

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

Spanish Civil War and francoism in the current textbooks of Primary Education: content analysis and didactic orientation in the framework of LOMCE

Juan Carlos Bel Martínez*
Juan Carlos Colomer Rubio*
Universitat de València

Fecha de recepción del original: marzo 2017
Fecha de aceptación: abril 2017

Resumen

El presente estudio pretende analizar el tratamiento que se da a la Guerra Civil y al franquismo dentro del currículo vigente y especialmente en los materiales curriculares derivados del mismo. Para ello tomaremos los principales libros de texto utilizados en las aulas valencianas de Educación Primaria dentro del marco normativo de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE– de 2013. El análisis de la situación curricular, del contenido discursivo de los manuales y de las imágenes incluidas en ellos nos permitirá comprobar qué papel se otorga al conflicto dentro del aula de Historia en Educación Primaria.

Palabras clave: enseñanza de la Historia, Guerra Civil Española, franquismo, libro de texto, currículo.

Abstract

The present study aims to analyse the treatment given to the Spanish Civil War and Francoism in the current curriculum and especially in the curricular materials derived from it. For this we take the main textbooks used in the valencian classrooms of Primary Education within the legal framework of the ‘Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa’ –LOMCE– of 2013. The analysis of the curricular situation, discursive content of textbooks and the images included in them will allow us to verify what role is given to the conflict inside the History classroom in Primary Education.

Key-words: History teaching, Spanish Civil War, Francoism, textbook, curricula.

* Los autores forman parte del proyecto “Las marginaciones personales y la utilidad del saber escolar” (Ref.: AICO/2016/090), dirigido por el Dr. X.M. Souto González. Junto con ello, los autores participan del Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España (EDU2015-65621-C3-1-R) y cofinanciado con fondos FEDER de la Unión Europea.

Introducción

Hace unos años, el historiador Josep Fontana se formulaba la siguiente pregunta retórica: ¿qué Historia enseñar? La cuestión surgía con fuerza en unos años que, tras los atentados del 11S y el inicio de la guerra de Afganistán e Irak, en un mundo plural y en proceso de cambio, se estaban planteando las funciones de las humanidades en general y de la Historia en particular. Fontana introducía su opinión en el debate para formular una clave sobre la función pública de la historia enseñada: “aportar elementos que permitan comprender los mecanismos sociales que engendran desigualdad y pobreza” pues esta enseñanza debía atreverse “a denunciar los prejuicios que enfrentan innecesariamente a unos hombres con otros y, sobre todo, a denunciar a aquellos que los utilizan para agravar esos enfrentamientos” (Fontana, 2003: 25-26). Uno de esos mecanismos de creación de desigualdad y división ha sido y es el conflicto, en cualquier de sus formas, como realidad histórica inherente a cualquier contexto social (guerras, luchas políticas, sociales, culturales, religiosas...).

Este hecho histórico como aspecto problemático es un objeto comprensible desde los espacios de aula y hoy debería ocupar un espacio central en una Historia cuya función social es la de formular preguntas que sirvan para cuestionarse sobre el presente (Fontana, 2003; Funes y Muñoz, 2015). Todo ello se materializa en una línea de trabajo que insiste en la importancia de los problemas sociales relevantes en la enseñanza de la Historia y sobre la que contamos con aportaciones significativas en la Didáctica de las Ciencias Sociales, tanto internacionalmente (Korostelina y Lässig, 2013), como en los trabajos de investigación dirigidos por los profesores Joan Pagès (2009) o Ramón López Facal (López y Santidrián, 2011), entre otros. Es reseñable también, sobre este aspecto, destacar las propuestas didácticas impulsadas por grupos de innovación educativa como Insula Barataria o Kairós que han tenido en el tratamiento de aspectos problemáticos un eje de la explicación histórica dentro de las aulas escolares.

Pese a todo, el tratamiento del conflicto, especialmente cuando afecta a memorias particulares de nuestras sociedades, se torna en situaciones problemáticas que la educación o no aborda o deja de lado para tratar otro tipo de Historia alejada cronológicamente y con escasa implicación social con el alumnado, tal y como aparece en los materiales didácticos de otras regiones del mundo que han atravesado un pasado convulso (Pingel, 2008). Este tratamiento aséptico del conflicto por su realidad problemática tiene su concreción en dos componentes educativos que marcan la actividad docente: por un lado, el espacio que por sí mismo ocupa en el currículo educativo y, por otro, los materiales curriculares como el libro de texto que son reflejo de los debates educativos y del texto curricular.

El campo de investigación sobre los libros de texto (o manuales escolares) está asistiendo en los últimos años a una recuperación del interés por el análisis de los modos de tratamiento de temas históricos que suscitan controversia, algo que también está sucediendo en el seno de la propia Didáctica de la Historia (Wolley, 2017). De hecho, estas temáticas tuvieron un auge especial en los estudios sobre manuales tras la II Guerra Mundial en Europa Occidental (Pingel, 2008). Hoy

en día el papel de los conflictos ha continuado adquiriendo una gran relevancia en comunidades que intentan superar etapas traumáticas, de forma que en los contenidos reflejados en sus libros de texto reúnen todo tipo de intereses políticos, disputas identitarias, luchas religiosas... como puede ser el caso de Afganistán, Sudán del Sur y Sri Lanka (Vanner, Akseer y Kovinthan, 2017) o Etiopía (Yimulaw, 2017).

Con todo, si nos centramos en la realidad española, la Guerra Civil desarrollada en el territorio de 1936-1939, hace más de 80 años, continúa presentando rasgos de un conflicto histórico vivo en la memoria colectiva que sigue suscitando debates y contradicciones continuas. Como han señalado algunos autores, entre muchas de las causas que se pueden atribuir a esta situación estaría una mal llevada política de reconciliación durante la Transición que en lugar de interpretar y razonar la responsabilidad de cada agente en la contienda optó por “cauterizar las heridas sin tratarlas” (Aguilar, 2008; Casanova, 2017). Ello se ve, como comentamos anteriormente, en un planteamiento curricular en el que tras la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2013, BOE N° 295), o LOMCE, en 2013 para etapas educativas como la Educación Primaria, la Guerra Civil ha pasado a ocupar un espacio muy limitado y la dictadura resultante presenta una muy escasa explicación. Ello evidencia la escasa función pública de la historia enseñada, muy alejada de un tratamiento del conflicto español donde la violencia y la intransigencia es el legado más pernicioso de ese pasado que, además, no se trabaja ni se muestra en las aulas.

Partiendo del hecho evidente que estudios recientes certifican que el manual de Historia es un referente indispensable en la labor docente dentro de las aulas y que es reflejo de una realidad curricular y legislativa (Martínez y Alarcón, 2016), en el presente texto presentaremos un análisis del contenido relacionado con el tratamiento de dos conflictos fundamentales en el pasado histórico español más reciente: la Guerra Civil y la dictadura franquista en su planteamiento curricular y en los materiales didácticos vigentes en Educación Primaria. Así, partiremos de los trabajos iniciales realizados por Valls (2009) que ya mostraron la pertinencia de un análisis cualitativo de este tipo de materiales y lo compararemos con estudios recientes que han analizado el tratamiento de la Guerra Civil y el Franquismo en manuales escolares actuales para Educación Primaria u otras etapas educativas (Marina, 2012; Colomer, 2015).

Para ello tomaremos el real Decreto 126/2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria y los principales libros de texto utilizados en las aulas de un marco geográfico determinado: la Comunidad Valenciana. En este caso, tomaremos de referencia los manuales de los grupos editoriales más utilizados: Santillana, Anaya, Vicens Vives y SM, cuya amplia difusión ha quedado demostrada en estudios recientes como el de Bel, Colomer y Valls (2016). A partir de aquí detendremos nuestra mirada en los referentes historiográficos relacionados con este periodo y utilizados en ellos dentro del marco normativo de la LOMCE (2013). El análisis y comparación de los contenidos de los manuales, en su forma de texto e imagen, nos permitirá plantear respuesta a preguntas complejas como: ¿qué tratamiento curricular se da al conflicto y a la dictadura?, ¿qué

conflicto se muestra en los manuales? o ¿qué imágenes se utilizan para representar este proceso? El estudio de las diferentes cualidades utilizadas en el currículo y en los manuales, como en estas propias imágenes, ayudará a realizar una comprensión del papel de los enfrentamientos como centro de interés dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales en el contexto español.

Conflicto, guerra y dictadura: planteamiento curricular en la realidad educativa actual

El tratamiento de las pugnas y luchas históricas dentro de las aulas ha estado ligado necesariamente con las finalidades socioeducativas de la enseñanza de las Ciencias Sociales (López y Santidrián, 2011). Esto se ha visto claramente en los diferentes planteamientos legislativos que han aparecido en la historia reciente de la educación, de forma que en el caso español hemos ido avanzando hacia un currículo cerrado y poco flexible, basado especialmente en el tratamiento de conceptos de primer orden situados de forma cronológica, así como en una evaluación concebida como un proceso técnico centrado en los mencionados conceptos. Esto se ha acrecentado con la aprobación en 2013 de la LOMCE, donde los contenidos históricos en Educación Primaria han quedado relegados a aspectos conceptuales englobados en el siglo XIX y el siglo XX y a la omisión de conflictos contemporáneos recientes como la propia Guerra Civil.

Si tomamos las concreciones curriculares de varias comunidades autónomas, vemos que la LOMCE –por la propia disposición de un gran bloque denominado “Edad Contemporánea (II): los siglos XX y XXI” que no dispone a la Guerra Civil como contenido curricular (Tabla 1)– no anima al tratamiento de la contienda dentro de los espacios de aula, dejando al propio docente la posibilidad de incorporarla –o no– dentro de su programación. El motivo de esta ausencia debe buscarse necesariamente en la progresiva desaparición de contenidos socialmente relevantes dentro de los currículos de Historia, apostando por una enseñanza basada en hechos cerrados que no afectan a la memoria colectiva de los estudiantes ni de las sociedades en las que viven. Sorprende que la dictadura de Franco sí que ocupa cierto espacio dentro de los programas curriculares, pero llama más la atención cuando, en su disposición dentro de epígrafes muy amplios, se puede vincular erróneamente con la modernización social y económica de España o se insiste en el error, ya descartado por la historiografía (Valls, 2009; Casanova, 2013), de relacionar necesariamente II República y Guerra Civil unificando los dos procesos históricos dentro de los puntos en el currículo –situación que veremos posteriormente reflejada en la distribución temática de algunos de los manuales analizados–.

Tabla 1: Planteamientos curriculares de varias comunidades autónomas en lo que se refiere a la temática “la Guerra Civil y el Franquismo” en Educación Primaria		
Planteamiento curricular de la Comunidad Valenciana	Planteamiento curricular de Galicia	Planteamiento curricular de Extremadura
<p>Las sociedades del Antiguo Régimen y la revolución liberal.</p> <p>La modernización social y económica de España.</p> <p>La dictadura del general Franco.</p> <p>La transición a la democracia.</p>	<p>B4.5. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales del siglo XIX.</p> <p>B4.6. España en la Edad Contemporánea I: el siglo XIX.</p> <p>B4.7. Las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales del siglo XX.</p> <p>B4.8. España en la Edad Contemporánea I: el siglo XX. Hombres y mujeres relevantes en la historia de España y de Galicia.</p>	<p>La Monarquía Hispánica en la Edad Moderna.</p> <p>España en la Edad Contemporánea (I): el siglo XIX.</p> <p>España en la Edad Contemporánea (II): los siglos XX y XXI.</p> <p>Nuestro patrimonio histórico y cultural.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de los contenidos curriculares para Educación Primaria del Decreto 108/2014, de 4 de julio, de la Generalitat Valenciana, el Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, de la Xunta de Galicia y el Decreto 103/2014, de 10 de junio, de la Junta de Extremadura.

En cambio, pese a estas concreciones curriculares tan estrictas, el mundo editorial ha optado en sus libros de texto por un modelo mixto y ha incorporado contenidos de la anterior Ley Orgánica de Educación (Gobierno de España, 2006, BOE N° 106), o LOE, donde la Guerra Civil sí que contaba con entidad propia y quedaba separada de otros contenidos disciplinares. Así lo vemos en el espacio que ocupan este tipo de contenidos en los manuales analizados para la LOMCE (Tabla 2), donde apreciamos el poco espacio dedicado a la Guerra Civil o al franquismo por el extenso listado de contenidos –y estándares de aprendizaje– establecidos por el currículo, así como la limitada extensión que dedican las editoriales a los aprendizajes históricos en Educación Primaria. Pese a todo, la contienda tiene entidad propia en la mayoría de manuales escolares analizados, como también sucede con la dictadura.

Tabla 2: Espacio dedicado en los manuales analizados a la “Guerra Civil y el franquismo”				
Editorial	Año de publicación	Páginas totales (páginas dedicadas a contenidos históricos)	Espacio dedicado a la Guerra Civil (en pp.)	Espacio dedicado al franquismo (en pp.)
Santillana	2015	233 (30)	1	2
Anaya	2015	136 (33)	1	1
Vicens Vives	2015	169 (54)	2	4
SM	2015	216 (27)	0,5	0,5

Fuente: elaboración propia a partir de los manuales analizados.

Pese a que los datos de esta Tabla 2 nos aportan poca información sobre el modo de tratar los contenidos históricos y el impacto de los mismos en los aprendizajes de los estudiantes, sí permite poner en contexto la importancia atribuida por cada grupo editorial a la enseñanza de la Historia en general y a estos conflictos en particular. Respecto a esto, como veremos a continuación, uno de los factores más relevantes es la orientación didáctica y narrativa mostrada en este tipo de materiales curriculares que condicionan las prácticas docentes dentro del aula y el aprendizaje de los estudiantes sobre estos procesos.

El discurso sobre la Guerra Civil y el franquismo en los manuales escolares de la LOMCE

Los libros de texto tienen el privilegio de haberse convertido en uno de esos pocos elementos que se han afianzado en el imaginario colectivo de la escuela. Más allá del valor simbólico que han adquirido, estos recursos continúan estando presentes en la mayoría de aulas pese a los cambios introducidos por las nuevas plataformas y dispositivos digitales. Uno de los factores más relevantes que influyen en esta pervivencia es que los manuales actuales reúnen en cada volumen un conjunto de contenidos a tratar durante un curso escolar y para una materia concreta (de entre las distintas desarrolladas por el currículo), lo que facilita la labor docente. Estas consideraciones y el propio diseño y orientación de los libros pueden hacer pensar que contienen todos los recursos que van a necesitar docentes y alumnos, si bien una perspectiva como esta nos puede hacer pasar por alto todos los condicionantes que afectan a su creación, distribución y uso en las aulas. Los libros de texto contienen única y exclusivamente una reinterpretación de entre las muchas que se pueden hacer sobre las directrices marcadas por el currículo, de forma que en este proceso de selección de contenidos, orientación didáctica, asunción de finalidades socioeducativas... se insertan toda clase de intereses y creencias. El mejor soporte para visualizar todo ello son los libros de texto de Ciencias Sociales, puesto que entre las funciones de esta disciplina “se incluyen el posibilitar una comprensión de la sociedad actual, de su génesis y de las posibilidades y los condicionamientos de la realidad presente” (Torres, 1991: 103), lo que hace que las editoriales mayoritarias cristalicen en ellos la ideología dominante y se muestre determinada realidad desde la óptica de las élites (una transmisión ante la que la una acción docente reflexiva será la mejor mediadora).

En el caso concreto del discurso de los manuales de Historia, como ha destacado Rafael Valls (2009), el periodo que nos ocupa, por ese alto grado de problematización y dramatismo, se ha convertido en uno de los temas más delicados a la hora de tratarlo en los manuales de Historia. Después de la Guerra Civil y especialmente durante el franquismo, abundó una visión maniquea de todo el periodo en estos textos escolares. La totalidad de las actuaciones desarrolladas durante el periodo republicano eran calificadas reiteradamente en los manuales franquistas, según Valls, como “antinacionales, anticatólicas, extranjerizantes, separatistas, marxistas, bolcheviques y provocadoras de desastres, desórdenes y crímenes” (Valls, 2009). Tal tipo de comportamiento es el que, según los manuales franquistas, provocó, de manera inevitable, la necesidad de “recuperar el auténtico ser histórico de España” (Álvarez, 2000).

Durante la transición a la democracia y con el consiguiente pacto de las distintas fuerzas políticas por “echar al olvido” lo sucedido en la Guerra Civil, surgieron las primeras propuestas didácticas que, aunque abordaban la contienda desde ópticas más abiertas y plurales, seguían manifestando lagunas evidentes derivadas de este pacto político basado en la “reconciliación nacional”. Por lo que se ha destacado para otras etapas educativas ya en democracia, periodo donde se ha analizado más su tratamiento (Marina, 2012), se fueron asentando explicaciones que se hicieron eco del relato de la paz sobre la guerra, consolidando el paradigma de la culpabilidad compartida entre

vencedores y vencidos. Con esta explicación presumiblemente se superaba la fractura de la contienda, culpabilizando a ambas partes por igual, pese a que la dictadura había hecho todo lo contrario. En su lugar se buscó dar forma a una sociedad de iguales en la que todos sufrieron los desastres, asentada sobre los pilares de la reconciliación y el olvido. Como consecuencia, la Guerra Civil quedó convertida en una tragedia nacional colectiva y la dictadura su resultado necesario.

Con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (Gobierno de España, 1990, BOE N° 238) y la LOE (2006) se impuso el modelo de trabajo sobre la Guerra Civil como un acontecimiento más dentro de la Historia de España que debía trabajarse en la escuela, pero sin ocupar un espacio reseñable dentro del currículo o de la programación docente. En el caso de los manuales, como ya hemos destacado en otra ocasión (Colomer, 2015), la visión historiográfica de “responsabilidad compartida” se mantuvo inalterada y se complementó con una visión de la dictadura que, si bien no silenciaba las medidas coercitivas ni represivas impulsadas, sí que vinculaba el hecho dictatorial a una etapa de crecimiento económico en los años 60 y al proceso de transición posterior.

Si tomamos los libros de texto de la actual ley educativa, la Guerra Civil y el franquismo se inscriben dentro de un largo XX que se sigue planteando como nada pacífico e inestable que conducirá, prácticamente sin solución de continuidad, a la Guerra Civil. Pese a todo, cuando se comienza a mencionar periodos históricos como la II República, la mayoría de manuales empiezan a dar una visión más marcadamente factual que valorativa, con datos contrastados y acordes con las investigaciones historiográficas desarrolladas en las últimas décadas, incluyendo informaciones hasta ahora ausentes de los manuales escolares, especialmente las relacionadas con la violencia y la represión habidas durante la contienda. Así se destaca el periodo de reformas republicanas con especial énfasis en las respuestas sociales que generaron, especialmente en el sector conservador:

“Hubo alzamientos populares duramente reprimidos y enfrentamientos en las calles protagonizados por grupos de extremistas. En 1936, los elementos más conservadores del ejército dieron un golpe de Estado que provocó la Guerra Civil”. [García, Gatell y Batet, 2015: 121].

Como vemos y siguiendo lo que ya se había destacado para los manuales de la LOE (2006), en esta reciente generación de libros de Historia, también en Primaria, la II República es analizada teniendo en cuenta sus reformas pero también las dificultades existentes tanto en el contexto internacional de los años treinta como en las particulares condiciones políticas españolas, marcadas por una fuerte conflictividad social y las fuertes discrepancias existentes dentro de la sociedad respecto de la modernización de sus estructuras.

En el caso de la Guerra Civil, prácticamente todos los manuales escolares mencionan la sublevación contra la república, aunque pocos o muy pocos plantean que se trató de un golpe de Estado. Sorprende también que la mayoría de libros insisten en sus consecuencias y no mencionan las fases del conflicto o las diferentes campañas militares (algo más propio de los libros de texto del pasado). Incluso algunos de los libros analizados, como hemos destacado anteriormente, vinculan la

Guerra Civil a la II República insertándolas en el mismo epígrafe del manual animados por la disposición curricular que no separa ambos hechos, un aspecto en el que ha insistido de forma recurrente la historiografía (Casanova, 2013).

Por lo que respecta a la dictadura de Franco, los nuevos libros de texto le dedican mayor espacio gracias, en parte, a la creación de la nueva asignatura de Ciencias Sociales que ha supuesto una ampliación clara de los contenidos factuales en los libros. Son este tipo de contenidos los que abundan para describir una dictadura donde se destacan sus características represivas y antidemocráticas:

“Se suprimió la Constitución [...], se concretó todo el poder en una sola persona [...], se prohibieron los partidos y los sindicatos que fueron sustituidos por un único partido y un único sindicato controlado por el gobierno”. [Bellón, Fariña, García, López, Moral y Echevarría, 2015: 112].

Esta novedad de destacar con insistencia los problemas de los regímenes dictatoriales choca con los silencios evidentes en materia de memoria. Los libros de texto para estas edades apenas dejan espacio para hablar sobre la represión franquista y las políticas de memoria llevadas a cabo por asociaciones y grupos políticos, especialmente tras la aprobación de la Ley para la Memoria Histórica (Gobierno de España, 2007, BOE N° 310). Pese a que se cita la represión como una realidad existente en el régimen, apenas se mencionan perfiles de los represaliados o se citan los sectores afectados. La cronología, sobre esta parte, también plantea problemas pues la mayoría de manuales –como es el caso del libro de texto de la editorial Santillana– indican el inicio de la dictadura en 1939, algo que sería cuestionable a nivel historiográfico y el final de esta vendría a sucederse con la muerte del dictador, lo que vincularía más si cabe la evolución de este periodo con la propia figura del mismo, como se verá posteriormente en las ilustraciones utilizadas. Por último, el discurso de los manuales escolares está muy vinculado a corrientes historiográficas que relacionan directamente el desarrollismo económico franquista al desarrollo económico del país, vinculando directamente la dictadura con la acción modernizadora:

“Desde 1960, la economía comenzó a mejorar: aumentó la producción de la industria, se modernizó la agricultura con máquinas que facilitaban las tareas agrícolas y se mejoraron las infraestructuras. El turismo se convirtió en una de las principales actividades económicas del país. Este crecimiento económico ayudó al aumento del nivel de vida de los españoles”. [Bellón, Fariña, García, López, Moral y Echevarría, 2015: 113].

Pese a todo, en el análisis del discurso de los manuales volvemos a detectar un problema evidente que contienen la mayoría de materiales didácticos publicados en la actualidad: una desconexión con otras etapas históricas y conceptos importantes que lastran el tratamiento de unos contenidos fundamentales para el desarrollo de la conciencia histórica del alumnado. A una simplificación de los propios procesos históricos, en este caso el franquismo, se une la inclusión de términos abstractos (democracia, dictadura...) que, de no trabajarse previamente, pueden generar problemas cognitivos evidentes a los estudiantes. Las actividades propuestas, la mayoría de bajo nivel de exigencia cognitiva para la LOMCE, no ayudan en ese sentido (Hernández, 2016). Junto con ello,

prevalecen los datos cronológicos que tienen entidad por sí mismos generando ideas de tiempo concretas. Así, la dictadura aparece como una especie de falla en la evolución cronológica española, aséptica por definición y superada por la transición política. La ausencia de una profundización mayor en aspectos como el represivo, o las memorias colectivas de vencedores y vencidos, implica un escaso posicionamiento y, por tanto, la transmisión concreta de un mensaje al alumnado donde la dictadura sería un aspecto más de la larga historia conflictiva del siglo XX español.

Las imágenes de la contienda y de la dictadura en los libros de texto

Con respecto a las imágenes utilizadas en los materiales didácticos, debemos tener presente, en primer lugar, diversos aspectos que afectan a su contenido, función y al papel que tendrán a la hora de tratar el conflicto. Como elementos incluidos en los libros de texto, los recursos gráficos guardan diferentes relaciones con el resto de componentes que forman cada unidad temática en los manuales actuales. En el caso concreto de las imágenes en los libros de Historia, Valls (2009) apunta que tradicionalmente se ha hecho un uso decorativo o ilustrativo de las mismas, de forma que siempre han sido un elemento secundario, subordinado al texto redactado por los autores. En este sentido, investigaciones recientes (Bel, en prensa) han demostrado que existe un leve avance en un mejor tratamiento de estos recursos –que en su mayoría son fuentes históricas–, pese a que continúan apareciendo grandes carencias en su utilización didáctica. La introducción de unas imágenes u otras es un factor determinante en el tipo de aprendizajes históricos y ciudadanos a desarrollar por parte del alumnado, por tanto, los responsables de la edición pueden transmitir determinado discurso histórico en función de las escenas que incorporen en sus manuales (Alonso, 2015).

Los libros analizados cuentan con numerosas imágenes y destaca el recurrente uso de determinado tipo de figuras para mostrar la Guerra Civil Española. Llama la atención que prácticamente en todos estos manuales se escenifica la contienda mediante una fotografía del General Franco en el desfile de la victoria de Madrid de 1939 (Figura 1). También existen algunos casos en que estas aparecen contraponiéndose a imágenes de la destrucción material que supuso la guerra y de familias republicanas de camino al exilio (Figura 2). Con ello, el efecto generado se consigue: mostrar una identificación del régimen con la figura de Franco y reflejar el dramatismo de la huida de los vencidos.

Figura 1. Fotografía EFE: “Franco en el Primer desfile de la victoria de Madrid”. Fotografía, 19 de mayo de 1939.



Fuente: EFE (<https://goo.gl/rOfNyc>)

Figura 2. Fotografía de R. Capa: “En la carretera desde Barcelona hasta la frontera con Francia”. Fotografía, 25-27 de enero de 1939.



Fuente: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía (<http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/road-barcelona-french-border-carretera-desde-barcelona-hasta-francia>)

Unido a lo anterior, esta diferenciación de imágenes asociadas directamente a cada uno de los grupos enfrentados puede derivar en una simplificación del proceso asumiendo la existencia de únicamente dos partes en conflicto y, además, obviando otras situaciones como la vida fuera de los frentes, el papel de la mujer o la vida cultural. Hoy sabemos que las dimensiones de la contienda fueron diferentes: la Guerra Civil enfrentó varias ideas de país y muchas de ellas convivieron difícilmente dentro de lo que se ha considerado bando sublevado o bando republicano. El conflicto no solo se dirimió en los campos de batalla y la pluralidad de voces y discursos fue compleja. Si bien es cierto que los libros de texto de Educación Primaria deben simplificar el texto para hacerlo inteligible a las edades a las que va dirigido, debemos señalar que la utilización de este tipo de imágenes asociadas simplifica una visión coral de la contienda para reducirla a una guerra de unos contra otros y reducen, al mínimo, la explicación histórica.

Por otro lado, es frecuente encontrar mapas del territorio que ocupaba España durante la Guerra Civil, los cuales diferencian las zonas afines a los dos bandos anteriormente mencionados en un momento concreto o la evolución de las líneas del frente. Aparte de estos mapas, se incluye como figura simbólica la obra *Guernica*, de Pablo Picasso, que evoca los horrores del conflicto, así como, minoritariamente, el exilio de los artistas. Un caso a destacar es el del libro de Vicens Vives que incluye un apartado de dos páginas donde se muestran diferentes fuentes históricas (obras pictóricas, fotografías, etc.), así como una explicación en forma de texto, para tratar los efectos de la guerra sobre la población civil.

En cuanto al franquismo, las imágenes delimitan dos periodos fundamentales: la posguerra y el desarrollismo económico, vinculando directamente la dictadura a las reformas económicas. Las escenas sobre la primera etapa son más escasas y suelen hacer referencia a la destrucción material que supuso el conflicto, así como a la carestía de productos básicos. Respecto a la segunda fase, las imágenes son más numerosas y muestran la dictadura como una etapa de crecimiento económico y de incremento del consumo por parte de la población, en relación con el discurso anteriormente citado. Llama poderosamente la atención que todos los libros lo ilustren con fotografías del Seat 600.

Como característica básica de los manuales de Historia, la función mayoritaria asignada a todos estos recursos es la de ilustrar aquello expuesto en el texto y, por tanto, tienen un claro sentido complementario con respecto a este. Los pies de imagen que se incluyen en muchas ocasiones suelen ayudar a contextualizarlas o a interpretarlas, aunque en cierta proporción de casos no existen tales pies o reiteran la información ya mostrada gráficamente. El uso didáctico que se hace de dichos recursos por parte de las actividades se reduce a algunas tareas puntuales, como las ya mencionadas sobre los efectos convulsos de la guerra en la población, lo que más allá de estos casos concretos nos lleva a plantear que se proponen pocas actividades para trabajar sobre el contenido de las imágenes propuestas. Todo ello supone desaprovecharlas de forma manifiesta ya que la mayoría de ellas son fuentes primarias que podrían adquirir mucho más protagonismo en la construcción de conocimientos históricos.

Conclusiones

El conflicto es una realidad inherente a cualquier situación histórica. Su inclusión y tratamiento en las aulas puede condicionar, como hemos ido señalando, la visión que el alumnado tiene de los problemas históricos o sociales (López y Santidrián, 2011) en una línea de trabajo útil en torno al tratamiento de problemas sociales relevantes en Didáctica de las Ciencias Sociales. Para el caso español, en el presente trabajo hemos intentado reflejar la disposición curricular y la orientación didáctica de los manuales escolares de Educación Primaria para los temas de la Guerra Civil y del franquismo para comprobar el peso y lugar que los contenidos socialmente relevantes tienen dentro de las clases de Historia. Para ello hemos optado por una muestra de las editoriales más utilizadas en un espacio geográfico concreto: la Comunidad Valenciana, que podría ampliarse con seguridad en futuros estudios.

Por lo que respecta al tratamiento curricular, hemos señalado que la LOMCE marca un retroceso en el tratamiento de la Guerra Civil como realidad conflictiva en las aulas y queda subsumida dentro de planteamientos curriculares amplios que dejan a la libre disposición del docente su tratamiento o no dentro de las aulas. Algo similar sucede con la dictadura, pero en este caso, paradójicamente, sí que se le reserva un epígrafe dentro de las disposiciones curriculares mencionadas anteriormente, lo que acentúa determinada explicación histórica que prima el franquismo como solución frente al convulso siglo XX español (Casanova, 2013).

Pese a todo, si analizamos la muestra de manuales seleccionados, las editoriales han optado por incorporar mayores contenidos relativos a la dictadura y la guerra con particularidades nuevas. Por un lado, en lo que se refiere al discurso historiográfico vemos la progresiva inclusión de novedades como la asunción del concepto de sublevación o de golpe de Estado cuando hablamos del inicio de la contienda, o no culpabilizar a la II República de los desmanes del conflicto, como sí sucedía en manuales escolares anteriores. Pese a todo, echamos de menos una mayor reflexión sobre conceptos asociados a términos políticos como democracia o dictadura, así como una mayor incidencia en las cuestiones que tienen que ver con la memoria o la situación de los represaliados.

Por lo que respecta a las imágenes incluidas en esta parte de los manuales, hemos encontrado que cierta proporción alude a unos mismos temas, visiones y personajes concretos, algo que irremediablemente repercute en los aprendizajes de los alumnos/as y que, más allá de las modificaciones que pueda introducir el docente, tendrá cierto impacto en las aulas en que se utilicen estos materiales. Convendría incluir más imágenes que mostraran la dimensión social y humanitaria del conflicto y la posguerra, así como la represión franquista, o que al menos se propusieran tareas enfocadas a trabajar estos aspectos en los recursos de este tipo que ya aparecen.

En este sentido, el trabajo sobre fuentes históricas continúa siendo un apartado pendiente en el que convendría que profundizaran más los manuales españoles (Bel, en prensa), especialmente en el caso de contenidos de la historia reciente como los presentados en este trabajo, puesto que pertenecen a momentos históricos de los que se conservan un gran número de documentos (textos, fotografías, obras pictóricas...), recursos patrimoniales o testimonios orales que podrían emplearse,

con el tratamiento didáctico adecuado que se emplea en unas pocas aulas, para abordar aspectos históricos que son socialmente relevantes en la actualidad.

Todo ello viene a incidir en la necesidad de unos materiales didácticos que dialoguen con el aula y no al revés para presentar una relación entre las interpretaciones históricas presentadas en el libro y los problemas de orientación del presente. Así, como ha destacado Rüsen, la cuestión de si ciertos contenidos históricos son adecuados o no para un libro de enseñanza depende del grado en el que contribuyan a la comprensión del presente y a las oportunidades vitales de los alumnos/as (Rüsen, 1997). Conceptos como la Guerra Civil o la dictadura presentan una serie de aspectos destacables y útiles para el desarrollo de la conciencia histórica de los estudiantes en su tránsito a la Educación Secundaria pero su tratamiento continúa necesitando de mejoras para avanzar hacia la construcción de una ciudadanía crítica.

Libros de texto analizados

BELLÓN MENA, Álvaro, FARIÑA VILLAVERDE, Diego, GARCÍA GONZÁLEZ, Mar, LÓPEZ PÉREZ, María Rosa, MORAL SANTA-OLALLA, Aurora y ECHEVARRÍA SORIANO, Esther (2015). *Ciències Socials 6 Primària* (Proyecto Saber fer). Valencia: Voramar-Santillana.

BENÍTEZ OREA, José Kelliam, CANO CARRETERO, José Alberto, FERNÁNDEZ FRIERA, Eduardo y MARCHENA GONZÁLEZ, Carlos (2015). *Ciències Socials 6, C. Valenciana* (Proyecto Aprender és créixer). Madrid: Anaya.

GARCÍA SEBASTIÁN, Margarita, GATELL ARIMONT, Cristina y BATET ROVIROSA, Maria (2015). *Socials 6, C. Valenciana* (Proyecto Aula activa). Valencia: Vicens Vives.

MARTÍN HEREDIA, Sara, PARRA BENITO, Ezequiel, DE LA MATA CARRASCO, Alfredo, HIDALGO GARCÍA, Juan Miguel y MORATALLA DE LA HOZ, Vicente (2015). *Ciències Socials 6* (Proyecto Saba-Arrels). Madrid: SM.

Bibliografía

AGUILAR FERNÁNDEZ, Paloma (2008). *Políticas de la memoria y memorias de la política. El caso español de perspectiva comparada*. Madrid: Alianza Editorial.

ALONSO CARBALLÉS, Jesús (2015). «Las imágenes de la guerra civil española: en torno a las fotografías del conflicto en los manuales de historia del siglo XXI». En: *Imagen y verdad en el mundo hispánico. Construcción / Deconstrucción / Reconstrucción*. Villeurbanne: Orbis Tertius.

ÁLVAREZ OSES, José Antonio (et al.) (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid: Los libros de la Catarata.

BEL MARTÍNEZ, Juan Carlos, COLOMER RUBIO, Juan Carlos y VALLS MONTÉS, Rafael (2016). «Uso y presencia de los manuales escolares de Ciencias Sociales en Educación Primaria: El caso de la provincia de Valencia». En: Universidad de Murcia (ed.), *IV Congreso Internacional*

de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Murcia: Universidad de Murcia, pp. 498-503.

BEL MARTÍNEZ, Juan Carlos (en prensa). «Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo». *Revista de Educación* (Madrid).

CAPA, Robert (1939). En la carretera desde Barcelona hasta la frontera con Francia [Fotografía]. Recuperado de <http://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/road-barcelona-french-border-carretera-desde-barcelona-hasta-frontera-francia> [Consulta: 03.06.2017].

CASANOVA RUIZ, Julián (2013). *España partida en dos*. Barcelona: Crítica.

CASANOVA RUIZ, Julián (2017). «La guerra civil española, 80 años después». *Andalucía en la historia* (Sevilla), 55, pp. 94-97.

COLOMER RUBIO, Juan Carlos (2015). «La Guerra Civil y el Franquismo en libros de texto actuales de 6.º de primaria: una aproximación crítica». En: *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura, DOE 14 § 2014040122.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia, DOG 171.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, DOCV 7311 § 6347 (2014).

EFE (1939). Franco en el Primer desfile de la victoria de Madrid [Fotografía]. Recuperado de <https://goo.gl/rOfNyc> [Consulta: 03.06.2017].

FONTANA LAZARO, Josep (2003). «¿Qué historia enseñar?» *Clío & asociados: La historia enseñada*, 7, pp. 15-26.

FUNES, Graciela y MUÑOZ, María Esther (2015). «Pistas epistemológicas y pasarelas para la formación docente en ciencias sociales». *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria* (España), 14, pp. 38-57.

HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Humildad (2016). *Análisis de las actividades de historia contemporánea de los libros de texto de ciencias sociales en el marco de la LOMCE: construcción del*

pensamiento histórico y finalidades socioeducativas. TFM Inédito. Valencia: Universitat de València.

KOROSTELINA, Karina y LÄSSIG, Simone (Eds.). (2013). *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*. Nueva York: Routledge.

Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura, BOE 310 § 22296 (2007).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE 238 § 24172 (1990).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE 106 § 7899 (2006).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE 295 § 12886 (2013).

LÓPEZ FACAL, Ramón y SANTIDRIÁN ARIAS, Víctor Manuel (2011). «Los ‘conflictos sociales candentes’ en el aula». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Barcelona), 69, pp. 8-20.

MARINA CARRANZA, Marcos (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*. Salamanca: Hergar Ediciones Antema.

MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás y ALARCÓN HERNÁNDEZ, María Dolores (2016). *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huella, interpretación y contexto*. Murcia: Diego Marín Editor.

PAGÈS BLANCH, Joan (2009). «Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década». En: *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2. Medellín: Universidad pedagógica nacional-Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, pp. 140-154.

PINGEL, Falk (2008). «Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science* (Philadelphia), 617 (1), pp. 181-198.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE 52 § 2222 (2014).

RÜSEN, Jörn (1997). «El libro de texto ideal. Reflexiones entorno a los medios para guiar las

clases de historia». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* (Barcelona), 4 (12), pp. 79-93.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1991). *El curriculum oculto* (2ª ed.). Madrid: Editorial Morata.

VALLS MONTÉS, Rafael (2009). *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. Valencia: Universitat de València.

VANNER, Catherine, AKSEER, Spogmai y KOVINATHAN, Thursica (2016) «Learning peace (and conflict): the role of primary learning materials in peacebuilding in post-war Afghanistan, South Sudan and Sri Lanka» *Journal of Peace Education*, 14 (1), pp. 32-53.

WOLLEY, Mary Catherine (2017). «The attitudes and perceptions of beginning teachers in relation to teaching controversial and sensitive issues in the history classroom». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Murcia), 20 (2), pp. 1-16.

YIMULAW GEBREGEORGIS, Mehari (2017) «Peace values in language textbooks: the case of English for Ethiopia Student Textbook» *Journal of Peace Education*, 14 (1), pp. 54-68.