nacional (Sáiz Serrano; López Facal; Castillejo Cambra), la historia escolar como relato ideológico (Díez Gutiérrez; Valls Montés; Inarejos Muñoz) la pedagogía crítica (Pagès Blanch; Cavalcanti; Viñao Frago) y el análisis crítico del discurso (Ramírez; Díez Gutiérrez; Bel Martínez y Colomer Rubio).

En esta línea, se entiende la nación como una construcción histórica, social y política, generada mediante procesos culturales que definen un “nosotros”. Hobsbawm (1998, p. 9) señala que las naciones no son realidades naturales, sino construcciones del poder político. Esta idea se relaciona con la definición de Vicente Canela y Moreno Ramos (2009, p. 20), para quienes la identidad nacional combina elementos objetivos (lengua, territorio, historia) y subjetivos (emoción, sentimiento de pertenencia). Según autores como Castillejo Cambra (2009, p. 46), López Facal (1995, p. 121) o Sáiz Serrano (2017a, p. 6), el sistema educativo desempeña un papel central en esta configuración, al seleccionar hechos, símbolos y personajes históricos en los libros de texto.

A lo largo del trabajo, los términos “identidad nacional”, “idea de nación” y “nacionalismo” se emplean de forma relacionada pero no equivalente: el primero alude a la interiorización simbólica por parte del alumnado; el segundo, a las representaciones construidas en el discurso escolar; y el tercero, al marco ideológico que legitima dicha construcción como algo homogéneo y natural.

Partiendo de este marco conceptual, se ha adoptado una metodología mixta, con base en la propuesta de Castillo Céspedes *et al.* (2022), Díez Gutiérrez (2022), Domínguez López y Ortega Cervigón (2023) y Gómez Carrasco y Chapman (2017), que combina el recuento cuantitativo de elementos con el análisis cualitativo del discurso. Este enfoque triangulado permite examinar tanto la frecuencia de ciertos términos como su carga ideológica. A su vez, se inspira en la teoría de Krippendorff (1990), para quien el análisis de contenido permite interpretar datos en su contexto social e histórico.

El corpus del estudio incluye una muestra representativa de manuales de Historia utilizados en secundaria a lo largo del siglo XX y XXI. La selección se basó en criterios de accesibilidad física y relevancia editorial, incluyendo editoriales como Santillana, Anaya o Edelvives. En el capítulo 4 se detallan los títulos, fechas y criterios de inclusión de cada manual. De cada uno, se han seleccionado las unidades didácticas que tratan explícitamente sobre la nación y la Guerra Civil, siguiendo criterios metodológicos de Castillo Céspedes *et al.* (2022, p. 4).

A partir de estas unidades, se definieron términos clave vinculados a los dos ejes temáticos. Para el eje de la nación se seleccionaron: “España”, “patria”, “nación”, “unidad” y “Reconquista”. Para la Guerra Civil: “rojos”, “sublevación”, “liberación”, “rebelde” y “golpe de Estado”. Estos términos se eligieron por su frecuencia y carga ideológica contextual (Castillejo Cambra, 2022; Domínguez López y Ortega Cervigón, 2023; Ordóñez Cuevas, 2021; Shiro *et al.*, 2014).

Como apuntan Gomes Ferreira y González García (2021, p. 3), durante el franquismo los manuales fueron “instrumentos ideológicos de primer orden”. Díez Gutiérrez (2014, p. 396) refuerza esta idea al señalar que el discurso franquista era profundamente maniqueo. El término “rojos” deslegitimaba al bando republicano, mientras que “unidad” funcionaba como principio vertebrador del relato nacional.

Estas unidades se codificarán en función de categorías derivadas de los objetivos del estudio: representación de la nación española, construcción del “otro”, exaltación de símbolos y uso ideológico de imágenes. Como complementación del análisis, se incluye en el anexo (Figura 1) una tabla resumen en la que se recogen los manuales analizados, la legislación educativa vigente en cada caso y una síntesis interpretativa del enfoque ideológico

empleado. Para representar los resultados, se combinarán dos tipos de tratamiento: una tabla resumen (Figura 2) con los manuales, la legislación y una interpretación del enfoque ideológico; y un gráfico (Figura 3) que muestra la frecuencia de los términos seleccionados; facilitando de esta forma una visión global del análisis cualitativo-cuantitativo.

La metodología se adapta a los cinco ejes temáticos del trabajo. El análisis del discurso y la iconografía se aplica al tratamiento de la Guerra Civil y de la nación; el marco legislativo permite contextualizar las variaciones en los contenidos; el análisis crítico revela elementos ideológicos en los relatos históricos; y la propuesta didáctica se articula con la LOMLOE y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, promoviendo una educación democrática.

Fuentes y estructura del trabajo

Este trabajo se apoya en un corpus documental compuesto principalmente por manuales escolares de Historia de España publicados entre los años 1914 y 2023. Estos libros, seleccionados por su representatividad en el sistema educativo y su relevancia editorial, constituyen las fuentes primarias del análisis. Además, se han empleado fuentes secundarias académicas que permiten contextualizar los resultados, entre ellas estudios sobre discursos en manuales escolares, historia de la educación, nacionalismo y enseñanza de la Guerra Civil.

También se han consultado las principales reformas legislativas que han regulado el currículo de Historia en este período. Esto ha permitido analizar cómo el marco legal ha condicionado las narrativas históricas en los libros de texto.

Este trabajo se estructura en tres partes formadas por siete capítulos y tres apartados formales. Respecto a la introducción —la que se está desarrollando en este momento, y que no forma parte del capitulado—, en esta se justifica la elección del tema, se presenta el estado de la cuestión —organizado a su vez en cuatro subapartados—, se exponen las preguntas de investigación, hipótesis y objetivos del trabajo, y se concluye con la metodología, las fuentes y la propia organización del trabajo.

En la primera parte del trabajo se encuentran los capítulos 1 a 4. Respecto al primer capítulo, se analiza la forma en la que ha evolucionado la enseñanza

de la Historia mediante los principales cambios legislativos —iniciando en la Ley Moyano y finalizando con la LOMLOE—. En él se busca demostrar cómo las políticas educativas han influido directamente en la representación del pasado. En el segundo capítulo, se presentan los libros que forman parte del corpus del análisis. En este se detalla la selección de los manuales escolares y se ofrece un comentario de cada editorial. Respecto al tercer capítulo, en él se examina la representación de la nación en los manuales escolares. Este capítulo se divide en tres subapartados: una introducción teórica, el apartado de análisis, y la conclusión del capítulo. El cuarto, que se centra en la representación de la Guerra Civil, se sigue el mismo esquema que en el capítulo anterior.

La segunda parte del trabajo corresponde al quinto capítulo; es complementaria y producto de la carencia observada tras los análisis de los capítulos previos, de ahí su presentación independiente. En este se desarrolla una propuesta de innovación educativa basada en el uso del libro de texto como una herramienta para una educación crítica y democrática. En este se incluyen el diagnóstico del problema, la descripción de la propuesta y una breve conclusión a la misma.

En la tercera parte del trabajo se recogen los dos últimos componentes del trabajo: la Discusión y la Conclusión. En la Discusión, se analizan e interpretan los resultados de la investigación y, en la Conclusión general del Trabajo fin de Máster, se evalúan tanto el cumplimiento de los objetivos, como la verificación de las hipótesis, las aportaciones del trabajo, las limitaciones del análisis y posibles líneas futuras de investigación.

Finalmente, el trabajo concluye con dos apartados formales: la bibliografía y los anexos. En estos se incluyen tanto las referencias utilizadas a lo largo del trabajo, como el material complementario de este.

Primera parte: Análisis de los libros de texto

1. Marco legislativo: La evolución de la enseñanza de la Historia mediante los cambios legislativos en España

El sistema educativo español, ha experimentado una serie de transformaciones evidentes desde los inicios del siglo pasado. Estas transformaciones han sido una clara representación de las tensiones sociales, políticas y culturales que se han vivido en el país.

En ese contexto, los libros de texto utilizados en la asignatura de Historia son una representación fidedigna de la forma en la que las continuas reformas educativas han construido, modificado y reformulado el relato presente en el currículo. De esta forma, se ha condicionado la enseñanza de la Historia.

En este trabajo se toma la Ley Moyano como punto de partida por ser la primera en impulsar una educación universal, y tratar de sentar las bases del sistema educativo previo al franquismo.

Este capítulo responde a la primera pregunta de investigación: ¿Qué relación existe entre los contextos políticos y las representaciones históricas en los libros de texto? La hipótesis plantea que los contenidos se han adaptado a los intereses ideológicos de cada etapa. Para comprobarlo, se realiza un análisis legislativo que examina cómo los cambios normativos han configurado el currículo de Historia.

1.1 De la Ley Moyano a la LGE: construcción del relato nacional en la educación

Las primeras grandes normativas educativas en España establecieron un sistema profundamente centralizado que utilizó la enseñanza —y en particular los libros de texto— como herramientas para construir un relato nacional uniforme bajo el control del poder político.

La primera de estas leyes fue la Ley Moyano, el primer intento serio de estructurar un sistema educativo nacional, enmarcado en la consolidación del Estado liberal. Estableció la enseñanza primaria obligatoria, reguló los niveles secundarios y universitarios, y fijó como principios la obligatoriedad para todos los españoles (art. 2), el control estatal de los manuales escolares (art. 86) y la doctrina católica como base moral (art. 149) (Ley de Instrucción pública, 1857).

La incorporación de la Historia como asignatura clave en secundaria consolidó una visión nacionalista del pasado, centrada en las glorias colectivas y la omisión de conflictos (Molina Puche *et al.*, 2021, p. 65). Este nacionalismo educativo utilizó episodios como la Reconquista para fortalecer una identidad centralista y católica. Sin embargo, la ley presentaba limitaciones estructurales: escasa inversión en docentes e infraestructuras, fuerte influencia eclesiástica en los centros educativos y una baja tasa de escolarización rural.

Más de un siglo después, la Ley General de Educación (LGE, 1970), promulgada en el contexto del franquismo desarrollista, amplió la escolarización obligatoria hasta los 14 años y modernizó la estructura del sistema, aunque mantuvo el control ideológico del régimen. En su preámbulo, vinculaba la educación al amor a la patria y a los principios del Movimiento Nacional; el artículo 2 reafirmaba la formación religiosa del magisterio, y el 38 imponía el castellano como lengua única de enseñanza (Ley General de Educación, 1970).

Este marco reforzó un modelo cerrado y dogmático. El profesorado debía seguir las directrices del Ministerio sin apenas autonomía. La censura limitaba la pluralidad de contenidos y los manuales exaltaban al régimen y a la figura de Franco, omitiendo la represión y la resistencia (Domínguez López, 2022, p. 104). Solo con la llegada de la democracia comenzaron a introducirse perspectivas más críticas y diversas (Fernández Soria y Sevilla Merino, 2021, p. 24).

1.2 De la LODE a la LOMLOE: disputas curriculares y pluralismo en la educación democrática

Con la transición democrática, el sistema educativo español inició un proceso de reestructuración articulado en una serie de reformas sucesivas —de la LODE hasta la LOMLOE— que oscilaron entre la apertura al pluralismo y el control ideológico en función del signo político del gobierno.

La LODE (1985) fue la primera gran reforma democrática. Promovió el respeto a la pluralidad cultural (art. 2), el conocimiento constitucional (art. 6.2) y la neutralidad ideológica en los centros públicos (art. 18.1). Sin embargo, esta neutralidad limitó el desarrollo de enfoques historiográficos críticos (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, 1985). Aunque permitió mayor diversidad en los manuales, persistieron restricciones sobre episodios controvertidos (Román López, 2023, p. 58).

La LOGSE (1990) amplió la escolarización obligatoria hasta los 16 años, impulsó el enfoque por competencias, promovió metodologías activas y fomentó la interpretación crítica de fuentes (Pastor Pastor y Limiñana Morcillo, 2019, pp. 80-83; Román López, 2023, p. 59). Sin embargo, fue criticada por el profesorado por la pérdida de contenidos académicos y la falta de recursos. La flexibilidad curricular derivó en desigualdades territoriales. Aunque sus artículos 1 y 5 reconocían la diversidad cultural y lingüística, esto debilitó una visión común de la identidad nacional. El artículo 2 reforzaba los valores constitucionales como base del currículo (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, 1990).

La Ley Orgánica de la Educación (LOE, 2006) consolidó el enfoque por competencias e impulsó la inclusión educativa. Introdujo la asignatura de Educación para la ciudadanía, con el objetivo de fomentar valores democráticos y conciencia cívica, lo que generó controversia entre los sectores conservadores (Román López, 2023, p. 60). Los artículos 2, 6.4 y 17 promovían una narrativa histórica homogénea centrada en la “Historia y cultura de España”, con el castellano como lengua vehicular (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, 2006). La ley fomentó el análisis crítico de fuentes, pero persistieron desigualdades entre comunidades debido a la escasa financiación y aplicación desigual de la formación docente (Molina Puche *et al.*, 2021, p. 66).

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) supuso un giro hacia la recentralización. Reforzó la asignatura de Religión (art. 19.3), relegó Filosofía a asignatura optativa (art. 25.6) y limitó la autonomía curricular autonómica (art. 6bis), fijando el 50% de los contenidos troncales desde el gobierno central (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, 2013). Esta orientación generó una enseñanza más estructurada y menos reflexiva, con menor presencia de actividades críticas en los manuales (González Delgado, 2015, pp. 83-85). El modelo fue criticado por su rigidez, énfasis memorístico y escasa autonomía metodológica (Domínguez López y Ortega Cervigón, 2023, p. 258).

La última reforma legislativa hasta el momento, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), revirtió muchas de estas medidas. Recuperó el enfoque inclusivo de la LOE, eliminó los itinerarios segregadores (art. 18), introdujo evaluaciones diagnósticas (art. 24) e incorporó contenidos transversales como igualdad de género, sostenibilidad o educación

emocional (art. 25), junto con un enfoque centrado en los derechos de la infancia y la atención a la diversidad (arts. 1, 73 y 80) (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, 2020). Esta reforma se tradujo en los libros en una mayor presencia de perspectiva de género y contenidos vinculados a la memoria histórica (Román López, 2023, p. 61), aunque también fue criticada por reducir la exigencia académica al eliminar ciertos mecanismos de evaluación.

1.3 Conclusión del capítulo

El análisis de la evolución legislativa en España evidencia cómo la enseñanza de la Historia ha sido empleada como una herramienta de construcción de identidad nacional y social. A lo largo de los siglos XX y XXI, las reformas legislativas han generado una reinterpretación del pasado en función de unos intereses políticos específicos. Esto ha generado un auténtico fenómeno de “turnismo educativo” en el que el partido en el poder modificaba la legislación en su favor. De esta forma se ha impedido tanto consolidar un modelo estable, como facilitar la comprensión del pasado por parte del alumnado.

Pese a que en los últimos años se ha conseguido avanzar desde un enfoque centralista hacia modelos más plurales, la persistente falta de consenso ha producido que cada generación haya adquirido narrativas distintas de la historia. De esta forma se ha condicionado tanto la visión del pasado, como la visión del mundo que le rodea.

En este sentido, la descentralización de la educación, que ha permitido a las comunidades autónomas adaptar los contenidos a sus intereses, pese a que ha enriquecido la diversidad de enfoques, también ha generado fuertes desigualdades en el acceso al conocimiento. Esto se evidencia en pruebas como la EBAU.

Por estos motivos, la enseñanza de la historia en la actualidad se enfrenta a la búsqueda de un equilibrio entre la adaptación social y la estabilidad curricular. De esta forma se podrían actualizar las metodologías didácticas y reducir los sesgos ideológicos presentes en las aulas.

2. Los Manuales como representación histórica

En este capítulo se presenta, justifica y contextualiza los siete manuales que forman el corpus documental. Estos manuales se han publicado entre los años 1914 y 2023. La selección de estos permite observar de primera mano la forma en la que han evolucionado tanto las narrativas históricas, como los enfoques pedagógicos. Todo esto, relacionado con los distintos contextos sociopolíticos y legislativos de cada época, presentados en el capítulo anterior.

Respecto a los criterios de selección de los manuales, estos fueron tanto por su relevancia editorial —ya que pertenecen a editoriales muy implantadas en el sistema educativo— y su accesibilidad física. A continuación se presentan los manuales ordenados cronológicamente, y se contextualizará brevemente cada uno de ellos.

El primer manual *Historia de España* (Calleja, 1914), permite observar cómo se construía la idea de España antes de la Guerra Civil. Su enfoque nacionalista refleja el pensamiento pedagógico y político de la época. Respecto a la editorial, Saturnino Calleja fue un pedagogo clave en el proceso de alfabetización del país (González Pérez, 2003, p. 187).

El segundo, *compendio de Historia de España* (Bruño, 1925), refleja una enseñanza moralizante y religiosa, influida por la orden de los Hermanos de la Salle, a la que estaba vinculada la editorial (Universitat Rovira i Virgili, s. f.).

El tercer manual, *Historia Universal* (Edelvives, 1945), elaborado en plena posguerra, muestra la narrativa legitimadora del régimen franquista sobre la Guerra Civil. Los libros de la editorial Edelvives, operaron como vehículo ideológico durante esta etapa (Heraldo de Aragón, 2016).

El cuarto, *Historia de España* (SM, 1962), refleja el discurso del “segundo franquismo”. A pesar de su deterioro físico, su análisis permite observar la persistencia ideológica en un periodo de transformación económica y social. SM fue fundada en 1937 y se consolidó como una editorial educativa que persiste hasta nuestros días (*Nuestra historia*, 2019).

Ya en el período democrático, el quinto manual *Geografía e Historia de España y de los países Hispánicos* (Vinces Vives, 1988) representa un punto de inflexión. Fue elaborado por un equipo de historiadores con trayectoria docente e investigadora —Balanzá, Benejam, Llorens, Ortega y Roig— lo que se refleja

en la incorporación de nuevos enfoques historiográficos surgidos durante la Transición.

El sexto manual, *Historia de España 2º de Bachillerato* (SM, 2016), permite observar la evolución de los discursos en el s. XXI. Firmado por Alfredo de la Mata Carrasco y Juan Carlos Pereira Castañares, apuesta por una visión crítica y compleja del pasado reciente.

Finalmente, el manual más reciente *Historia de España 2º de Bachillerato* (Oxford University Press, 2023), se sitúa en el contexto actual de debate sobre memoria histórica e identidad nacional. Elaborado por Carrasco Rodríguez, Gómez Carrasco e Inarejos Muñoz, integra la innovación pedagógica con el compromiso académico. Oxford, presente en España desde 1991, se ha consolidado en los últimos años como una editorial de referencia (Oxford University Press, s. f.).

En definitiva, el análisis de estos manuales permite cubrir cómo las narrativas escolares han cambiado en más de un siglo, en función de los contextos políticos. De esta forma se ofrece una base empírica para la realización del análisis crítico que se desarrollará a continuación.

3. Relatos de España en las aulas: La identidad y memoria en los manuales escolares (1914-2023).

Este tercer capítulo responde directamente a la segunda pregunta planteada en la introducción: ¿Cómo se ha representado la idea de nación española y sus símbolos en los manuales escolares? A su vez, de esta pregunta se ha extraído la hipótesis de que la representación ha sido centralista y basada en la unidad territorial, la continuidad histórica y la exclusión de una diversidad identitaria en el territorio español. Sin embargo, la hipótesis plantea también que esta narrativa se sigue encontrando en los manuales más recientes, aunque de forma más matizada.

El discurso nacionalista ha evolucionado desde un enfoque centralista y excluyente, hasta un enfoque más pluralista. Para analizar esta transformación, el capítulo se estructura en tres apartados: el primero revisa la evolución de la idea de nación en el sistema educativo, el segundo presenta el análisis sistemático en los manuales, y el tercero responde con una conclusión del capítulo.

Como introducción conceptual, Castillejo Cambra (2009, p. 45), retomando las ideas de Hobsbawm y Ranger (2002, p. 313-314), define el nacionalismo como un instrumento político de cohesión social. Este mecanismo articula una comunidad imaginada en torno a la “nación”, generando vínculos simbólicos entre ciudadanía e identidad colectiva. Esta construcción ha sido impulsada desde la historiografía oficial, en la que la enseñanza de la Historia desempeña un papel legitimador clave (Sáiz Serrano, 2017a, p.4; Díez Gutiérrez, 2011, p. 395).

Desde finales del s. XIX, la escuela ha actuado como espacio de transmisión de mitos históricos e ideologías. El objetivo del estado, mediante el sistema educativo, es la inclusión de sus valores —mediante relatos legitimadores— a la población (Castillejo Cambra, 2009, p. 46). La herramienta fundamental para lograr este objetivo ha sido la enseñanza de la Historia. En esta se ha reflejado los cambios de régimen y los intereses políticos de cada etapa (Sáiz Serrano, 2017a, p. 52).

Durante la dictadura franquista, en los libros de texto se exaltaban algunas figuras —como los Reyes Católicos o la iglesia—, y se omitían otros elementos —como los conflictos internos—. De esta forma se reforzaba una visión

triunfalista e interesada del pasado (Gomes Ferreira y González García, 2021, p. 10; Sanchidrián Blanco y Arias Gómez, 2013, p. 260). Con este modelo, se buscaba exaltar el catolicismo, la obediencia, y principalmente, el amor a la patria como los elementos centrales.

Con la LOGSE se inicia un giro hacia un enfoque pluralista que reconoce la diversidad cultural, aunque algunos elementos de la narrativa nacionalista tradicional persistieron (Sáiz Serrano, 2017a, p. 5). A partir de entonces, se comenzaron a cuestionar mitos como la Reconquista —presentada como reunificación natural— o la continuidad histórica de España desde la Antigüedad (Sáiz Serrano, 2017b, p. 5).

En los últimos años, ha habido un desplazamiento hacia un discurso europeísta, sobre todo tras la integración de España en la Unión Europea (López Facal, 2010, p. 14). Este enfoque plantea una identidad supranacional basada en valores compartidos, pluralismo y cooperación, en línea con los ODS. No obstante, también puede invisibilizar conflictos internos o reproducir narrativas simplificadoras (López Facal, 2010, pp. 9-24). Algunos autores apuntan a una búsqueda de equilibrio entre la identidad nacional y la europea en los manuales recientes.

En cualquier caso, la evolución del nacionalismo en los libros de texto ha estado estrechamente ligada a los cambios sociopolíticos del país. Aunque hoy se impulsa una perspectiva más inclusiva, el nacionalismo continúa ocupando un lugar central en la enseñanza.

3.1 Evolución de la idea de Nación en la educación española

La legislación educativa española ha reflejado los cambios sociopolíticos del país desde inicios del s. XX. Cada gobierno ha impulsado reformas impregnadas de sus propios valores, lo que ha influido directamente en la enseñanza de la Historia y en la construcción de la idea de nación (Hoyos de los Ríos, 2000, p. 59).

A pesar de las sucesivas reformas, el nacionalismo ha persistido como eje vertebrador de la identidad nacional. Desde la Ley Moyano, la historia se utilizó para promover una visión centralista, católica y castellanista (López Facal, 2010, p. 10). Los manuales reforzaban mitos fundacionales —como la Reconquista o

la “España eterna”—, construidos como legitimaciones ideológicas (Sáiz Serrano, 2017a, p. 5; Díez Gutiérrez, 2011, p. 395; Hobsbawm y Ranger, 2002, p. 9).

Esta visión se consolidó con obras como las de Lafuente y Valera (1879) o Rafael Altamira (1909, p. 10), que “castellanizaban” la historia, minimizando otras realidades peninsulares. Durante la Segunda República, se introdujeron visiones más plurales, con referencias a nacionalismos periféricos, aunque de forma breve (Pérez Garzón, 1999, p. 15; Sanz Simón y Rabazas Romero, 2017, p. 138).

Bajo el franquismo, la historia fue utilizada como herramienta de adoctrinamiento al servicio del nacionalcatolicismo. La Orden del 19 de agosto promovía la “españolización de las juventudes”, exaltando la patria y glorificando una historia mitificada (Sanchidrián Blanco y Arias Gómez, 2013, p. 260). Los manuales idealizaban el imperio del s. XVI, presentaban a los Reyes Católicos como unificadores y vinculaban la historia nacional a la providencia divina (López Facal, 1995, p. 123- 125; Gomes Ferreira y González García, 2021, p.10).

La Guerra de la Independencia y la Constitución de 1812 se reinterpretaron como símbolos de resistencia nacional, ocultando las divisiones internas (Sáiz Serrano, 2017b, p. 176; López Facal, 2010, p. 15). La dictadura legitimaba su poder vinculando a Franco con los grandes monarcas, a través de un discurso patriótico y militarista que exaltaba la obediencia y el amor de la patria.

Con la Transición, el discurso nacionalista se volvió más matizado. Aunque se evitaban las formas exaltadas del franquismo, la idea de una España unida y milenaria seguía persistiendo. Las diferencias ideológicas se reflejaron también en los contenidos: el PSOE priorizaba una visión política y legal, mientras el PP mantenía una perspectiva étnico-cultural (Ruiz Jiménez y Ferri Fuentevilla, 2011, p.3).

La LOGSE marcó un punto de inflexión al incorporar una visión pluralista, recuperando el conocimiento de la diversidad cultural. Sin embargo, elementos como la Reconquista o los Reyes Católicos seguían presentes, aunque tratados con mayor sentido crítico. Este giro incluía la crítica al centralismo, la expulsión de judíos y musulmanes, y el uso franquista del relato imperial (Gomes Ferreira y González García, 2021, p. 10).

En las últimas décadas, el discurso nacional se ha combinado con un enfoque europeísta, especialmente desde la integración en la UE (López Facal, 2010, p. 14). Aunque se evita exaltar figuras como el Cid, siguen apareciendo elementos que articulan una supuesta continuidad histórica: la idea del “Descubrimiento de América”, la visión ejemplar de la Transición o el uso simbólico de mapas y nombres (Sáiz Serrano, 2017b, p.8).

Los temas centrales del relato histórico —la Reconquista, los Reyes Católicos, la invasión napoleónica, la Constitución de Cádiz y la guerra Civil— siguen tratados como hitos fundacionales, aunque enmarcados en un contexto más plural y europeo.

En el franquismo, la iconografía exaltaba la religión, la monarquía y los héroes nacionales (Castillejo Cambra, 2009, p. 47). Actualmente, aunque las imágenes han cambiado, la iconografía sigue reforzando una historia cohesionada y lineal (López Facal, 2010, p. 15), reafirmando el imaginario colectivo en torno a la nación (Gomes Ferreira y González García, 2021, p. 10).

3.2 La nación en los manuales escolares

En este segundo apartado se recoge el análisis sistemático del tratamiento del nacionalismo en los libros de texto estudiados. Para ellos, se ha empleado una metodología cualitativo-cuantitativa basada en la triangulación de datos. Esta combinación metodológica permite valorar tanto la frecuencia de aparición de determinados conceptos clave, como el propio sentido ideológico con el que se presentan; realizando de esta forma además un análisis de la evolución de estos mismos en el tiempo.

Aunque los libros de texto incluyen también actividades complementarias —Como por ejemplo actividades, recursos didácticos o propuestas de trabajo dirigidas al alumnado—, el análisis de este trabajo se ha centrado exclusivamente en los contenidos expositivos y las imágenes principales. Esta delimitación responde tanto a los límites formales del trabajo, como a la intención de no sobrecargar el estudio, permitiendo así una mayor profundidad en el análisis discursivo de los ejes seleccionados. Pese a esto, se reconoce que estas actividades complementarias constituyen una parte integral de la construcción

del discurso en los manuales, planteándose su investigación como una posible línea de investigación futura.

El estudio comienza con el análisis de los términos relacionados con la idea de nación. Como se explicó en el marco teórico, a lo largo del trabajo se diferenciarán tres conceptos fundamentales: el nacionalismo, entendido como marco ideológico; la idea de nación, como conjunto de representaciones construidas en el discurso escolar; y la identidad nacional como su interiorización. Esta distinción orienta el análisis semántico de los términos identificados en los manuales. A modo de advertencia, se debe mencionar que se añadirá en el anexo una tabla en la que se recoge el análisis cuantitativo de la aparición de los términos.

El análisis se estructura en torno a cuatro núcleos temáticos especialmente representativos en la construcción del discurso nacionalista: la Reconquista, los Reyes Católicos, la Constitución de 1812 y el uso de imágenes. Estos ejes permiten observar cómo se articula la idea de nación en distintos momentos históricos, cómo se interioriza una determinada identidad nacional y qué elementos simbólicos contribuyen a reforzar una visión nacionalista del pasado.

Para comenzar con el estudio de la nación, la primera temática a la que se le ha prestado atención ha sido a la etapa de la Reconquista española. Esta se muestra en los manuales de 1914 y 1925, como una empresa ciertamente heroica y con un peso muy importante del catolicismo. De esta forma, y gracias a la recuperación del territorio patrio, se muestra a los reinos cristianos unidos con un objetivo común: expulsar al enemigo, en este caso los musulmanes que invadieron “España”.

Resulta especialmente relevante el uso del término “españoles” para referirse a los habitantes de estos reinos medievales. Es curioso además que no se emplea únicamente para referirse a estos reinos, sino que en estos manuales se utiliza para referirse a todos los que habitaron la península ibérica (figura 4 del anexo). Este modo de referirse a ellos tiene un objetivo claro: tratar de construir una imagen de proto-nación, casi como padres de España. De esta forma, en la narrativa construye deliberadamente la idea de una España eterna, con su origen en plena Edad Media.

Algo a destacar de estos manuales, es que, en el publicado en 1914, este tema ocupa un total de 58 páginas, el 32,58% del temario. Esto demuestra que a la Reconquista se le ha concedido una relevancia significativa dentro del relato de creación nacional. Respecto al manual de 1925, aunque la extensión es menor en comparación con el anterior: solo 30 de las 150 páginas totales (lo que corresponde con un 20% del temario), se mantiene tanto la importancia, como el énfasis tanto en la idea de unidad religiosa y territorial.

En el manual de 1945 se ve bastante intensificada esta idea. En el libro de texto se describe la Reconquista como un proceso "dirigido por la Providencia", donde la guerra contra el Islam se convierte en una empresa nacional. Este tema ocupa también un número importante de páginas y se organiza en tres apartados diferenciados, lo que refuerza su importancia dentro de la estructura narrativa del manual.

Es especialmente significativo que el segundo de estos apartados denomine a este período como "la cruzada española". Este término se emplea para intentar no verse completamente opacados por la lección anterior en la que se trataban las cruzadas en el contexto europeo. De esta forma, además reforzaban también el carácter tanto nacional, porque se presenta como una lucha de españoles por su patria, como de carácter sagrado, defendiendo la religión contra el enemigo invasor.

Respecto al manual de 1962, en este se mantiene la idea de la lucha contra el enemigo. En el mismo libro se define literalmente como una "lucha gloriosa contra el infiel". De esta forma, a la vez que legitima la lucha por el cristianismo, al presentar los reinos cristianos como los orígenes de España, se refuerzan los ideales nacionalistas del franquismo. Además, algo destacable es que, en los epígrafes en los que se habla de la Reconquista, se hace referencia exclusivamente a los reinos de Castilla y León. De esta forma presentan a Castilla como el "motor" de la historia española, reforzando así la idea de castellanocentrismo presente durante la dictadura franquista.

Respecto al resto de reinos cristianos, estos se mencionan en un tema aparte y se menciona casi exclusivamente su expansión por el Mediterráneo, separándose de esta forma de su función en la Reconquista.

En el libro de 1988 se introducen ciertos matices importantes en la narrativa de la Reconquista. Pese a que se sigue hablando como un proceso de

avance de los reinos cristianos, en este momento se especifica por primera vez que no existía una unidad política, es decir que los reinos actuaban de forma independiente. De esta forma se rompía con la narrativa de la Reconquista de una lucha de españoles por recuperar su territorio; rompiendo así también con la narrativa de la continuidad nacional de la nación española.

En el manual de 2016, la Reconquista se presenta como un proceso de formación y expansión de los reinos cristianos, evitando por completo el uso del término "España". Aunque se incluye la palabra "Reconquista", se aclara que es una denominación comúnmente empleada, pero el relato del texto evita reproducir la lógica de "recuperación de una patria perdida". Este enfoque, aunque más neutro, conserva ciertos ecos de la narrativa tradicional al presentar a los habitantes del norte peninsular como poco romanizados y que posteriormente se fusionaron con los visigodos que huían de la invasión musulmana.

De esta forma se proyecta una imagen de continuidad cultural. Además, los momentos de crisis en la Baja Edad Media se abordan en un epígrafe separado, lo que sugiere una intención de desvincular los episodios problemáticos del relato principal sobre la expansión cristiana.

Finalmente, el manual de 2023 ofrece un relato completamente desideologizado. Se presenta la Reconquista como un proceso prolongado, en el que intervinieron múltiples actores, cada uno con motivaciones diversas y en contextos específicos. Esta forma de abordar la narración permite al alumno comprender la complejidad de los hechos históricos y avanzar hacia una interpretación de estos basada en la multicausalidad. De esta forma, se consigue alejar el discurso de lecturas esencialistas o lineales. Así, la política de este momento aparece como un territorio fragmentado, en el que no es lógico la narrativa de una España unificada.

Además, este momento se presenta como parte de un contexto en el que se produjeron numerosos intercambios culturales y sociales, ampliando su interpretación más allá de lo meramente bélico. Esta forma de representación se observa desde las imágenes, ya que por ejemplo se ubica un mapa de la invasión de la península ibérica en el que se representan por un lado los puntos de resistencia visigoda, y por otros las victorias cristianas, lo cual permite verlos como dos elementos diferenciados (Figura 5 del anexo).

El segundo de los temas que se analizan en este trabajo tiene que ver con los Reyes Católicos. En el manual más antiguo se presenta su reinado desde un lugar muy destacado. De esta forma presentan que la unión de Isabel y Fernando supuso la consolidación definitiva de la unidad española. Además, se presenta a los monarcas como virtuosos y decisivos para lo que a la postre fue la construcción del imperio español. En cuanto al manual de 1925, aunque se trata de una forma más breve, se insiste en la idea de los Reyes Católicos casi como figuras heroicas en el papel del origen de España.

De esta forma presentan que lograron la unión definitiva de todos los reinos cristianos, consolidaron la monarquía, y reforzaron la idea de una España unificada, fuerte y centralizada. Esto, tiene una vinculación de presentar esta idea de una “España eterna”.

El manual de 1945 presenta esta representación de una forma más intensificada. En el tema, si bien se estructura en epígrafes definidos, se destacan como los tres logros principales que cumplieron: la unidad religiosa, la unidad política y la unidad administrativa. Además, se presentan a los Reyes Católicos como supuestos fundadores de una casa real española (figura 6 del anexo), buscando resaltar la idea de que fueron los “fundadores de España”. Con todo esto, se buscaba justificar los ideales del franquismo (unidad, catolicismo y un poder centralizado), que “se asemejan” a los que se presentan de los monarcas.

Respecto al manual de 1962, este sigue la línea comenzada por el anterior. En este se afirma que los Reyes Católicos instauraron una España fuerte, bajo un único poder y una sola fe. El énfasis en la unidad y en el fortalecimiento del poder regio es coherente con el proyecto ideológico franquista, que encuentra en esta etapa histórica un reflejo legitimador.

El manual de 1988 introduce una mayor complejidad en el análisis. Aunque se sigue valorando este momento como una etapa importante en la historia, se comienzan a mencionar ciertos elementos que fueron problemáticos como la creación del Tribunal de la Inquisición, la represión religiosa o la expulsión de los judíos. Estos hechos se presentan, a diferencia de los manuales anteriores en los que se omite, de un forma objetiva. Pese a que el enfoque presente en el libro de texto no es plenamente crítico, se observa una cierta evolución desde los manuales franquistas.

El manual de 2016 adopta también una postura moderadamente desideologizada. Los Reyes Católicos se presentan únicamente como una unión dinástica. Sin embargo, para resaltar su importancia mencionan como base de los posteriores estados modernos. Aunque se destaca su papel como consolidadores del poder, no se les presenta como fundadores de España, como si se hace en manuales anteriores.

Sin embargo, algo reseñable de este manual es que se menciona la toma de Granada como una cruzada. Sin embargo, esto se matiza a continuación justificando que esto se produjo probablemente para recompensar a la nobleza. De esta forma, se introduce una cierta mirada crítica al discurso nacionalista.

Finalmente, el manual de 2023 se desmarca totalmente del relato tradicional presente en los libros más antiguos. En este la unión entre Isabel y Fernando se describe únicamente como una unión dinástica, sin implicaciones nacionales. De hecho, en la narrativa se subraya que en este momento los reinos mantenían sus propias instituciones y legislaciones. Además, a diferencia de algunos de los anteriores libros de texto, no se les presenta como fundadores de España, sino como unos meros monarcas relevantes. Este enfoque, más cercano a los postulados historiográficos actuales, evita interpretaciones teleológicas o nacionalistas.

El tercero de los temas que se analizan en este trabajo tiene que ver con la Constitución de 1812. En los manuales de 1914 y 1925 se refleja una visión que combina el reconocimiento de su carácter innovador, con una crítica a sus consecuencias políticas.

En el de 1914, la Constitución se contextualiza dentro de la Guerra de la Independencia y se presenta como una carta que establecía la soberanía nacional, aunque se advierte que no fue aceptada por ningún sector y provocó numerosos disturbios. Por su parte, el manual de 1925 dedica menos espacio al tema, únicamente tres párrafos, pero mantiene una interpretación similar: aunque se reconoce que fue un texto avanzado para su tiempo, se señala que generó múltiples conspiraciones. En ambos casos, se percibe una lectura crítica que, si bien no niega el valor histórico de la Constitución, pone el acento en sus consecuencias conflictivas.

El manual de 1945 omite cualquier mención a la Constitución de Cádiz. Esta ausencia puede explicarse tanto por el contexto del régimen franquista —

que silenciaba los hitos liberales del pasado—, como por el hecho de que se trata de un manual de historia universal y no específicamente de historia de España.

En el manual de 1962, la mención a la Constitución de 1812 es extremadamente breve: aparece citada en solo dos líneas, describiéndola como una obra que "trajo muchos males a España". Esta valoración refleja la visión del franquismo hacia los procesos de cambio liberal, presentándolos como peligrosos o desestabilizadores para el país.

Por su parte, en el manual correspondiente a la transición se encuentra un cambio significativo en el enfoque. Por primera vez se utiliza el término "país" para referirse a España en este contexto. Además, se afirma que los diputados de Cádiz actuaron como patriotas en representación del país, y redactaron una constitución que significó un avance frente al absolutismo. Pese a que no se analice en detalle el contenido de la carta magna, se valora su importancia histórica, señalándola como la base del constitucionalismo contemporáneo.

En el libro de texto de 2016 se dedica un apartado completo a las cortes de Cádiz y la constitución de 1812. En su redacción se presenta a esta carta magna como la primera constitución española, destacando en negrita que los diputados que la promulgaron juraron defender la nación. De esta forma se remarca su valor simbólico, marcando este como el inicio de la España democrática. Esto se ve reforzado por la mención continua en este punto de los términos "nación" y "España".

Así, en este libro de texto, y a diferencia de los manuales anteriores, se valora el papel que tuvo la constitución de 1812 como germen de la identidad política contemporánea.

Finalmente, en el manual de 2023, la Constitución de 1812 se presenta como el primer documento legal en el que se afirma expresamente que la soberanía reside en la nación. Esto lo remarca debido a que el propio término nación se menciona hasta en tres ocasiones en el propio epígrafe. Además, se califica también a los diputados que la redactaron como patriotas.

De esta forma, se presenta en este manual el nacimiento de la historia constitucional de España, y hasta podría señalarse este como el nacimiento de la idea de España en este libro de texto. En cuanto al enfoque empleado, este

pone en valor el proceso de institucionalización política, alejándose de cualquier interpretación ideológica.

En cuanto al análisis de los recursos visuales, las imágenes presentes en los manuales también revelan cierta intencionalidad ideológica. En los manuales de 1914, 1925, 1945 y 1962, predominan las imágenes religiosas como, por ejemplo: iglesias, catedrales y escenas vinculadas a la fe cristiana (tales como el nacimiento de cristo, la aparición de la virgen...).

Otro ejemplo, aunque no se encuentra directamente en los temarios analizados, lo encontramos en el manual de 1945 en el que se presenta un gráfico equiparando las edades históricas con el antiguo y el nuevo testamento (Figura 7 del anexo). Con esto se busca reforzar la idea de unidad entre religión y nación desde la infancia, integrando ambos elementos en un mismo marco simbólico.

Para exemplificarlo aún más, en el libro de 1945, en el que se representa la catedral de Santiago, un símbolo de la tradición cristiana española que se vincula con la presencia de Santiago en territorio español.

La iconografía del franquismo está particularmente presente en el manual de 1962, donde se incluyen imágenes mitificadas de Franco (figura 12 el anexo). De esta forma se buscaba reforzar su figura como líder histórico y símbolo de la nación. Además, en este mismo manual también se añaden en las primeras páginas los símbolos del régimen (como el escudo franquista o el yugo y las flechas). Estas imágenes cumplen una función propagandística evidente, en línea con el contenido textual del manual, buscando integrar los símbolos entre los estudiantes.

Respecto a los mapas, en los manuales de 1945 y 1962 se presentan mencionando a España en períodos históricos muy anteriores a la propia creación del país. Un ejemplo sería la España Visigoda, la España paleolítica o la España neolítica entre otras. De esta forma, se busca proyectar una visión anacrónica que refuerza el relato de continuidad tanto territorial como de identidad nacional. Asimismo, en estos manuales es frecuente también la presencia de monumentos históricos, como la catedral de Burgos o la Alhambra de Granada, que se representan no solo como elementos artísticos o patrimoniales, sino como símbolos del poder y la permanencia del Estado español a lo largo del tiempo.

En el caso de la Alhambra, se incluye una imagen acompañada de un pie de foto que la presenta como “uno de los edificios musulmanes que ha podido seguir en pie en España”. Este tipo de representación refuerza una apropiación simbólica del legado islámico como parte de la herencia nacional, insinuando que su preservación forma parte del relato continuista de la historia de España.

En contraste, en los manuales de 1988, 2016 y 2023 se muestra una notable transformación visual. Se reduce considerablemente la carga simbólica de las imágenes y se opta por representaciones que sirven más como complementos al temario. En estos manuales, las ilustraciones —principalmente mapas, gráficos o pinturas— carecen de una carga ideológica explícita. Además, en sus pies de imagen no se incluyen menciones simbólicas a “España” como en los manuales anteriores, reforzando la búsqueda en la neutralidad del discurso. Un ejemplo de esto es el gráfico sobre las ayudas internacionales en la Guerra Civil española presente en la figura 8 del anexo.

En estos libros, además, se evita el uso de símbolos religiosos o políticos. Sin embargo, la propia portada del libro de la editorial Oxford, sigue perpetuando de forma visual la idea de una España eterna (Figura 9 del anexo), ya que presenta con una línea continua desde las pinturas rupestres prehistóricas, hasta la entrada al euro. Si bien esta imagen no acompaña al temario, al ubicarse únicamente en la portada del libro, podría ser la única reminiscencia a esta idea de continuidad tan presente en los manuales anteriores.

3.3 Conclusión del análisis del nacionalismo

En conjunto, el análisis realizado permite observar cómo, a pesar de los avances hacia una narrativa más crítica y desideologizada en los manuales recientes, persisten elementos simbólicos y discursivos que proyectan una visión continuista y esencialista de la nación.

Temas como la Reconquista, los Reyes Católicos, la constitución de 1812 y la unidad religiosa han sido históricamente utilizados para construir una imagen de España como una entidad homogénea y atemporal. Esto se ve de una forma especialmente clara en los libros de texto publicados con anterioridad a la Transición.

Esta tendencia se vincula con lo que autores como López Facal (1995, p. 125) o Sáiz Serrano (2017a, p. 7) han descrito como una instrumentalización de la Historia para la legitimación de los discursos nacionales. Además, el papel del currículo como un dispositivo ideológico, tal como han desarrollado autores como Ramírez (2012, p. 166) y Viñao Frago (2014, p. 25-26) queda evidenciado en la elección de contenidos y en la forma en que se presentan ciertos períodos, símbolos y/o actores históricos.

Aunque se observan avances significativos en los manuales más recientes, particularmente en la forma en que se matiza el papel de ciertos actores y se introducen narrativas más complejas, se mantiene una línea de fondo que refuerza valores de continuidad nacional. Esto se manifiesta especialmente a través de ciertos silencios o elementos visuales como imágenes, mapas o incluso la portada de los propios libros.

Tal y como se indicó al inicio de este propio capítulo, este trabajo no ha abordado en profundidad las actividades complementarias o recursos didácticos incluidos en los propios libros de texto, que también forman parte de la narrativa ideológica escolar.

En definitiva, el tratamiento del nacionalismo en los libros de texto escolares ha evolucionado en las formas en las que se presenta. Pese a esto, los libros de texto no han sido completamente despojados de su función ideológica. La nación sigue, en muchos casos, siendo presentada como una unidad natural y legítima. Esto subraya la necesidad de promover una lectura crítica de los manuales escolares como la base de la formación democrática de los ciudadanos.

4. De la trinchera al aula: La Guerra civil en los libros de texto (1962-2023).

Este capítulo responde a la tercera pregunta de investigación: ¿Cómo ha evolucionado el tratamiento de la Guerra Civil española en los manuales escolares desde 1914 hasta 2023? La hipótesis plantea que dicha representación ha pasado de una narrativa propagandística a enfoques más críticos y contextualizados. Para ello, se analiza el discurso sobre el conflicto en los manuales del corpus.

Como se abordó en capítulos previos, la representación de la Guerra Civil es clave para entender el uso de la educación en la construcción del relato histórico. El capítulo se estructura en tres partes: una contextualización historiográfica, el análisis de los manuales y una muestra visual de libros de texto físicos.

La Guerra Civil (1936-1939) supuso no solo la caída de la Segunda República, sino también el inicio de una dictadura de 40 años. Este conflicto, altamente ideologizado, dejó una huella profunda en la sociedad española. Fernández García (1985, p. 1) lo describe como un choque entre dos concepciones antagónicas del país: una reformista y laica, y otra tradicionalista y autoritaria.

Su trascendencia no solo se explica por la intensidad del conflicto, sino por sus efectos duraderos: como apunta Folgueira Lombardero (2013, p. 463), la guerra y el régimen franquista explican muchas de las circunstancias políticas y sociales del presente.

La violencia sistemática fue generalizada, pero con diferencias: en la zona republicana, la represión fue descentralizada; en el bando sublevado, fue planificada (Escobedo Muguerza, 2023, p. 472). Estas diferencias fueron ocultadas en los manuales del franquismo y la Transición.

Tras la victoria franquista en 1939, se impuso un relato legitimador del régimen. La Guerra se presentó como una “cruzada contra el caos republicano”, omitiendo la represión franquista y exaltando la figura de Franco (Díez Gutiérrez, 2014, p. 396; Valls Montés et al., 2017, p. 9). Esta visión fue difundida a través del sistema educativo.

Con la Transición, los manuales abandonaron progresivamente la narrativa franquista e incorporaron el discurso de la “reconciliación nacional”, que

igualaba las responsabilidades de ambos bandos. Esta visión diluyó el carácter antidemocrático del golpe de Estado (Rodríguez Garrido, 2018, p. 71; Benayas Sánchez, 2022, p.17).

En las últimas décadas, el auge del movimiento por la memoria histórica ha cuestionado estas visiones. Arias Ferrer *et al.* (2019, p. 474) muestran que muchos estudiantes finalizan la educación secundaria con conocimientos fragmentarios y descontextualizados sobre el conflicto. Según Fuertes Muñoz (2018, p. 291), los manuales tienden a presentar la guerra como un hecho aislado, desconectado de sus causas y consecuencias.

La Guerra Civil sigue siendo un tema cargado de connotaciones políticas. Fernández Muñoz (2021, p. 27) advierte que su tratamiento en las aulas sigue condicionado por tensiones ideológicas. A diferencia de países como Alemania, donde se ha promovido una memoria crítica, en España persiste cierta evasión institucional.

Benayas Sánchez (2022, p. 22) y Valls Montés *et al.* (2017, p. 15) señalan la desconexión entre el pasado traumático y la actualidad —exhumaciones, leyes de memoria— en los manuales, que evitan vincular el conflicto con el presente.

Para muchos ciudadanos, los libros de texto representan su único contacto sistemático con la historia (Marina Carranza, 2012, p. 713), lo que convierte estos materiales en herramientas fundamentales para la construcción de la memoria colectiva. De ahí el interés de los distintos gobiernos por controlar sus contenidos (González Delgado, 2015, p. 163).

Así los manuales han reflejado desde la visión nacionalcatólica del franquismo, pasando por la neutralidad de la Transición, hasta los enfoques más recientes que intentan ofrecer una versión más crítica y contextualizada. Analizar cómo se ha transmitido este conflicto en el aula permite comprender la evolución historiográfica y social del país.

4.1 De la Cruzada al debate crítico

Antes de 1936, la Guerra Civil y el franquismo eran acontecimientos futuros que, no podían formar parte del currículo escolar. Sin embargo, ya entonces los manuales asentaban un modelo educativo centralizado que el régimen franquista instrumentalizaría posteriormente para el adoctrinamiento.

Tras el estallido del conflicto y la instauración de la dictadura, los libros de texto se convirtieron en herramientas propagandísticas. El discurso oficial según Valls Montés *et al.* (2017, p. 9), presentaba la guerra como una “cruzada” contra el comunismo, ocultando la represión y exaltando a Franco como salvador. La Segunda República se describía como una etapa de caos, mientras que el bando sublevado encarnaba los valores nacionales y religiosos (López Facal, 1995, p. 125). La iglesia católica legitimó el régimen, calificando la guerra como “santa” y a Franco como “elegido por Dios” (Alejos Grau, 2004, p. 276; Fernández García, 1985, p.3).

Durante la Transición, los manuales abandonaron el lenguaje franquista, pero mantuvieron una narrativa simplificada. Aún se justificaba el golpe como reacción del desorden republicano (Rodríguez Garrido, 2018, p. 74). Aunque se adoptó una terminología más neutral, como “golpe de Estado”, persistía el enfoque de culpabilidad compartida, sin abordar a fondo la represión franquista.

A partir de los años 90, con la LOGSE, los manuales introdujeron enfoques más críticos. Se reconocía el carácter antidemocrático del golpe en 1936 y la represión sistemática del franquismo. Aunque temas como el exilio o la violencia institucional seguían siendo tratados superficialmente (Díez Gutiérrez, 2014, p. 401). Benayas Sánchez (2022, p. 18) advierte que muchos manuales mantenían cifras obsoletas de víctimas y evitaban cuestionar el “pacto de silencio”.

Las diferencias ideológicas entre editoriales también condicionaron los contenidos. Mientras SM (tradición católica) mantuvo un tono más conciliador, Vincen Vives (tradición liberal) incorporó enfoques críticos (Castillejo Cambra, 2009, p. 49; Bel Martínez y Colomer Rubio, 2017, p. 12).

En la actualidad, con la LOMCE y LOMLOE, los manuales muestran un mayor rigor histórico, reconociendo la dictadura y abordando la represión, aunque aún existen limitaciones. Fernández Muñoz (2021, p. 27) señala que muchos manuales siguen presentando el conflicto como fraticida, sin profundizar en sus causas. Escobedo Muguerza (2023, p. 470-472) critica la escasa atención a la represión económica y al papel de la iglesia, así como el enfoque político-militar predominante. La falta de formación docente y la saturación curricular agravan estas deficiencias.

La iconografía refuerza estas contradicciones: muchas imágenes simplifican el relato como una lucha entre vencedores y vencidos (Bel Martínez

y Colomer Rubio, 2017, p. 21), omitiendo la complejidad social y el sufrimiento de las víctimas.

Pese a los avances, persisten omisiones significativas. Temas como las incautaciones de bienes, el hambre o el control social apenas son tratados (Díez Gutiérrez, 2014, p. 401; Fuertes Muñoz, 2018, p. 293).

En conclusión, la representación de la Guerra Civil y el franquismo ha evolucionado del adoctrinamiento a enfoques más críticos, aunque aún fragmentarios. Cada etapa refleja el contexto político y educativo del momento, evidenciando una evolución desde la omisión y la propaganda hasta una revisión historiográfica más rigurosa.

4.2 La guerra civil en las aulas

Este apartado se enmarca dentro del análisis metodológico mencionado anteriormente, basado en el estudio cualitativo-cuantitativo de los contenidos presentes en los manuales escolares. En este apartado, a través de esta metodología se analizan tanto los discursos textuales como las imágenes relativas a la Guerra Civil. De esta forma, se tratará de identificar la evolución narrativa e ideológica, y su potencial pedagógico.

Se debe puntualizar que en este apartado no se referenciará a la totalidad de los libros de texto analizados para el estudio. Esto se debe a que, como es evidente, algunos de estos manuales (el de 1914 y 1925) se publicaron antes del estallido del conflicto, por lo que es imposible que incluyesen el tema. Y, además, respecto al manual de 1945, posiblemente por su cercanía al conflicto o su orientación hacia la Historia universal, tampoco trata este tema.

En el tratamiento de la Guerra Civil en los libros analizados, se observa la evolución que se ha producido en la narración e interpretación de este acontecimiento. Gracias a un análisis individualizado de cada manual, se pueden revelar una serie de diferencias notables en cuanto al enfoque, la terminología, y, sobre todo, la carga ideológica que se encuentra escondida en cada libro.

El primero de los manuales analizados corresponde con el publicado en 1962. En este se presenta una narrativa clara, concisa, pero profundamente ideologizada. La Guerra se presenta como una consecuencia inevitable del caos provocado por el gobierno de la República (Figura 10 del anexo). Un aspecto

destacable, es que no se menciona por ninguna parte del texto que se produjo un golpe de estado. De esta forma, se intenta construir un relato en el que Franco aparece como el salvador de España.

Esto es así, ya que se hace referencias a que Franco tras la guerra lidera a los “buenos españoles” (Figura 11 del anexo), enfrentando con esto al bando perdedor que serían los “malos españoles”, cargándolo como es obvio de mucha ideología; además de presentar al bando sublevado como el bando nacional, y al republicano como “los rojos”. De esta forma, es como se consigue polarizar tanto a la población como al propio estudiante que utilizaba este libro de texto, ya que este se querría sentir parte de los buenos, en vez de parte de los malos. Además, esta visión de Franco como el salvador de la patria, se ve exaltada con una imagen que lo representa casi como un mesías (figura 12 del anexo).

En el manual de 1988, se observa un claro cambio de enfoque. En este momento se empieza a reconocer que la guerra se inició por un golpe de Estado contra la República y se menciona la existencia de represión de ambos bandos. Aunque se debe mencionar que esta no tiene un desarrollo demasiado extenso. Pero, sin lugar a duda, se trata de la primera vez que se presenta una lectura en cierta forma equilibrada del conflicto. Y se menciona en cierta forma, ya que la única referencia a las consecuencias de la guerra son dos párrafos (Figura 13 del anexo), en la que se trata este tema muy por encima.

Un aspecto que también se debe destacar en este manual, es una clara omisión de la represión franquista. Esto se enmarca en el contexto en el que se publicó el libro, ya que, una vez finalizada la dictadura, en plena transición, como se ha comentado anteriormente, se comienza a democratizar el discurso.

Esta tendencia a matizar la narrativa sin adoptar una postura plenamente crítica continúa en el manual de 2016. Pese a que se le dedica una unidad entera al conflicto, y se aborde con una mayor extensión que el libro anterior, su enfoque presenta ciertas ambivalencias. El texto comienza refiriéndose al intento de golpe de estado como una “rebelión”, pero sin precisar en este punto que fue fallido. Posteriormente se presentan dos apartados para explicar ambos bandos. Algo destacable es que en estos apartados es que se trata la represión realizada en ambos. Sin embargo, en términos de expansión y tratamiento, la represión franquista se encuentra minimizada. Apenas ocupa dos párrafos, y el primero de

ellos se encuentra centrado en Emilio Mola. De esta forma se presenta un claro desequilibrio en el que se atenúa la represión franquista.

Además, se observa el uso reiterado del término “franquista” para referirse al bando sublevado, lo que evita expresiones como “rebelde” o “sublevado”, y suaviza su papel en el inicio del conflicto. También es interesante la presencia de un epígrafe específico sobre la internacionalización del conflicto. Así como un apartado final en el que se analizan las consecuencias económicas, sociales y humanas de la guerra. En este último se presentan tanto la represión como el exilio.

En definitiva, este manual refleja una etapa intermedia en el tratamiento de la Guerra Civil. Aunque se empiezan a introducir elementos críticos, estos se presentan aún de forma limitada y con ciertos sesgos heredados del franquismo.

Respecto al manual más actual, se encuentra un tratamiento bastante más riguroso y completo. En este se afirman todas las causas y los precedentes de la guerra civil (Figura 14 del anexo), marcando como fundamental el fallido golpe de Estado militar contra un gobierno legítimo. Además, en este manual se describe tanto la violencia de la zona republicana como la represión ejercida por el bando sublevado en un epígrafe titulado “Las víctimas de la Guerra Civil” (Figura 15 del anexo).

Esto evidencia una intencionalidad explícita, ya que se muestra de una forma clara y objetiva la represión realizada en cada bando, así como los exiliados (otras víctimas del conflicto). Además, se cuantifican las muertes, los exilios y las bajas en combate.

Algo más novedoso es que en este libro, además de analizar y desarrollar el conflicto, se produce una presentación del contexto político y social. Además, al igual que en el manual de 2016, se referencia directamente la intervención extranjera, presentando un epígrafe bastante desarrollado acerca del tema, así como las causas profundas del conflicto y sus consecuencias a largo plazo. Esta presentación de las consecuencias es algo novedoso (Figura 16 del anexo), ya que no se limita únicamente a las consecuencias directas del conflicto, sino que se trata de un epígrafe único y desarrolla una multiplicidad de factores.

Respecto al conflicto se debe mencionar que ocupa un número considerable de páginas en este manual, y se acompaña de imágenes, gráficos y textos que enriquecen el análisis y favorecen una comprensión crítica.

En definitiva, este capítulo ha evidenciado cómo la Guerra Civil ha pasado de presentarse de forma parcial como mera propaganda —legitimando el régimen franquista—, a una visión contextualizada, crítica y plural que permite formar una conciencia histórica. Esta evolución se percibe tanto en el contenido escrito, como en la terminología empleada y el tipo de imágenes utilizadas.

4.3 Conclusión del análisis de la Guerra Civil

El análisis de la forma en la que se ha tratado la Guerra Civil en los manuales escolares revela una clara evolución en su representación. Esto responde en gran medida a los continuos cambios políticos y legislativos que se han producido en el país.

En los libros de texto anteriores a la época de la Transición, el conflicto se presentaba como una cruzada legitimadora del régimen franquista. El discurso se presentaba de forma fuertemente ideologizada, acompañado de una clara visión maniquea de los distintos bandos que se enfrentaron en este conflicto.

A medida que avanzan los años, especialmente tras la época de la Transición, se aprecia una progresiva neutralización del lenguaje y una atención creciente a las causas del conflicto. Pese a ello, continuaron persistiendo ciertos silencios, como por ejemplo la escasa atención a la represión franquista o a la violencia sobre la población civil. Esto limitaba la construcción de una memoria democrática plena.

Este proceso de transformación coincide con lo que ha señalado Díez Gutiérrez (2011, p. 90) respecto al papel de los libros de texto como narradores de los relatos hegemónicos. Aunque los libros de texto actuales han abandonado en gran medida el tono abiertamente propagandístico del pasado, no han logrado sustituirlo por una narrativa crítica y plural, una de las principales demandas de la pedagogía crítica (Cavalcanti, 2021, p. 25; Pagès Blanch, 2019, p. 48).

Se debe comentar que al igual que en el capítulo anterior, en este tampoco se han abordado las actividades complementarias presentes en los libros de

texto. Esto se debe a que el análisis se ha centrado únicamente en el contenido visual y textual presente en los libros de texto.

Como conclusión del capítulo, se debe mencionar que la evolución del tratamiento de la Guerra Civil representa los avances y las resistencias de la evolución legislativa del país. Hay que mencionar que pese a que se han producido avances notables en términos historiográficos, siguen permaneciendo en los manuales ciertos marcos interpretativos. Esto refuerza una vez más la necesidad de seguir cuestionando las narrativas presentes en los libros de texto.

Segunda parte: Propuesta de Innovación Educativa

5. Uso crítico del libro de texto para una educación democrática

Este quinto capítulo responde directamente a la quinta pregunta de investigación: ¿Cómo puede utilizarse el análisis crítico del libro de texto como una herramienta educativa? A raíz de esta pregunta, se desarrolló una hipótesis que sostiene que la lectura crítica de los manuales puede fomentar una educación crítica y democrática. Para ello, la siguiente propuesta se ha diseñado alineada con los principios de la LOMLOE y los ODS.

A lo largo del trabajo, aunque no se ha abordado de forma sistemática el estudio de las actividades complementarias propuestas en los libros de texto, se debe mencionar que estas si se han observado en los propios manuales. En la mayoría de los casos, estas se centraban en la reproducción literal de contenidos desde una narrativa cerrada.

Esta propuesta educativa, plantea que el trabajo realizado en el aula se distancie de este enfoque tan hermético mediante una propuesta que sitúe al libro de texto como objeto de estudio.

Se debe mencionar, que a partir de los hallazgos del análisis, y partiendo de mi formación previa, se debe destacar la imperiosa necesidad de proporcionarle a los alumnos una serie de herramientas que les permitan identificar y cuestionarse las ideas presentes en los propios libros de texto. Para ello, esta propuesta se orienta hacia la educación centrada en la formación de una ciudadanía crítica y activa.

Esta propuesta se enmarca en los principios pedagógicos recogidos en la legislación educativa vigente (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, 2020). Esta busca orientar la enseñanza hacia el desarrollo de competencias clave, la educación en valores democráticos y el pensamiento crítico. Además, se debe mencionar que la propuesta se alinea con el Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se regula la ordenación y el currículo del Bachillerato en Cantabria.

En particular, esta propuesta se enfoca en la asignatura de “Historia del Mundo Contemporáneo”, que se cursa en primero de Bachillerato.

5.1 Diagnóstico del problema y marco metodológico de intervención

En la actualidad, que la educación tiene una clara necesidad de fomentar una ciudadanía crítica y democrática, la enseñanza de la Historia desempeña un papel central. Dentro de esta, pese a que se ha avanzado en dirección contraria, los libros de texto siguen siendo el recurso más utilizado en el aula (Fernández Palop y Caballero García, 2017, p. 202).

Sin embargo, a menudo no se explotan su máximo potencial. Ya que su uso acrítico, perpetúa los mitos, ideas y visiones del pasado, actuando de nuevo como herramientas ideológicas (Ramírez, 2012, p. 166). En esta línea, diversos autores (Atienza Cerezo y van Dijk, 2010, p. 70; Bel Martínez y Colomer Rubio, 2017, p. 8) han señalado que los manuales transmiten la ideología dominante del contexto. Esta situación, se agrava ya que los manuales son los “culpables” de la permanencia de estas narrativas Cermeño Aparicio (2002, p. 189).

Cavalcanti (2021, p. 44) propone metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) —que puede convertir al libro de texto en objeto de análisis— para revertir esta situación. Además, esta estrategia favorece el desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado. De esta forma, el libro de texto deja de ser un producto incuestionable, para convertirse en una fuente histórica y pedagógica, en la que se analice qué se enseña, qué se omite y con qué finalidad Viñao Frago (2014, p. 26).

Como se mencionó anteriormente, esta propuesta se articula en línea con los ODS. Particularmente se desarrollan: el ODS 4 (Educación de calidad) —al fomentar un aprendizaje significativo—, el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) —al promover una lectura inclusiva del pasado—, y el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas) —al fomentar una cultura de paz basada en el conocimiento, la verdad y la comprensión histórica—.

Además, esta propuesta responde a la necesidad de superar el modelo educativo tradicional y adoptar una pedagogía más activa, fomentando la participación del alumnado. Con esta propuesta no se pretende prescindir del libro, sino transformarlo en un recurso del aula, rompiendo con la dependencia de estos. Con este enfoque se permite comprender el pasado de una forma más crítica y plural.

En coherencia con la legislación, se plantea incorporar una combinación de metodologías activas. El ABP permite abordar problemas reales desde una

perspectiva disciplinar (Cavalcanti, 2021, p. 44). El aprendizaje Basado en la Investigación (ABI) busca estimular la autonomía del alumnado y su implicación en la construcción de conocimiento. Otra metodología que se llevará a cabo es el Aula Invertida, que permite que las tareas más mecánicas y repetitivas —como la lectura de textos o la recopilación de información— se realicen fuera del aula, quedando este para la producción colaborativa de conocimiento —debates, análisis colectivo, respuesta a preguntas...—.

Esta fundamentación, guarda coherencia con el diseño metodológico del TFM. Este se basa en un análisis crítico del contenido de los libros de texto desde una doble perspectiva. Por su parte, la propuesta permite trasladar al aula estas herramientas para que el alumnado pueda utilizarlas. De este modo, se establece un claro vínculo entre la investigación académica y la práctica educativa, contribuyendo a que los estudiantes asuman un papel activo y crítico.

5.2 Descripción de la propuesta

La propuesta —la lectura crítica de los libros de texto de Historia— está dirigida al curso de 1º de Bachillerato. En este trabajo se ha evidenciado que los libros de texto han funcionado como vehículos del relato “oficial”. El análisis crítico de los manuales del corpus ha permitido constatar la persistencia de determinados elementos ideológicos, aunque en las últimas décadas se ha avanzado hacia relatos más críticos y plurales.

Frente a esto, esta propuesta invita al alumno a reflexionar, interrogar y analizar a los manuales desde una mirada crítica. De esta forma se consigue trasladar el análisis académico al aula: el alumnado aprende a analizar cómo se construye el conocimiento histórico, quién lo elabora y con qué finalidad.

Con ello, se promueve el desarrollo de una serie de competencias: la capacidad de analizar críticamente las identidades colectivas (Competencia específica 4), la interpretación del papel de las ideologías en la construcción del conocimiento histórico (competencia específica 7), prevenir la manipulación del pasado (competencia específica 2) y valorar los principios democráticos a través del estudio del discurso escolar (competencia específica 1) (Decreto 73/2022, de 27 de julio, 2022).

Con esta propuesta se busca salvar la brecha existente entre las investigaciones universitarias y las aulas escolares. Además, debido a que se basa en una investigación académica, la propuesta adquiere credibilidad, demostrando que no se trata de una actividad descontextualizada, sino de una respuesta fundamentada a un problema real. Para esta propuesta, se emplearán los mismos libros analizados en este trabajo, garantizando la coherencia entre la investigación y la propuesta. De esta forma, el alumnado podría trabajar con materiales reales de diferentes épocas y enfoques.

Respecto a la propuesta, se debe mencionar que aunque la asignatura de 1.º de Bachillerato se centra en la Historia Universal, la propuesta se contextualiza en el bloque dedicado a las crisis de las democracias liberales y el auge de los totalitarismos en el siglo XX —incluyendo el caso español como ejemplo relevante—, por lo que esta es completamente pertinente.

Respecto a la temporalización de la unidad, esta es flexible. Es decir, que aunque se tenga una duración estipulada, esta puede adaptarse dependiendo del ritmo y necesidades del grupo. La duración estipulada para esta unidad será de 4 o 5 sesiones. Dado que la asignatura cuenta con cuatro horas semanales, la unidad se desarrollaría en una semana y un día.

Antes de la primera sesión presencial, lo que podría considerarse como sesión 0, el alumnado deberá realizar una búsqueda de información sobre la historia del libro de texto en España y su papel como herramienta ideológica. De esta forma se busca fomentar la autonomía investigadora del alumnado. Para guiar su búsqueda, se basarán en una ficha en la que se presentan una serie de preguntas orientativas (Figura 17 del anexo). Posteriormente en la sesión inicial, la denominada sesión 1, se resolverán dudas y se debatirán las ideas clave, permitiendo construir colectivamente un marco crítico para el posterior análisis.

A continuación, se formarán grupos que recibirán fragmentos de los manuales analizados en este trabajo. Durante las sesiones 2 y 3, cada grupo deberá responder a las preguntas orientativas de la sesión 0, pero esta vez en grupo con la nueva información adquirida en la sesión 1 para reflexionar acerca de si cambió su opinión. Además, el grupo deberá hacer un análisis crítico del fragmento que les haya tocado, siempre bajo la guía y supervisión del docente. De esta forma se trabaja directamente la interpretación de fuentes y la competencia crítica, tal como se plantea en el currículo de 1º de Bachillerato.

Posteriormente, en las sesiones 4 y 5, cada grupo elaborará una exposición final en la que tendrán que responder, incluyendo ejemplos del manual analizado, a la pregunta: "¿Qué visión del pasado transmite tu libro, cómo lo hace y con qué intención?". En la sesión 5, una vez que se finalice con las exposiciones, a modo de actividad final, se realizará una actividad de reflexión final, en la que el alumnado valore si su visión ha cambiado —y cómo lo ha hecho—. Para finalizar se debe destacar que las actividades desarrolladas en la unidad se evaluarán mediante una rúbrica específica (Figuras 18 y 19 del anexo).

En esta unidad el papel del docente será de Guía, resolviendo dudas conceptuales, gestionando el debate de la sesión 1 y ayudando al alumnado con el análisis de los fragmentos. Además, podría facilitar a los alumnos tanto artículos científicos breves —como los que se referencian en este trabajo— para que les sirvan como ejemplo para enriquecer su análisis.

Los fragmentos seleccionados reflejan los distintos enfoques que han predominado en los manuales según el contexto. Además, que los fragmentos procedan directamente del corpus del trabajo, permite al alumnado enfrentarse a ejemplos reales e identificar ciertos elementos clave —Uso del lenguaje valorativo, omisión de ciertos hechos o exaltación de símbolos nacionales—.

El análisis realizado en este trabajo ha permitido únicamente identificar rupturas y continuidades en la narrativa "oficial", sino que constituye una herramienta clave para contextualizar y enriquecer el aprendizaje del alumnado. Con este análisis, los discentes pasan de ser objetos pasivos en la construcción de conocimiento, a ser activos y adquirir una conciencia crítica.

De esta forma, este trabajo se convierte en un modelo que los alumnos pueden replicar, adaptado a su nivel, para analizar los manuales como una fuente, no como una verdad cerrada.

5.3 Conclusión de la propuesta

En esta propuesta evidencia que se debe romper con la utilización de los manuales escolares como legitimadores de la narrativa "oficial", transformando el uso pasivo del libro de texto en una herramienta crítica. De esta forma, esta

propuesta tiene un valor académico y promueve una educación alineada con los valores democráticos, el pensamiento crítico y los principios de justicia y equidad.

De esta forma, se permite desarrollar una educación reflexiva y contextualizada que supere la memorización mecánica de hechos y promueva una reflexión crítica por parte del alumnado. Además, esta también invita a los docentes a replantear su papel en las aulas, dejando atrás su rol como meros transmisores de contenidos para convertirse en apoyos para la construcción de una educación significativa.

Con esta propuesta, se da respuesta a una problemática concreta. Su diseño flexible y basado en fuentes reales la convierte en replicable y adaptable a diferentes contextos y niveles educativos, reforzando su valor pedagógico.

Tercera parte: Discusión crítica y conclusiones finales

Discusión

En este capítulo, que constituye el capítulo de discusión final del trabajo, se da respuesta a la pregunta de investigación con un enfoque más transversal: ¿Qué función ideológica han desempeñado los manuales escolares de Historia como instrumentos de legitimación de discursos políticos? Su hipótesis sostenía que en los manuales más recientes, seguían subsistiendo narrativas legitimadoras y nacionalistas encubiertas. Respecto al objetivo, se trata de analizar el papel ideológico de los libros de texto como herramientas de socialización política.

Los resultados de la investigación establecen una conexión significativa entre la historiografía crítica y el análisis empírico de los libros de texto escolares. De esta forma se ha demostrado cómo estos materiales han operado como vehículos de transmisión ideológica en las distintas etapas del sistema educativo. A través de una metodología mixta, el análisis realizado ha revelado patrones persistentes en la representación del relato nacional y la Guerra Civil.

El análisis realizado en este trabajo —mediante un enfoque metodológico mixto, el cruce de fuentes historiográficas, legislativas y los propios manuales escolares— del papel de los libros de texto como herramientas escolares, ha permitido comprender la forma en la que los discursos escolares se han representado —manipulados según los intereses del poder vigente en cada época— en los libros de texto.

Respecto a los resultados del análisis, han puesto de manifiesto la falta de neutralidad existente en los manuales y su papel activo en la transmisión de las visiones ideológicas de los gobernantes. En el corpus analizado en este trabajo (1914–2023), se ha podido identificar una serie de patrones recurrentes: la exaltación de la unidad nacional, la omisión deliberada o minimización de los conflictos sociales y la legitimación de ciertos relatos hegemónicos sobre la Guerra Civil.

Aunque en las últimas décadas se ha conseguido avanzar hacia una serie de discursos más plurales y democráticos, se evidencia una clara persistencia de algunas narrativas—principalmente en los manuales de 1988 y 2016— en

aspectos como la represión franquista, la memoria histórica y la diversidad identitaria del Estado español.

Estos resultados confirman lo señalado por autores como López Facal (1995, p. 127) o Sáiz Serrano (2017a), quienes advertían sobre la persistencia de discursos nacionalistas en los manuales escolares. Asimismo, se alinea con lo expuesto por Díez Gutiérrez (2011, p. 90) y Ramírez (2012, p. 166) en relación con la función ideológica del currículo y del libro de texto como mecanismos de socialización política.

Sin embargo, este trabajo aporta una visión más ampliada que estos análisis. El corpus seleccionado cubre más de un siglo de libros de texto escolares, lo que permite analizar con una mayor claridad los procesos de transformación, continuidad y ruptura en las narrativas escolares.

Este estudio contribuye por lo tanto a la historiografía existente sobre la enseñanza de la Historia. Al mismo tiempo, evidencia sus límites y posibilidades pedagógicas, reforzando la necesidad de avanzar hacia metodologías más críticas que logren construir una conciencia histórica y colectiva basada en la reflexión.

En definitiva, los resultados obtenidos en este análisis permiten sostener que los libros de texto han funcionado como auténticos instrumentos de legitimación ideológica, reproduciendo narrativas interesadas y mediatisadas por el poder político existente en cada etapa. A través del análisis cualitativo de los textos, se ha podido identificar cómo se ha construido una idea homogénea de nación, y una visión interesada de la Guerra Civil. Además, respecto al análisis cuantitativo de términos —sintetizado en los anexos—, se refuerza esta lectura mostrando patrones que respaldan la persistencia de ciertos marcos ideológicos.

Conclusión

En este apartado formal, se recogen a modo de conclusión los principales hallazgos del trabajo. Para ello se evaluará el grado de verificación de las hipótesis, el cumplimiento de los objetivos, las limitaciones del estudio y las posibles líneas futuras de investigación.

Respecto a las hipótesis, la primera de ellas —los contenidos de los manuales han sido adaptados en función de los intereses ideológicos del gobierno de turno—, los resultados del análisis afirman esta hipótesis, demostrando que las representaciones se han visto profundamente influidas por los contextos políticos y legislativos. De esta forma, se puede confirmar que los libros de texto no son materiales neutros, sino auténticos vehículos ideológicos del relato “oficial”, ya que transmiten una selección de hechos, símbolos y figuras históricas concretas, legitimadas por el currículo institucional y alineada con los marcos políticos dominantes en cada etapa. Respecto a la segunda hipótesis —la representación de la nación en los manuales ha estado tradicionalmente asociada a una visión centralista y homogénea del Estado español—, los resultados confirman que dichos elementos siguen presentes en las ediciones más recientes, ya que se continúa priorizando las ideas de continuidad histórica y unidad territorial, mientras que el pluralismo cultural se introduce de forma tangencial y con un lenguaje más neutro.

La tercera hipótesis —la representación de la Guerra Civil había pasado de una narrativa propagandística a enfoques más críticos— se ve confirmada por el análisis, ya que mientras que los manuales franquistas exaltaban al bando vencedor y omitían la represión, los actuales incluyen referencias a la dictadura, al exilio y a las víctimas, aunque con desigual profundidad según la editorial y el contexto.

Por último, la cuarta hipótesis —Una lectura crítica de los libros de texto puede promover una educación democrática—, pese a que no se ha verificado directamente en el análisis de contenido, se respalda desde la fundamentación teórica y la propuesta didáctica desarrollada. En esta, se plantea que si se fomenta un trabajo crítico con los manuales, pueden convertirse en una herramienta para el desarrollo del pensamiento histórico y la ciudadanía crítica.

En cuanto a los objetivos de la investigación, todos ellos han sido cumplidos: se ha documentado la evolución del tratamiento de la Guerra Civil en

los manuales escolares desde 1914 hasta la actualidad, se ha examinado el modo en que estos manuales construyen la idea de nación española a través de recursos discursivos e iconográficos, se ha analizado la influencia de las leyes educativas y los contextos políticos en la configuración del relato histórico, y finalmente, se ha reflexionado sobre el valor ideológico de los manuales como herramienta de formación ciudadana.

Finalmente, una de las aportaciones principales de este trabajo es articular el análisis con una propuesta de innovación educativa que traslada el enfoque crítico desarrollado en el TFM al aula. De esta forma, se demuestra la viabilidad de trasladar los principios de una educación crítica, democrática e investigadora a la práctica docente. En este sentido, el trabajo demuestra cómo la investigación académica puede y debe vincularse con la práctica docente, rompiendo la habitual distancia existente entre universidad y escuela.

Este trabajo contribuye a la reflexión historiográfica sobre el papel del manual como agente central en la educación y propone un enfoque replicable para el análisis de contenidos educativos. Respecto al ámbito pedagógico, este trabajo refuerza el análisis crítico como eje del desarrollo de competencias, siguiendo la línea de los principios legislativos presentes en la LOMLOE, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Sin embargo, los resultados obtenidos en esta investigación evidencian ciertas limitaciones, como por ejemplo la selección limitada de manuales. Esto impide una correcta generalización de los resultados, ya que no abarca todas las realidades editoriales ni territoriales.

De esta forma, se abre la puerta a posibles futuras investigaciones entre las que se encuentran: una profundización en el análisis de otros temas ideológicamente sensibles dentro del currículum, el impacto de este tipo de propuestas educativas en el aula, el estudio de las actividades complementarias incluidas en los manuales —debido a su potencial en la reproducción de los discursos nacionales—, un análisis comparado de libros de texto en comunidades autónomas con competencias educativas transferidas o un análisis comparativo de la evolución narrativa de una misma editorial a lo largo del tiempo.

Este trabajo también ha servido de ejercicio de reflexión sobre el papel del historiador y del docente como agentes que intervienen en el conocimiento del

pasado y su transmisión a las nuevas generaciones. Desde mi formación como historiador y futuro docente de la materia, este análisis me ha permitido identificar las continuidades ideológicas presentes en los libros de texto, y diseñar una propuesta pedagógica que transforme el uso del libro de texto en el aula.

Frente a las narrativas impuestas, este estudio defiende que la enseñanza de la Historia debería promover el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad de memorias y una construcción democrática del conocimiento del pasado.

Por todo esto, se puede afirmar que este trabajo ha tratado de mostrar que la enseñanza de la Historia no se puede limitar a la utilización acrítica de los libros de texto. Pese a que esta corriente ha disminuido, siguen siendo en muchos casos una herramienta central, posiblemente por la seguridad estructural que le ofrecen tanto a docentes como a discentes.

Sin embargo, el potencial de estos se debe reconducir hacia prácticas educativas que fomenten la capacidad del alumnado para analizar e interrogar a los propios discursos que reciben. De esta forma se consigue construir una visión más crítica, plural y democrática del pasado. Para lograr este objetivo, el libro de texto se convierte en una fuente principal sobre la que trabajar y formar ciudadanos conscientes y comprometidos.

De esta forma, la frase de Manuel Azaña presente en las primeras líneas del trabajo adquiere a raíz de esta investigación una clara vigencia incluso en nuestros días, más de 80 años después. Con la manipulación del discurso presente en los manuales de la época franquista, se evidencia esta “estafa” a la que se refería el presidente Azaña. Hoy en día, pese a que los libros de texto han evolucionado hacia un mayor rigor, se presentan ciertos desafíos, como la influencia del contexto político en la narrativa de los manuales, como se observa en el correspondiente a la transición.

Por esto, se podría concluir, como se anticipó en la introducción, que los libros de texto no solo transmiten conocimientos, sino que actúan como herramientas ideológicas, moldeando la memoria colectiva. Por este motivo, se podría hablar de los libros de texto como representaciones claras de la salud democrática de un país. Por tanto, se insiste en la vigilancia crítica constante de todos los manuales escolares que se publiquen. Ya que, la educación histórica corre el riesgo de convertirse nuevamente en un medio de control, en lugar de una vía para la emancipación.

De esta forma, como ya advirtió Azaña, sin una escuela que fomente el pensamiento libre y crítico, el voto —y por ende la democracia— sigue siendo vulnerable a los discursos simplistas e intencionados. En este sentido, la advertencia del expresidente mantiene toda su vigencia: solo una educación histórica que enseñe a reflexionar críticamente acerca del pasado, puede garantizar una auténtica democracia y ciudadanía verdaderamente libre.

En definitiva, este trabajo no solo analiza cómo se ha contado el pasado, sino que defiende activamente cómo debería contarse en el futuro: con espíritu crítico, conciencia democrática y compromiso con la verdad histórica.

Bibliografía

Alejos Grau, C.-J. (2004). La vida católica y la historia de la Iglesia en los libros de texto españoles de enseñanza secundaria. En *El caminar histórico de la santidad cristiana: De los inicios de la época contemporánea hasta el Concilio Vaticano II* (pp. 255-278). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1279384.pdf>

Altamira, R. (1909). *Historia de España y de la civilización española* (2ª). Herederos de Juan Guili.

Arias Ferrer, L., Egea Vivancos, A., Sánchez Ibáñez, R., Domínguez Castillo, J., García Crespo, F. J., & Miralles Martínez, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista complutense de educación*, 30(2), 461-478. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57625>

Atienza Cerezo, E., & van Dijk, T. A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de educación*, 353, 67-106.

Bel Martínez, J. Carlos, & Colomer Rubio, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: Análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás*, 17, 1-17.

Bel Martínez, J. C., & Colomer Rubio, J. C. (2018). Teoría y metodología de investigación sobre libros de texto: Análisis didáctico de las actividades, las imágenes y los recursos digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230082. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230082>

Benayas Sánchez, D. (2022). En los márgenes del currículo. El pasado traumático y su representación en los libros de texto de 2º de bachillerato. *Historia Actual Online*, 57, 9-26. <https://doi.org/10.36132/hao.vi57.2036>

Castillejo Cambra, E. (2009). Análisis del contenido ideológico de los manuales de Historia. *Bordón: Revista de pedagogía*, 61(2), 45-58.

Castillejo Cambra, E. (2022). La historiografía escolar del bachillerato franquista desde la perspectiva del emisor. *Clío: History and History Teaching*, 48, 293-319. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2022486320

Castillo Céspedes, M. J., Burgos Navarro, M., & Godino, J. D. (2022). Elaboración de una guía de análisis de libros de texto de matemáticas basada en la teoría de la idoneidad didáctica. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 48(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238787esp>

Cavalcanti, E. (2021). La enseñanza de la Historia y los libros de texto: Producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado. *Debates por la Historia*, 9(2), 23-53. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.805>

Cermeño Aparicio, J. (2002). El concepto de España en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Arbor*, 173(681), 183-201. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i681.1115>

Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, 147,

Boletín Oficial de Cantabria, 147 BOC 20471 (2022). <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374886>

Díez Gutiérrez, E. J. (2011). Análisis de los textos escolares de Historia. Estudio de caso sobre la posguerra civil española. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13(16), 87-118.

Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Revista complutense de educación*, 25(2), 393-409. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41613

Díez Gutiérrez, E. J. (2022). Políticas educativas sobre memoria histórica en la escuela en España. El olvido de la represión y la resistencia en el franquismo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 30(73), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>

Domínguez López, J. L. (2022). *La enseñanza de la constitución española de 1978 a través del análisis comparativo de libros de texto de Historia de ESO y Bachillerato (1979-2020). Una perspectiva histórico-educativa*. Universidad Carlos III de Madrid.

Domínguez López, J. L., & Ortega Cervigón, J. I. (2023). La enseñanza de la Transición democrática española. Una comparativa entre libros de texto de bachillerato (1979-1996). *Clío: History and History Teaching*, 49, 252-268. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499552

Escobedo Muguerza, I. (2023). La dictadura del silencio. Las víctimas de la Guerra Civil y el franquismo en los libros de secundaria y bachillerato. *Historia y Memoria de la Educación*, 17, 463-489. <https://doi.org/10.5944/hme.17.2023.30613>

Fernández García, A. (1985). La iglesia española y la Guerra Civil. *Studia historica. Historia contemporánea*, 3, 37-74.

Fernández Muñoz, B. (2021). *La Guerra Civil española en Educación Secundaria. Análisis de un tema controvertido en la Historia escolar* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/695924/fernandez_muñoz_belen.pdf.jpg?sequence=4&isAllowed=y

Fernández Palop, M. P., & Caballero García, P. A. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje. Fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado: REIFOP*, 20(1), 201-217. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.229641>

Fernández Soria, J. M., & Sevilla Merino, D. (2021). La Ley General de Educación de 1970, ¿Una Ley para la modernización de España? *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 23-68.

Folgueira Lombardero, P. (2013). La guerra en las aulas. La Guerra Civil española en los currículos de segundo de bachillerato. *Clío: History and History Teaching*, 39, 1-19.

Fuertes Muñoz, C. (2018). La dictadura franquista en los manuales escolares recientes. Una revisión crítica. *Revista Historia Autónoma*, 12, 279-297. <https://doi.org/10.15366/rha2018.12.015>

Gomes Ferreira, A., & González García, E. (2021). Libros de texto y nacional-católicismo en las dictaduras salazarista y franquista. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 47(1), 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147238548>

Gómez Carrasco, C. J., & Chapman, A. (2017). Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglatera. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 319-361. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17132>

Gómez Carrasco, C. J., Cázar Gutiérrez, R., & Miralles Martínez, 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 Delgado, M. (2015). «Tiempo de turbulencias» La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, tiempo y educación*, 2(1), 163-185.

González Pérez, T. (2003). Reseña de «la editorial calleja, un agente de modernización educativa en la restauración» de J. Ruiz Berrio et al. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 187-188.

Heraldo de Aragón. (2016, noviembre 22). *Edelvives, un largo viaje al servicio de la educación*. [heraldo.es](https://www.heraldo.es/noticias/branded/2016/11/22/edelvives-largo-viaje-servicio-educacion-1143985-2261125.html).

Hobsbawm, E. (1998). *Nations and nationalism since 1780* (2^a). Crítica. <https://sociologiacritica.es/wp-content/uploads/2012/02/hobsbawm-eric-1990-naciones-y-nacionalismo-desde-1780.pdf>

Hobsbawm, E., & Ranger, T. (2002). *La invención de la tradición*. Crítica. <https://arxiujosepserradell.cat/wp-content/uploads/2022/12/Hobsbawm-La-invenci%C3%B3n-de-la-tradici%C3%B3n.pdf>

Hoyos de los Ríos, O. L. (2000). La identidad nacional. Algunas consideraciones de los aspectos implicados en su construcción psicológica. *Psicología desde el Caribe: revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 5, 56-95.

Ibagón Martín, N. J. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la Historia. Elementos teóricos para entender su relación. *Revista Hojas y Hablas*, 11, 9.

Inarejos Muñoz, J. A. (2013). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la Historia de España. Avances y resistencia. *Clio: History and History Teaching*, 39, 12.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (1.^a ed.). Paidós Comunicación.

Lafuente, M., & Valera, J. (1879). *Historia general de España: Desde tiempos primitivos hasta la muerte de Fernando VII*. Montaner y Simón. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-general-de-espana-desde-los-tiempos-primitivos-hasta-la-muerte-de-fernando-vii-por-modesto-lafuente-continuada-desde-dicha-epoca-hasta-nuestros-dias-por-juan-valera-1258251/>

Ley de Instrucción pública, Cortes españolas, Gaceta de Madrid (1857).

Ley General de Educación, 187 BOE 12525 (1970).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, 238 BOE 28927 (1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 106 BOE 17158 (2006).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 340 BOE 122868 (2020).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, de Derechos y libertades de los Centros Educativos y del Derecho a la Educación, 159 BOE 20662 (1985).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, 295 BOE 97858 (2013).

López Facal, R. (1995). El nacionalismo español en los manuales de Historia. *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 2, 119-128.

López Facal, R. (2010). Nacionalismos y Europeísmos en los Libros de Texto: Identificación e Identidad Nacional. *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 14, 9-33. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>

Marina Carranza, M. (2012). ¿Qué guerra nos han explicado? La Guerra Civil en los libros de texto. En *Historia, identidad y alteridad: Actas del III congreso interdisciplinar de jóvenes historiadores* (pp. 713-731). Hergar ediciones Antema. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4062665>

Molina Puche, S., Ortúñoz Molina, J., & Sánchez Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas. La enseñanza de la Historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación secundaria. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de Historia*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>.

Nuestra historia. (2019, enero 19). Grupo SM. <https://www.grupo-sm.com/pe/nuestra-historia>

Ordóñez Cuevas, A. M. (2021). La enseñanza de Historia a través de conceptos. Construcción y deconstrucción de la identidad nacional en torno al concepto de España. *Campo abierto: Revista de educación*, 40(3), 391-405. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.391>

Oxford University Press. (s. f.). *Más sobre nosotros – OUP*. Recuperado 15 de abril de 2025, de <https://www.oup.es/es/mas-sobre-nosotros/>

Pagès Blanch, J. (2019). Enseñar Historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de Historia*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>.

Pastor Pastor, A., & Limiñana Morcillo, R. (2019). La evolución en una serie temporal de libros de texto (1945-2016). Cambios en la metodología y en la presencia de concepciones alternativas. *Ápice: revista de educación científica*, 3(2), 71-92.

Pérez Garzón, J. S. (1999). El nacionalismo español en sus orígenes: Factores de configuración. *Ayer*, 35, 53-86.

Ramírez, T. (2012). El texto escolar como arma política. Venezuela y su gente. Ciencias sociales 6to. Grado. *Investigación y postgrado*, 27(1). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5300293.pdf>

Rodríguez Garrido, J. E. (2018). Análisis de la Guerra Civil y el gobierno de Franco en los libros de texto de los 70 y los 80. En *Manuais Escolares Presenças e Ausências* (pp. 71-85). Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/41454/Manuais%20escolares.%20Presencias%20e%20ausencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Román López, A. (2023). *Evolución de las leyes educativas en España: De la Ley Moyano a la LOMLOE. Especial análisis de la LOE, LOMCE, LOMLOE y del currículo de matemáticas* [Trabajo Final de Máster, Universidad de Alcalá]. <https://core.ac.uk/download/617194289.pdf>

Ruiz Jiménez, A. M., & Ferri Fuentevilla, E. (2011). Hablando de España. El nacionalismo español en los programas del PSOE. En *Historia de la época socialista. España, 1982-1996* (Luis Carlos Hernando Noguera, Antonio Alejandro Martínez Nieto, Abdón Mateos López y Álvaro Soto Carmona, p. 20). UNED. <https://historiadelpresente.com/wp-content/uploads/2023/08/Ruiz-Jimenez-Antonia-Maria-y-Elena-Ferri-Fuentevilla.pdf>

Sáiz Serrano, J. (2017a). Libros de texto de Historia en educación secundaria y narrativa nacional española (1976-2016). Cambios y continuidades en el discurso escolar de nación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 16. https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=488207&info=open_link_ejemplar

Sáiz Serrano, J. (2017b). Pervivencias escolares de narrativa nacional española. Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de Historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201. <https://doi.org/10.5944/hme.6.2017.17137>

San Luciano, J. M., Alberto Serrano, V., & Guillén, J. (1980). *Azaña* (1^a). Edascal. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM000315.pdf>

Sánchez Delgado, P. (2005). La didáctica de la Historia en la Histórica de la Didactica. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 195-226.

Sanchidrián Blanco, C., & Arias Gómez, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa, RIE*, 31(1), 257-274. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.148661>

Sanz Simón, C., & Rabazas Romero, T. (2017). La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69(2), 131-146. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50578>

Shiro, M., Charaudeau, P., & Granato, L. (2014). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: Teorías y análisis*. Iberoamericana Editorial Vervuet.

Universitat Rovira i Virgili. (s. f.). *Gabriel María Bruño [Editorial]*. www.grelinap.recerca.urv.cat. Recuperado 14 de abril de 2025, de <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/37/bruno-gm-bruno-gabriel-maria-editorial>

Valls Montés, R. (1999). Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia. Un ejemplo español (1900-1998). *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 4, 23.

Valls Montés, R., Parra, D., & Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: Un ejemplo español. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 25, 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>

Vicente Canela, A. L., & Moreno Ramos, M. T. (2009). Identidad nacional. Planteamiento y evaluación de un modelo estructural. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 3, 19-30.

Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educar em Revista*, 51, 19-35. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100003>

Anexos

Figura 1: Análisis cualitativo del discurso de los manuales en relación con la legislación educativa.

Manual (año)	Legislación vigente	Observaciones discursivas y didácticas
1914	Ley Moyano (1857)	Narrativa esencialista de España como una unidad histórica natural. Se idealiza la Reconquista. Discurso nacionalista, pero aún sin marco político reciente. No hay referencia a la Guerra Civil.
1925	Ley Moyano (1857)	Continuación del relato nacional tradicional. Se menciona “patria” de forma genérica. Enfoque descriptivo sin una fuerte carga ideológica evidente, pero con marcadas bases nacionalistas.
1945	LGE (1945, contexto franquista)	Discurso nacional-católico predominante. “España”, “patria” y “unidad” aparecen reiteradamente y exaltadas. La Reconquista es tratada como cruzada. No se menciona golpe de Estado.
1962	LGE	Discurso legitimador del franquismo. Utilizan términos como “rojos”, “sublevación” y “guerra de liberación”. Además, la guerra se presenta como necesaria y justa. Ausencia completa de una visión plural.
1988	LODE (1985)	Comienza a aparecer el término “golpe de Estado”. Empleo de un tono más neutral. Uso de términos plurales en un contexto democrático, pero con una fuerte herencia ideológica del periodo anterior.
2016	LOMCE (2013)	Perspectiva crítica y contextualizada. La Guerra Civil aparece como conflicto complejo. Se emplea con más claridad el término “golpe de Estado”. Empieza implementarse un enfoque más pedagógico y crítico.
2023	LOMLOE (2020)	Ruptura total con el discurso nacionalista tradicional. Se contextualiza el conflicto, aparece ampliamente desarrollado el término “represión” y se evita lenguaje heroico. Empleo prácticamente total de un enfoque crítico y plural.

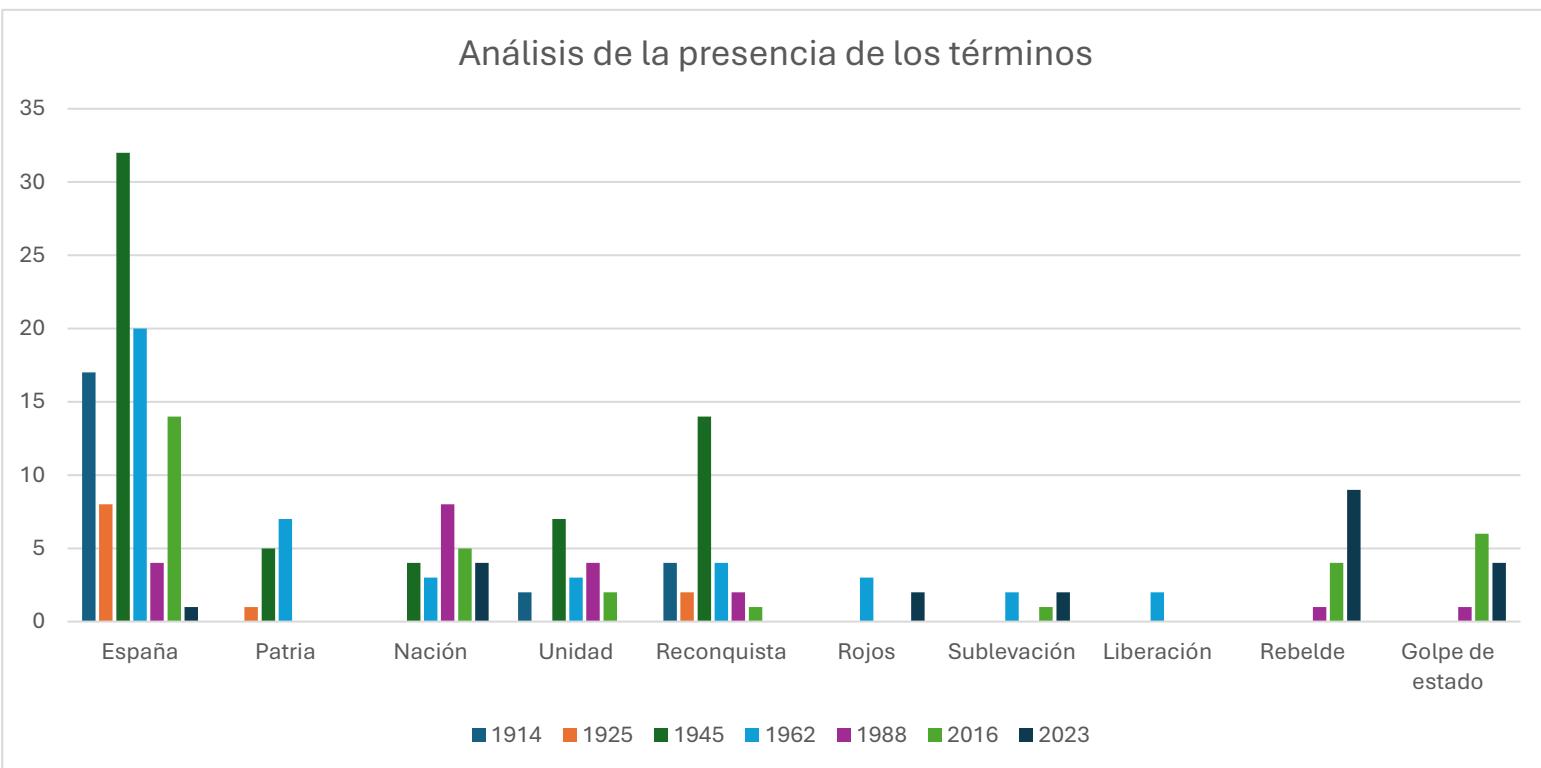
Fuente: Elaboración propia.

Figura 2: Tabla de recuento de términos.

Término	1914	1925	1945	1962	1988	2016	2023
España	17	8	32	20	4	14	1
Patria	0	1	5	7	0	0	0
Nación	0	0	4	3	8	5	4
Unidad	2	0	7	3	4	2	0
Reconquista	4	2	14	4	2	1	0
Rojos	0	0	0	3	0	0	2
Sublevación	0	0	0	2	0	1	2
Liberación	0	0	0	2	0	0	0
Rebelde	0	0	0	0	1	4	9
Golpe de estado	0	0	0	0	1	6	4

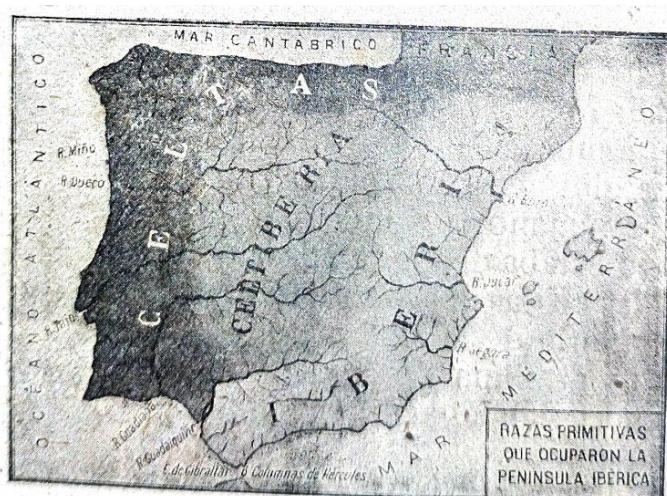
Fuente: Elaboración propia.

Figura 3: Gráfico comparativo de términos.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4: Uso del término “España” en momentos que no existía.



P. ¿Cómo era antes España?
 R. No se sabe: es posible que estuviera unida al África.
 P. ¿Se conserva algún vestigio de la existencia de los iberos y de los celtíberos?
 R. De los iberos y de los celtíberos se han encontrado altares o trilitos, sepulcros, templos, armas, monedas, etc.

14

Fuente: Libro de texto de 1914.

Figura 5: Mapa que representa a Visigodos y Cristianos de forma diferenciada.



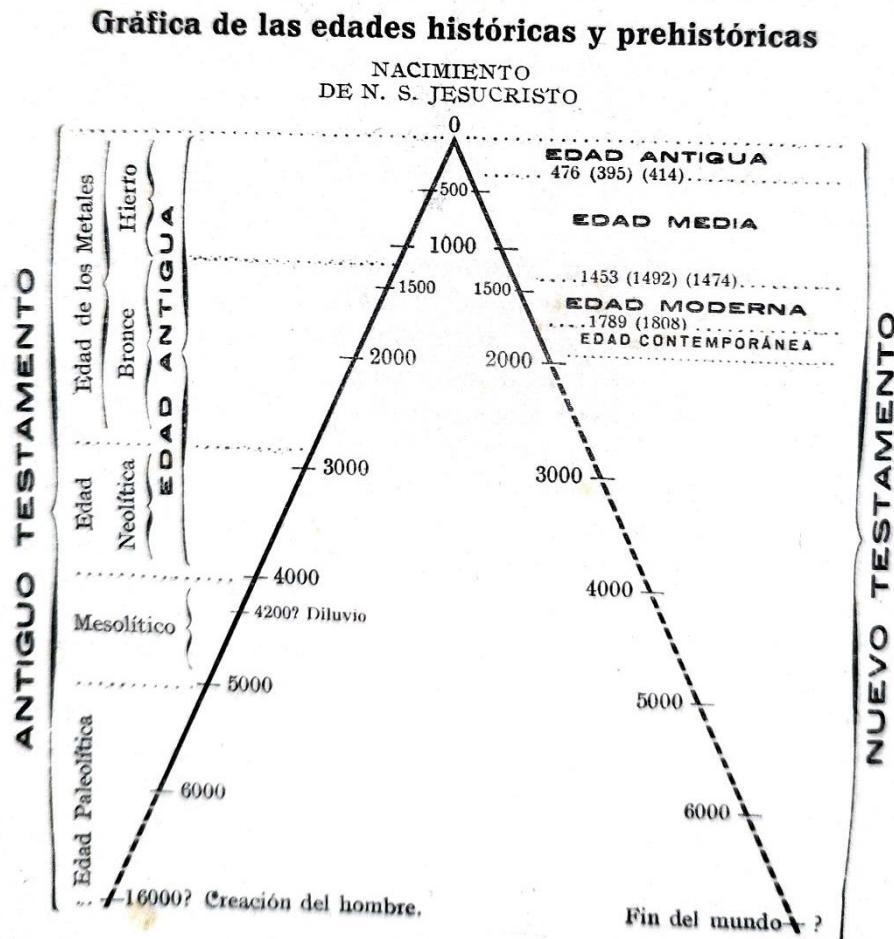
Fuente: Libro de texto de 2023.

Figura 6: Alusión a la “Casa de España” fundada por los Reyes Católicos.



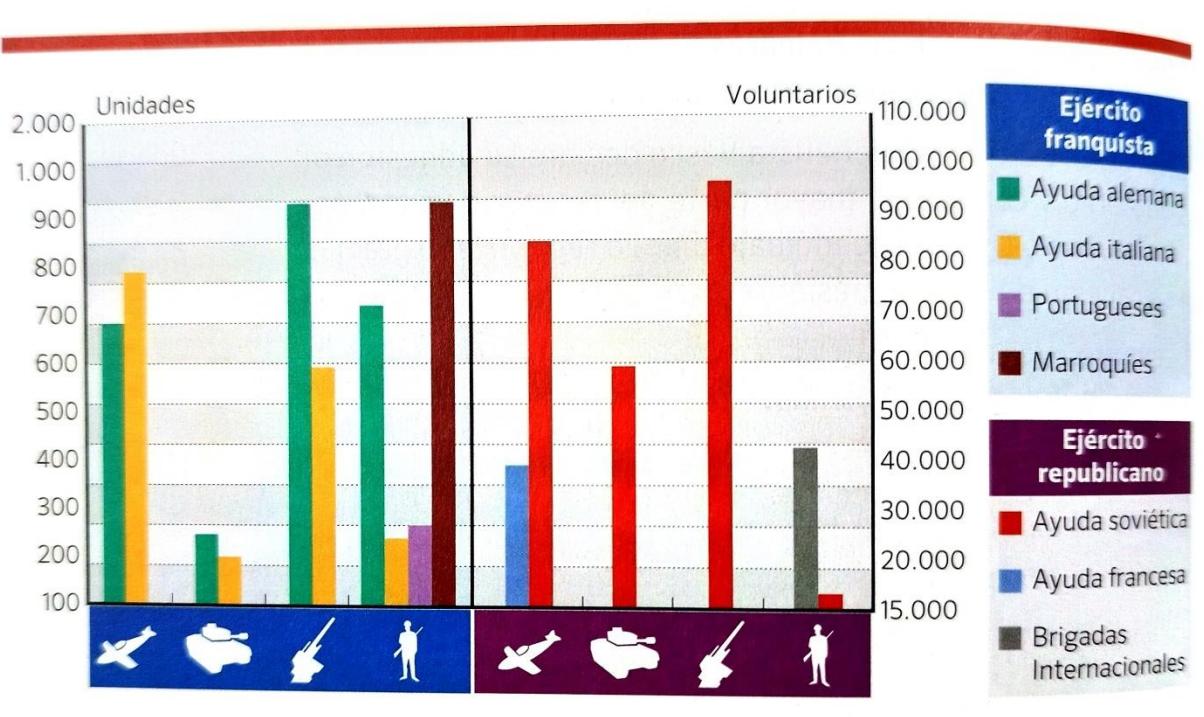
Fuente: Libro de texto de 1945.

Figura 7: Gráfico que vincula las edades históricas con la biblia.



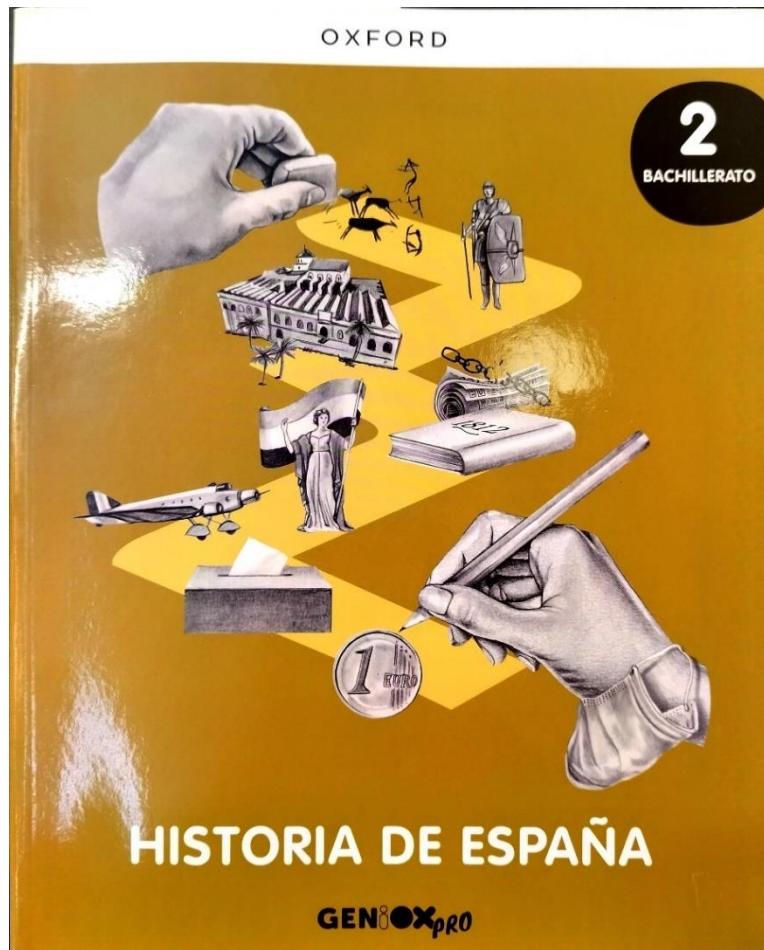
Fuente: Libro de texto de 1945.

Figura 8: Gráfica sobre los apoyos internacionales en la Guerra Civil.



Fuente: Libro de texto de 2016.

Figura 9: Persistencia de la idea de “España eterna”.



Fuente: Libro de texto de 2023.

Figura 10: Descripción de la segunda república en manual franquista.



La segunda República

El 14 de abril de 1931, como consecuencia de unas elecciones municipales, se proclamó la **República** bajo la presidencia de *Niceto Alcalá Zamora*. Alfonso XIII tuvo que marcharse al extranjero.

Durante los cinco años que duró la república se sucedieron los **asesinatos e incendios de iglesias**, se prohibió la **enseñanza religiosa**, hubo **huelgas** y **conflictos sociales de todas clases**, llenándose el país de “sangre, fango y lágrimas”.

Fuente: Libro de texto de 1962.

Figura 11: Representación de la posguerra en manual franquista.

La postguerra

Al terminar la guerra de Liberación, Franco se encontró con una España en ruinas. Desde entonces ha venido trabajando sin descanso al frente de todos los buenos españoles en el engrandecimiento de la Patria.

Gracias a Franco España pudo ser neutral en la última guerra mundial, aunque las consecuencias de la misma le han impedido, en parte, su pronta recuperación.

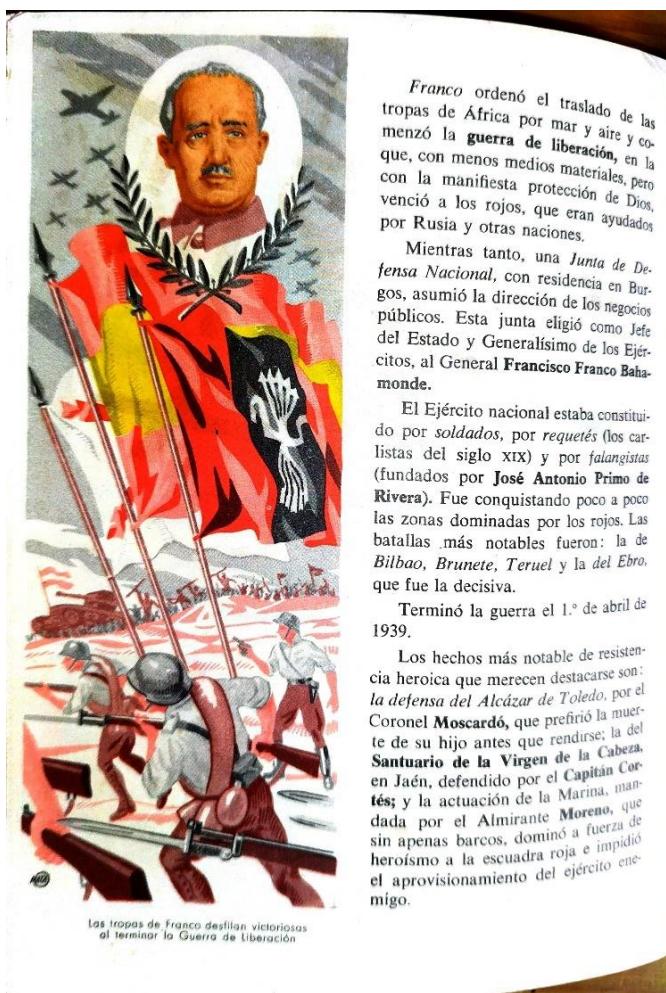
Bajo su mandato se ha fomentado la **agricultura**, creando gran número de pantanos y regadíos; la **industria**, estableciendo fábricas por toda España; el **comercio y la cultura**, en tal forma que se ha transformado la fisonomía del pueblo español.

El lema de los españoles de hoy es hacer a España **“Una, Grande y Libre”**.

Fuente: Libro de texto de 1962.



Figura 12: Exaltación de la imagen de Franco en manual franquista.



Fuente: Libro de texto de 1962.

Figura 13: Omisión a la represión franquista.

1. LAS CONSECUENCIAS DE LA GUERRA

Los intentos de evaluar la destrucción ocasionada por la guerra civil española, tanto en vidas humanas como en riqueza, no siempre coinciden en las cifras, pero todos están de acuerdo en caracterizar la realidad de la posguerra por un hecho fundamental: como consecuencia de la guerra, una importante 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 años cincuenta.

Frenazo en el crecimiento de la población, disminución de la «renta per cápita», aumento de la proporción de población activa que trabaja en la agricultura... Estos son algunos de los elementos, consecuencia de la contienda, que caracterizaban el angustioso panorama del país en la década de los años cuarenta.

Fuente: Libro de texto de 1988.

Figura 14: Análisis de las causas de la Guerra Civil.

1 Causas y precedentes

El 17 de julio de 1936, en el Protectorado español de Marruecos, dio comienzo un alzamiento militar liderado por el general Mola para derribar el Gobierno del Frente Popular que terminó en una Guerra Civil. En los momentos previos al estallido del conflicto, España estaba polarizada en extremos que buscaban un cambio radical del modelo de Estado y del modo de vida de los españoles.

1.1 Las causas de la Guerra Civil

Causas políticas

El Gobierno del Frente Popular tomó diversas medidas que no gustaron a la España conservadora: la amnistía de los presos políticos, la readmisión e indemnización de los trabajadores despedidos por sus ideas políticas o sindicales, la expropiación de tierras, el impulso de los nacionalismos periféricos, la reforma agraria y el cierre de las escuelas de la Iglesia católica. La polarización política resultante se tradujo en la defensa beligerante de las posturas enfrentadas en las Cortes y otras instituciones y en el crecimiento de los partidos más radicales, tanto de la izquierda revolucionaria como de la derecha fascista.

Mientras todo esto sucedía en España, en Europa se asistía al auge de los totalitarismos (Alemania, Italia y la URSS), ante la pasividad de las democracias occidentales (Francia y el Reino Unido) y de una Sociedad de Naciones ineficaz para mantener el orden internacional.

Causas sociales

La sociedad estaba muy dividida en colectivos con tendencias políticas e intereses contrapuestos: los republicanos frente a los monárquicos y los partidarios de una nueva dictadura militar; los anticlericales frente a los católicos; los jornaleros sin tierra y los pequeños propietarios frente a los terratenientes y los caciques; los obreros frente a los patronos; y, en general, los pobres frente a los ricos.

Esta polarización se tradujo en manifestaciones y huelgas, apropiaciones de tierras, disturbios y reyertas, acciones represivas desproporcionadas de las fuerzas del orden, amenazas a jueces, asesinatos y atentados terroristas. Organizaciones como los sindicatos, los partidos de los extremos políticos o las organizaciones juveniles paramilitares (de izquierda, derecha o nacionistas) incrementaron el clima de crispación. Entre febrero y julio de 1936, con 330 asesinatos, 1511 heridos graves y 113 huelgas generales, se generalizó la sensación de que el Gobierno de Casares Quiroga no era capaz de mantener el orden público.

Causas económicas

La crisis económica internacional no se manifestó en España con la misma dureza que en los países más desarrollados. Aun así, tuvo incidencia en la industria y en el comercio, y en el descenso de la inversión extranjera. Sus consecuencias inmediatas fueron el incremento de la presión fiscal y el paro.

Causas culturales

La población tenía visiones muy diferentes del papel e influencia social de la Iglesia católica, las reformas educativas o el rol de las mujeres. Asimismo, se generó una especie de «mesianismo». La derecha quería salvar a España de la amenaza de la dictadura comunista y de la profanación de las «esencias patrias»; la izquierda marxista quería mejorar las condiciones de los trabajadores y propiciar la dictadura del proletariado; los monárquicos creían que la salvación llegaría con el retorno de Alfonso XIII, y los republicanos querían salvar a España de los extremos.

1.2 Los precedentes: el fallido golpe de Estado militar

Desde la proclamación de la Segunda República, distintos miembros de la cúpula militar conspiraron para derribarla. En 1932 fracasó el golpe de Estado liderado por el general Sanjurjo. En 1933, mandos militares contrarios al Gobierno crearon la Unión Militar Española (UME), una organización militar clandestina y golpista. En febrero de 1936, el general Franco y el líder de la CEDA, José M. Gil-Robles, prepararon sin éxito el Gobierno saliente para que entregase el poder a los generales. Mola (Pamplona). El cambio de destino hizo que varios altos mandos coincidieran en Madrid, donde se reunieron y acordaron organizar un golpe de Estado.

El general Mola asumió desde finales de abril la dirección de la trama. Mola sabía que no contaba con el apoyo de todo el ejército (aunque sí de la mayoría), ni con el de los cuerpos de seguridad del Estado, y tenía dudas sobre el éxito del alzamiento en regiones clave como Cataluña, Andalucía, Valencia y, sobre todo, Madrid. También era consciente de que las organizaciones obreras y campesinas responderían con violencia, por lo que se dedicó a buscar apoyos. Con la ayuda de la UME, compró el apoyo financiero de los partidos de derechas republicanos y logró la adhesión de generales de antecedentes republicanos, como Cabanelas o Queipo de Llano, al presentar el alzamiento como un ataque contra el mal gobierno.

A comienzos de julio de 1936, la insurrección estaba preparada. El plan de Mola consistía en orquestar un levantamiento generalizado que debía iniciar el ejército de África, liderado por Franco. Los mandos favorables declararían el estado de guerra y las columnas militares de Mola (desde el norte), Gómez (desde el noreste) y Franco (desde el sur) convergerían hacia Madrid. El golpe de Estado finalizaría con la deposición del Gobierno y la instauración de una dictadura militar similar a la de Primo de Rivera, con el exiliado general Sanjurjo al frente.

El asesinato de José Calvo Sotelo la madrugada del 13 de julio aceleró el alzamiento. Las sospechas sobre la implicación del Gobierno en la muerte del líder de la derecha acabaron de convencer a los militares con dudas, a los carlistas y a la CEDA.

La sublevación comenzó el 17 de julio con la ocupación de Melilla, Ceuta y Tetuán. El 18 de julio el alzamiento se extendió por todo el Protectorado marroquí, que quedó a las órdenes de Franco, así como Canarias, Baleares, Galicia, Castilla, León, Ávila, Navarra y parte de Extremadura y Aragón. En cambio, no tuvo éxito ni en Madrid, ni en otras grandes ciudades como Barcelona, Valencia, Bilbao, Málaga, Murcia o Alicante.

El 23 de julio el general Sanjurjo murió en un accidente de avión. Se creó entonces una Junta de Defensa Nacional en Burgos, integrada por altos mandos del ejército sublevado, que asumió todos los poderes del Estado y la representación del país ante los Gobiernos extranjeros. El golpe de Estado había fracasado. España estaba dividida en una zona controlada por los sublevados y en otra fiel a la República. Ninguna tenía supremacía sobre la otra. La única salida posible al conflicto era la Guerra Civil.

Actividades

1. Elabora un esquema de las causas políticas, sociales, económicas y culturales de la Guerra Civil.
2. Reflexiona sobre el fracaso del golpe de Estado militar. ¿Qué consecuencias tuvo?
3. Investiga en internet y escribe unas líneas sobre las incidencias en el viaje del general Franco desde Canarias hasta el Protectorado de Marruecos.
4. ¿Crees que la vía de la negociación podría haber evitado la guerra? ¿Por qué?

Espacio documental
Instrucción reservada del general Mola



Retrato del general Emilio Mola Vidal.
Instrucción sobre cómo había de ejercerse la represión en los primeros momentos del alzamiento.
Se tendrá en cuenta que la acción ha de ser en extremo violenta para reducir lo antes posible al enemigo, que es fuerte y bien organizado. Desde luego serán encarcelados todos los directivos de los partidos políticos, sindicatos o campesinos no afectos al movimiento, aplicándose castigos ejemplares a dichos individuos para estrangular los movimientos de rebelión o las huelgas.

Madrid, 25 de mayo de 1936
Archivo Militar de Ávila



Funeral de José Calvo Sotelo en Madrid el 14 de julio de 1936.

9. La Guerra Civil española

Fuente: Libro de texto de 2023.

Figura 15: Análisis de las víctimas de la Guerra Civil.

9 Las víctimas de la Guerra Civil

Aprendo+
Víctimas de la represión



Federico García Lorca fue considerado por la derecha un enemigo por sus ideas liberales y antifascistas. Fue fusilado en Viznar (Granada) y enterrado en una fosa común, deadero desconocido.



Fotografía de Miguel Hernández tomada en la cárcel en 1939 (UNED).

Miguel Hernández Gilabert se alistó en el ejército republicano y se afilió al PCE. Acabada la Guerra Civil, huyó a Portugal para exiliarse a América, pero fue capturado y deportado. Pasó por varias prisiones hasta que murió en 1942, en la cárcel de Alicante, enfermo de tuberculosis.

9.1 La represión en el área sublevada

La represión se cobró miles de víctimas en las dos áreas. En la zona sublevada, la represión, bautizada como «terror blanco» por la historiografía no española, fue organizada y dirigida por el Estado como un plan sistemático de «limpieza» social, política, económica y cultural. El objetivo era la eliminación de todas las posibles manifestaciones de oposición y la consolidación del régimen dictatorial franquista. En el frente, los bombardeos precedían la entrada de las fuerzas terrestres, que mataban incluso a los soldados que se rendían. Despues, se ejecutaba a oficiales militares, autoridades políticas y líderes de partidos y sindicatos, personas de izquierdas o que no se habían declarado a favor del Movimiento Nacional, personas denunciadas como antifranquistas, docentes, intelectuales, funcionarios, etc. Al tiempo se producían asesinatos de vecinos indefensos, saqueos de comercios y viviendas, violaciones de mujeres y limpieza de los símbolos republicanos.

En la retaguardia, la represión fue realizada por dos vías:

- **Vía extrajudicial.** Predominó hasta la primavera de 1937 y fue llevada a cabo por militares, fuerzas del orden, escuadras falangistas y carlistas y voluntarios de derechas, por orden de sus mandos o con su beneplácito. Una manifestación fueron los «paseos», que comenzaban con la detención de la víctima en su casa o su trabajo y la incautación de sus bienes, para después conducirla a un centro de detención, donde era interrogada y torturada. Finalmente, la llevaban a un descampado o al cementerio, donde se la ejecutaba. En las «sacas», los presos eran «sacados» de las cárceles con la excusa de trasladarlos a otra prisión y eran ejecutados argumentando que habían intentado escapar. Muchas de estas muertes no eran anotadas en el Registro Civil, por lo que pasaban a ser desaparecidos.
- **Vía legalizada.** A los enemigos del régimen se los acusaba de rebelión y se los llevaba a los centros de detención, donde eran interrogados, torturados y juzgados por tribunales militares en procedimientos sumarísimos. Las sentencias más habituales eran la pena de muerte o la cárcel. Aunque algunas ejecuciones fueron realizadas en actos públicos multitudinarios, la mayoría tuvo lugar en cunetas, descampados o paredones de los cementerios. Los cadáveres solían ser enterrados en fosas comunes. Las cárceles se llenaron rápidamente de presos políticos y hubo que habilitar nuevos recintos improvisados.

Los aproximadamente 430 000 soldados capturados corrieron diferente suerte. Algunos se integraron en el ejército sublevado y unos 100 000 fueron enviados a 180 campos de concentración; a los demás los llevaron a prisión.

Esta violencia no fue denunciada. Los medios de comunicación fueron silenciados y la Iglesia justificó la situación argumentando que la lucha era una cruzada por la religión, por la patria y por la civilización.

9.2 La represión en el área republicana

En la zona republicana, la represión, calificada como «terror rojo» por el bando sublevado, fue intensa en los primeros meses de la guerra y llevada a cabo, al margen de la ley, por comités revolucionarios locales y por grupos de milicianos armados. Actuaron contra religiosos, patronos industriales, grandes empresarios, miembros de partidos políticos de derechas, nobles, caciques y «quintacolumnistas» (colaboracionistas clandestinos). Las detenciones solían ser al anochecer e iban acompañadas de registros domiciliarios e incautaciones. A veces, los detenidos eran asesinados sin más trámites; pero lo más usual era que los llevaran a centros de detención —llamados «checas» por la propaganda franquista— donde eran interrogados, torturados y juzgados de forma sumarísima por tribunales populares. La represión en la zona republicana fue más breve y menos intensa que en la sublevada por la acción del Gobierno, que tomó medidas para poner fin a la purga social.

9.3 Los exiliados

Muchos republicanos huyeron al extranjero. El principal destino fue Francia, país al que llegaron unos 465 000 refugiados. Ante tal cantidad de personas en su frontera, las autoridades francesas recluyeron a los hombres en campos de internamiento, en zonas de playa, donde vivieron en condiciones infrahumanas. Las mujeres, los niños, los ancianos y los enfermos fueron llevados a «centros de clasificación» y, desde allí, enviados a centros de acogida. Pasado un tiempo, hubo españoles que decidieron volver a España o se fueron a terceros países; otros se quedaron y trabajaron en el campo, en las minas, etc. La ocupación alemana de Francia empeoró la situación de los exiliados, ya que el Gobierno de Vichy colaboró con la Gestapo para detener a los líderes políticos, y un buen número de refugiados acabaron condenados a trabajos forzados o recluidos en los campos de concentración nazis. Otros países que acogieron exiliados españoles fueron México, Argentina y la Unión Soviética.

Actividades

- ① ¿Cuál fue la actitud de los mandos sublevados y republicanos en relación con la represión durante la guerra?
- ② Razona por qué la represión que se ejerció en el bando de los sublevados no fue denunciada.
- ③ Los exiliados republicanos en Francia vivieron en condiciones deplorables. Informate y compara su situación con la que presentan en la actualidad algunos campos de refugiados.

#PorUnMundoMejor
Los niños de la guerra

El Gobierno republicano organizó evacuaciones de niños. Francia acogió unos 20 000; Bélgica, a 5 000; Inglaterra, a 4 000; la URSS, a 3 200; Suiza, a 800; y México, a unos 500 menores.

La mayoría de los niños evacuados fueron repatriados al acabar la guerra. Pero algunos, como los «Niños de Rusia», no pudieron volver hasta décadas más tarde.

Grupo de niños vascos llevados a Rusia con la dirigente de pioneros Raja Brodžka (Fundación Pablo Iglesias, Madrid).

Fuente: Libro de texto de 2023.

278

BLOQUE DE LA SEGUNDA REPÚBLICA A LA ACTUALIDAD

279

Página 70 de 74

Figura 16: Consecuencias de la Guerra Civil.

10 Las consecuencias de la Guerra Civil

La guerra dejó al país fracturado en ganadores y derrotados. Franco quiso mantener esta distinción y castigó a los vencidos excluyéndolos de la «nueva España». El recuerdo de los horrores de la guerra, el dolor de las familias rotas y el miedo al aparato policial franquista marcaron la silenciosa y discreta vida de los españoles en los momentos posteriores a la Guerra Civil y en todos los años de la dictadura. La Guerra Civil, además, tuvo consecuencias políticas, sociales, culturales, económicas y ecológicas.

#PorUnMundoMejor Así se salvaron las obras del Museo del Prado

Unos días después del inicio de la guerra, el Gobierno republicano creó una Junta cuya misión fue proteger las obras con valor artístico, histórico y bibliográfico existentes en museos, iglesias, palacios o colecciones privadas. Para ello, debía inventariar y trasladar las obras a lugar seguro. El Museo del Prado comenzó la evacuación de sus obras más destacadas unos meses después, en noviembre de 1936, en pleno ataque sobre la ciudad de Madrid. Las obras fueron llevadas a Valencia en camiones militares. De allí fueron trasladadas a Girona, donde las escondieron en una mina, a 250 m de profundidad. En febrero de 1939, el Gobierno republicano llegó a un acuerdo con la Sociedad de Naciones para que las obras fuesen trasladadas en camiones franceses hasta Ginebra. En octubre de 1939, finalizada la guerra, las obras volvieron a Madrid.



Traslado de fondos del Museo del Prado (Exposición de la Guerra Civil española).

280 BLOQUE. DE LA SEGUNDA REPÚBLICA A LA ACTUALIDAD

10.1. Consecuencias políticas

Franco implantó en España su nuevo modelo de Estado: un régimen controlado por el ejército y las fuerzas del orden, con una Administración depurada, un partido único y un **dictador omnipresente y mesiánico**, que utilizaba la **represión** y el **miedo** para consolidarse en el poder.

En la política exterior, el Estado franquista sufrió el **aislamiento internacional**: muchos países rompieron relaciones diplomáticas y retiraron sus embajadores. Además, iniciada la Segunda Guerra Mundial, las relaciones de Franco con Hitler empeoraron tras la falta de acuerdo entre ambos por la integración de España en el Eje.

La Guerra Civil española tuvo también **consecuencias políticas europeas**. Alemania e Italia pudieron probar con éxito su armamento, y el nazismo y el fascismo demostraron su capacidad de lucha contra el comunismo; la URSS evidenció su compromiso en la lucha antifascista; y el Reino Unido y Francia, con su política de no intervención, consiguieron su objetivo de que el conflicto español no propiciase el inicio de un enfrentamiento de alcance europeo o mundial, aunque se produjo la caída de un régimen democrático, pero con una peligrosa influencia comunista.

10.2. Consecuencias sociales

Franco acabó con los avances políticos y sociales impulsados por los Gobiernos progresistas republicanos y recogidos en la Constitución de 1931 e impuso una **sociedad tradicional, conservadora, patriarcal y católica**, en la que el orden público estaba asegurado. La Iglesia recuperó sus privilegios e influencia social, y los medios de comunicación sirvieron a los intereses propagandísticos e informativos del nuevo régimen. Además, la existencia de un sindicato único y de nuevas disposiciones laborales acabó con la conflictividad laboral, en perjuicio de los trabajadores.

La oligarquía terrateniente, industrial, comercial y financiera recuperó su hegemonía social, y los obreros y los jornaleros se vieron abocados a una economía de subsistencia y a la miseria.

10.3. Consecuencias culturales

El anticlericalismo provocó el incendio de múltiples edificios religiosos, de modo que las **pérdidas del patrimonio histórico-artístico** fueron incalculables. Aun así, muchas colecciones de arte sacro se salvaron gracias a la valentía de funcionarios públicos y vecinos, o a su traslado a lugares seguros.

El régimen realizó una profunda **depuración de intelectuales y docentes**, afines a la ideología republicana u obrera, o que no se habían declarado partidarios del Movimiento Nacional, y gran parte de los intelectuales republicanos se exilió a países como México o Argentina. La cultura y la enseñanza se pusieron al servicio del poder, apoyados por la Falange y la Iglesia por medio de un extenso adoctrinamiento.

10.4. Consecuencias económicas

Los costes de la guerra fueron muy elevados. La República pagó el apoyo de la URSS y la compra de armas a otros proveedores con las **reservas de oro del Banco de España**, que se consumieron completamente. Por su parte, el bando sublevado había solicitado créditos a Alemania e Italia, que incrementaron la **deuda externa**. España quedó devastada y en ruinas tras la contienda. Las vías de comunicación (red ferroviaria y carreteras) y las infraestructuras sufrieron graves daños y el país se vio sumido en una profunda crisis económica de la que le costaría salir varios lustros. El **Producto Interior Bruto cayó** en picado y la producción sufrió un descenso generalizado de un 30% respecto a los valores previos a la guerra. El tejido industrial quedó muy dañado, dando paso a una **economía de base agraria**; sin embargo, muchos campos habían quedado asolados o sin explotación y se había perdido un tercio de la cabaña ganadera. Además, la importante pérdida de población activa por las bajas de la guerra ocasionó la falta de mano de obra.

La población, empobrecida, sufrió constantes saqueos y robos, confiscaciones y recortes salariales, resultado esto último de la nueva política en material laboral. Como consecuencia, se produjo una reducción del poder adquisitivo afectó de manera severa al comercio. La economía española necesitaba acciones urgentes. La solución adoptada por Franco fue la política de **autarquía**.

10.5. Consecuencias ecológicas

La Guerra Civil tuvo un tremendo impacto sobre una víctima casi siempre olvidada: el medio ambiente, tanto terrestre como marítimo.

Las consecuencias del conflicto fueron el incremento de la explotación de recursos naturales y de emisiones de CO₂ por parte de la industria bélica; la contaminación química de tierras, aguas subterráneas y del mar; la destrucción de vegetación, cosechas y tierras cultivables; la deforestación; la erosión de suelos; la degradación de paisajes; la pérdida de biodiversidad; la muerte de gran número de animales; los cambios en las rutas de las aves migratorias; y el estrés provocado en los animales por el ruido o las explosiones.

Aprendo+

El Valle de los Caídos

Al terminar la Guerra Civil, Franco quiso honrar a los soldados caídos en el bando «nacional». Para ello, mandó construir un monumento colossal: la **basílica del Valle de los Caídos**. Las obras, en las que participaron presos políticos republicanos, comenzaron en 1940. El monumento, inaugurado en 1959, albergó en sus galerías subterráneas el enterramiento de unos 34 000 combatientes de la guerra.

Franco fue inhumado en la basílica en 1975 y en 2019 fue trasladado al cementerio de Mingorrubio. La **Ley de Memoria Democrática** de 2022 cambió la denominación del monumento por **Valle de Cuelgamuros**, prohibió realizar actos de exaltación de la Guerra Civil, de sus protagonistas y de la dictadura en el recinto, y se comprometió a atender las peticiones de aquellos que desearan recuperar los restos de sus familiares allí enterrados.

Actividades

7) Elabora una lista de las consecuencias sociales de la Guerra Civil.

8) Escribe un informe en el que expliques la situación económica en la que quedó España tras la guerra. Explica para ello:

9) Imagina que te encuentras en 1939, recién llegado de la Guerra Civil. ¿Qué dificultades tendrías en tu vuelta a casa? ¿Qué dificultades tendrían tus padres para atender a tu hermano/a? ¿Cómo habrían quedado las carreteras y las vías ferroviarias? ¿Qué escucharías por la radio?



Fuente: Libro de texto de 2023.

Figura 17: Ficha-Guía para la búsqueda de investigación.

<p>Objetivo de la actividad: Investigar de forma autónoma qué papel han tenido los libros de texto en la enseñanza de la Historia en España. Usa una fuente fiable (encyclopedia educativa, artículo divulgativo o manual) para responder las siguientes preguntas.</p>	
Pregunta	Respuesta del alumno/a
<p>1. ¿Para qué se han utilizado tradicionalmente los libros de texto en las aulas de Historia?</p>	
<p>2. ¿Qué ejemplos encuentras de que se hayan usado con una intención ideológica?</p>	
<p>3. ¿Qué elementos pueden delatar una visión parcial o interesada en un manual escolar?</p>	
<p>4. ¿Por qué puede ser peligroso utilizar los libros de texto sin una mirada crítica?</p>	
<p>5. ¿Crees que el contenido de los libros de texto puede cambiar según el gobierno? Explica brevemente tu opinión.</p>	
<p>6. ¿Recuerdas algún tema histórico que hayas estudiado con una versión muy concreta o parcial? ¿De qué era el tema, que faltaba o te llamaba la atención?</p>	
<p>Para reflexionar en clase: ¿Cómo crees que influye el lenguaje e imágenes en la forma que se presenta la Historia en los libros de texto?</p>	

Fuente: Elaboración propia.

Figura 18: Rúbrica de evaluación del análisis crítico de los textos.

Criterio	Sb. (9-10)	Nt. (7-8)	Bn. (6)	Sf. (5)	Ins. (1-4)	Peso
1. Relevancia y claridad del tema	Muy bien elegido, original, pertinente y claramente conectado	Tema claro, pertinente, bien elegido y conectado con la reflexión	Tema correcto y vinculado, pero mejorable en su enfoque	Algo pertinente pero con escasa conexión con el objetivo	Poco adecuado o sin relación clara con el proyecto	10%
2. Análisis crítico de los textos	Análisis profundo, crítico, riguroso y fundamentado con claras referencias	Análisis sólido con mirada crítica y conexión clara con el contexto histórico	Buen análisis con algunos elementos críticos y ejemplos relevantes	Identifica algunos aspectos ideológicos pero poco desarrollados	Análisis superficial o descriptivo sin detección de elementos ideológicos	20 %
3. Conclusión final	Conclusión muy bien formulada, reflexiva, crítica y con aportaciones personales o innovadoras	Conclusión clara, bien argumentada y en sintonía con los objetivos	Conclusión coherente, aunque algo genérica o poco desarrollada	Conclusión presente pero poco elaborada o desconectada del análisis	Ausente o muy débil, sin conexión con lo trabajado ni reflexión crítica	10 %

Fuente : Elaboración propia.

Figura 19: Rúbrica para la evaluación de la exposición.

Criterio	Sb (9-10)	Nt. (7-8)	Bn. (6)	Sf. (5)	Ins. (1-4)	Peso
1. Claridad de la exposición oral	Exposición excelente: Estructurada, clara, con buen ritmo y dominio del contenido	Exposición clara, bien organizada y con buen ritmo	Buena exposición, comprensible aunque con momentos poco estructurados	Exposición comprensible pero con carencias en organización o claridad	Exposición confusa, lectura literal o sin estructura. Mala gestión del tiempo	20%
2. Atractivo y recursos de la presentación	Presentación original, creativa, visualmente atractiva y con uso excelente de los recursos	Presentación visualmente cuidada, con recursos variados y buena comunicación	Presentación correcta, con algún recurso visual y esfuerzo por comunicar	Presentación funcional pero poco atractiva o sin creatividad	Presentación pobre o inexistente. Poco interés visual o uso inadecuado de los medios audiovisuales	20%
3. Comunicación y expresión oral	Comunicación excelente, expresividad, dominio del lenguaje y contacto con el público	Comunicación fluida, tono adecuado y buena conexión con el público	Buena comunicación, tono adecuado y vocabulario correcto	Comunicación simple pero comprensiva. Muestra poca seguridad	Lectura sin contacto visual. Dudas constantes y uso inadecuado de vocabulario	20 %

Fuente: Elaboración propia.