

REFERENCIA: Inarejos Muñoz, J.A. (2018). ¿Compartimentos estancos? Los avances de la historiografía en el tratamiento de la construcción del Estado Liberal en los libros de Historia de España de 2º de Bachillerato. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

¿COMPARTIMENTOS ESTANCOS? LOS AVANCES DE LA HISTORIOGRAFÍA EN EL TRATAMIENTO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO LIBERAL EN LOS LIBROS DE HISTORIA DE ESPAÑA DE 2º DE BACHILLERATO

WATERTIGHT COMPARTMENTS? THE PROGRESS OF HISTORIOGRAPHY IN THE TREATMENT OF THE CONSTRUCTION OF THE LIBERAL STATE IN THE TEXTBOOKS OF HISTORY OF SPAIN FOR 2ND GRADE OF BACCALAUREATE

Juan Antonio Inarejos Muñoz

juaninarejos@unex.es

Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura.
Avda de la Universidad, s/n, CP. 10003, Cáceres (España)

Recibido: 10/04/2018

Aceptado: 14/07/2018

Resumen

En el artículo se calibra la influencia de los avances de la historiografía sobre el siglo XIX español en los temas dedicados al análisis de la construcción del Estado liberal en tres manuales de Historia de España de 2º de Bachillerato regidos por la LOMCE. Se estudia la estructura de los libros de texto, sus contenidos, recursos y actividades en relación con la implementación de las competencias de pensamiento histórico.

Palabras clave: Didáctica de la Historia, manuales, Historiografía, Estado liberal, competencias de pensamiento histórico.

Abstract

The article analyzes how it was addressed the attention to the Spanish Liberal State Building during the Nineteen Century in the recent Secondary Education History textbooks. From the study of this topic and its treatment in textbooks, it traces the problems that affect the teaching of history, as its stiffness when incorporating new historiography works from the university. This work studies the structure of textbooks, their contents, resources and activities in relation to the implementation of the historical thinking competences.

Keywords: History of Spain, Liberalism, Historiography, Education, Textbooks, Historical Thinking Competences.

1. Introducción

El estudio de los libros de texto constituye uno de los campos preferentes de investigación en Didáctica de la Historia (Prats, 1997, 2012; Valls, 2008a, 2008b; López Facal, 2010; Cózar et al., 2014; Sáiz, 2014). Según el reciente y exhaustivo balance del estado de las investigaciones elaborado por Gómez y Miralles (2017), los manuales de Historia continúan siendo uno de los principales materiales didácticos, se han transformado en auténticos bancos de recursos, suponen una extensión de las propuestas recogidas en el currículo español y refuerzan las narrativas nacionales. Además, para estos autores también albergan deficiencias para promover una eficiente educación histórica, las actividades que plantean no suelen requerir un alto nivel cognitivo y cuesta desterrar los enraizados estereotipos de género.

En este sentido, en el artículo se analiza la estructura de tres de los manuales de texto de Historia de España de 2º de Bachillerato más utilizados (Anaya, Santillana y SM) y los cambios que incorporan en los temas dedicados a la construcción del Estado liberal tras la última reforma educativa implementada, la LOMCE (Molina et al., 2014). Se calibra la persistencia en el análisis de las décadas centrales del siglo XIX de posibles tópicos historiográficos y la discriminación de procesos fundamentales para que los alumnos comprendan los procesos de cambio. Desde el punto de vista metodológico, y en estrecha relación con el desarrollo normativo, se escudriña quiénes aparecen como los protagonistas de la historia y qué tratamiento reciben en relación con las novedades aportadas por la historiografía, la presencia de visiones críticas o la persistencia de discursos nacionalistas, patrióticos y teleológicos. Unos parámetros que también son escrutados en relación a las imágenes, gráficos, mapas, textos, artículos periodísticos y recursos audiovisuales incorporados, un variado utillaje que también determina el tipo de actividades propuestas y su mayor o menor relación con el trabajo de las competencias de pensamiento histórico.

2. La desigual incorporación de la historiografía y de las competencias de pensamiento histórico en los manuales de Historia de España

En primer lugar, la explicación de la articulación del sistema político isabelino está estructurada de forma lineal siguiendo el clásico desarrollo político-institucional, tratamiento donde se eclipsan, omiten o minusvaloran conceptos clave para entender la evolución política del siglo XIX. Baste recordar uno de los primeros epígrafes de este tema en el manual de SM. Cuando se analiza el Estatuto Real de 1834 como el primer marco jurídico se incorpora un cuadro explicativo complementario en la parte derecha donde se recogen los requisitos que debían reunir los miembros del Estamento de los Próceres, designados por la reina entre la nobleza y las altas jerarquías eclesiásticas. A continuación, se hace referencia al Estamento de los Procuradores y a su elección por sufragio censitario, concepto que viene subrayado en negrita y con un asterisco, indicación que sorprendentemente remite a su definición en el glosario de términos que figura en el final del libro (De la Mata, Pereira, 2016, p. 129).

Una definición, por otro lado, excesivamente raquítica e incompleta que no aborda las causas ni las implicaciones de la herramienta que permitió a las élites que controlaron las riendas del Estado liberal discriminar de los derechos políticos de ciudadanía a las mujeres y a las clases populares: "Sufragio censitario: Sistema electoral, vigente en diversos países occidentales entre fines del siglo XVIII y el siglo XIX, basado en la dotación del derecho a voto sólo a la parte de la población que contara con ciertas características precisas que le permitiera escribirse en un censo" (De la Mata, Pereira, 2016, p. 383). Desde el punto de vista del concepto metodológico de relevancia histórica, la marginación explicativa de esta herramienta transversal de dominio político resulta evidente. Nada se menciona de la influencia de las teorías que justificaron la

discriminación de la inmensa mayoría de la población del sistema político. Tampoco en el manual de Santillana, aunque sí explica el significado del concepto de “capacidades” en un cuadro complementario en la misma página y aporta una cifra que puede ayudar al alumno a comprender el carácter restrictivo de este modelo: “El sufragio se limitaba a una minoría de rentas elevadas o capacidades: unos 16.000 individuos sobre una población de unos 12 millones de habitantes” (Fernández et al., 2015, p. 137). El manual de Anaya menciona a esa “minoría de ciudadanos propietarios” habilitados para ejercer el voto y explicita las contradicciones del liberalismo desde el punto de vista de la participación política:

“El racionalismo liberal considera a todos los hombres iguales en derechos y aspiraciones, pero sus capacidades y actitudes determinan su lugar en la escala social. Mérito y esfuerzo eran los nuevos criterios para establecer el ascenso o descenso de estatus de los individuos, cuya expresión es la propiedad, baremo que regula la participación política mediante el sufragio censitario. La asociación de mérito y propiedad modificó esencialmente, en la práctica, el principio de igualdad y excluyó de la participación política a la mayoría de los ciudadanos.” (García de Cortázar et al., 2017, p. 176).

Además, esta editorial introduce la variante municipal, donde se ampliaba sensiblemente el derecho al sufragio durante los periodos de predominio progresista hasta alcanzar casi un tercio del vecindario (García de Cortázar et al., 2017, p. 156). Tal vez la introducción de una breve reseña de las teorías de origen fisiocrático que justificaron los sistemas de sufragio restringido presentadas por epígrafes provocadores y reflexivos -¿Por qué no votaban los pobres y las mujeres?- al estilo de los manuales británicos (Gómez, Miralles, 2017, p. 125), enriquecerían sensiblemente el contenido de muchos de los manuales.

Desde el punto de vista historiográfico tampoco se suele mencionar el corolario del restrictivo sistema político isabelino: la corrupción. Constituye un lugar común situar el origen del caciquismo en la etapa de la Restauración, cuando este mecanismo se perfeccionó, pero apenas se menciona en los manuales de texto el origen de esta forma de dominación política que comenzó a desplegarse en estas décadas anteriores. Recibió un impulso muy importante durante la Década moderada al amparo de la ley electoral de 1846 que redujo el ya constreñido cuerpo electoral y consagró el maleable distrito uninominal como circunscripción electoral. Este sistema desplegado por el moderantismo, y perfeccionado posteriormente por el unionismo, estuvo vigente durante la mayor parte del reinado isabelino, sustentado por la instrumentalización política del aparato del Estado durante los procesos electorales, el apoyo de la Corona y la exclusión decidida de la oposición de la esfera política. La ocultación en algunos manuales de texto del funcionamiento real del sistema político isabelino dificulta la comprensión de los alumnos de los continuos cambios de gobierno y la marginación de las fuerzas opositoras. En este sentido, la explícita referencia a la manipulación electoral los arranques del sistema liberal se antoja necesaria, según recoge el manual de Santillana:

“La ley electoral de 1837 tuvo un carácter moderado. El sufragio universal masculino de la constitución de Cádiz se sustituyó por un sufragio censitario, por el que solo los mayores contribuyentes tenían derecho a voto. Así, en las elecciones de octubre de 1837 únicamente votó algo más del 2% de la población. Esta ley además inauguró una práctica común y extendida a lo largo de todo el siglo XIX: el falseamiento de los resultados electorales y el control del proceso por el gobierno” (Fernández et al., 2015, p. 139).

A menudo existe una cierta confusión entre las consecuencias y las causas de los procesos de cambio, al otorgar la responsabilidad de la creciente conflictividad social a los frecuentes pronunciamientos militares y a los motines de subsistencia. La secular vinculación de los movimientos sociales con la inestabilidad advertida por Pérez Garzón (2015). Baste recordar las causas que provocaron el advenimiento del Bienio progresista según el manual de SM:

“La inestabilidad política en los últimos gobiernos moderados se vio acentuada por el descontento social ante los impuestos indirectos, que habían causado un importante encarecimiento de la vida. En este contexto de descontento, en junio de 1854 el general Leopoldo O’Donnell encabezó un pronunciamiento militar en Vicálvaro (la *Vicalvarada*) aunque no tuvo el éxito deseado” (De la Mata, Pereira, 2016, p. 133).

Un relato que puede dar a entender que Leopoldo O’Donnell encabezó un golpe de estado para satisfacer las aspiraciones populares. Más bien tuvo que ver con razones no expuestas como la exclusión de la oposición del sistema político y de los fraudulentos negocios de figuras cercanas a María Cristina como Sartorius o José de Salamanca. La imposibilidad de tomar el poder por la vía exclusivamente militar motivó el llamamiento a ampliar su base de apoyo intentándose atraer a los progresistas y las clases populares con las posteriores reivindicaciones recogidas en el Manifiesto de Manzanares. El relevante exilio forzado de la reina madre María Cristina es omitido en este manual. Precisamente, para evitar estos conflictos ocasionados por la exclusión de la oposición del sistema político durante la etapa isabelina se idearía el sistema turnista de la Restauración, cuestión que también suele ser obviada. Una de las dovelas del falseamiento electoral de esta etapa radicó en la creación de los gobernadores civiles. Un instrumento que, según recoge certeramente el manual de Santillana “perfeccionó el sistema de corrupción electoral” y favoreció el arreglo y el retraimiento de la oposición (Fernández et al., 2015, pp. 139-141).

La corrupción del sistema político tampoco se explica sin su correlato económico, otro aspecto poco transitado en los manuales. Desde el punto de vista de la reestructuración del régimen fiscal, la mayoría de textos hacen una escueta referencia a la introducción de impuestos indirectos al consumo y la contribución territorial, pero no explican cómo este sistema perjudicó seriamente a las clases populares al recaer el mayor volumen de la recaudación preferentemente sobre productos de primera necesidad que pagaba toda la población. Un desigual sistema tributario marcado por el alto nivel de fraude desdibujó el pago de la contribución territorial que sufragaron los grandes propietarios, terratenientes que a su vez controlaron los organismos tributarios (Vallejo Pousada, 2015). Con la excepción del manual de Anaya (García de Cortázar, 2017, pp. 160 y 162) esta aséptica referencia aparece desligada de la creación de la Guardia Civil un año antes y de la promulgación del Código Penal de 1848, arbotantes destacados del blindaje de la nueva propiedad privada.

Desde la óptica de los protagonistas de la historia, la mayor parte de las semblanzas que presentan los libros de texto siguen adoleciendo de las deficiencias señaladas en anteriores trabajos (Inarejos, 2013a), como la reducida presencia de mujeres (Gómez, Tenza, 2015) - únicamente aparecen María Cristina e Isabel II- y la escasez de aspectos críticos o novedosos desde el punto de vista historiográfico, particularmente si son figuras que encajan bien en el discurso nacionalista. Por su parte, aquellos personajes con aristas controvertidas suelen ser presentadas con aspectos edulcorantes, como ocurre con el perfil del general carlista Ramón Cabrera que presenta el texto de SM:

“De haber nacido Cabrera veinte o treinta años antes, con lo que hubiera hecho armas contra los invasores de su patria y no contra españoles, ninguno de los guerrilleros que tan famosos se hicieron en la guerra de la Independencia hubiera podido compararse con él. Porque ninguno poseyó en tan grande escala las dotes de organizador; ninguno tuvo una comprensión tan clara y general del terreno, ninguno supo crear, como él, un verdadero método de guerra, adaptado al tiempo, al adversario y a las circunstancias” (De la Mata, Pereira, 2016, p. 131).

Un fragmento trufado de hipótesis contrafactuales conservadoras y nacionalistas, extraído del capítulo “Una enseñanza de la primera guerra civil” de la obra *Memorial de caballería*, de

cuestionable trascendencia para trabajar con alumnos de 2º de Bachillerato la empatía histórica. Tal vez la lectura de algún fragmento de algún historiador que se haya ocupado de esta figura (Rújula, 1995) podría acercar a los alumnos de forma más precisa a un personaje sin las gratuitas alabanzas patrióticas y contrafactuales recogidas en el extracto anterior.

Por su parte, los gráficos y mapas a menudo son reciclados de anteriores ediciones y repiten inexactitudes e imprecisiones. Baste recordar el ejemplo de la provincia de Ciudad Real en el mapa que recoge la nueva distribución provincial de 1833 en el manual de SM (De la Mata, Pereira, 2016, p. 128), donde no se menciona la candidatura a la capitalidad provincial de la localidad de Almagro, antigua sede administrativa de la Orden de Calatrava. En otros casos, la saturación de información provoca un caos y una enorme confusión en la organización de la información volcada en los mapas. Así ocurre en el mapa de la Primera Guerra Carlista del manual de SM (De la Mata, Pereira, 2016, p. 131), donde se mezclan nueve parámetros de información relacionados con las numerosas expediciones y focos de actividad carlista en dos fases distintas del conflicto (sin especificar tampoco la fuente). Un problema que es sorteado en la versión digital del texto de Anaya en un mapa interactivo que permite visualizar los distintos parámetros de información de forma independiente o conjunta. Además, tanto este último manual (García de Cortázar et al., 2017, p. 151) como el de Santillana (Fernández et al., 2015, p. 139) sí se refieren a estos conflictos abiertamente como guerras civiles. No obstante, batallas, asedios y generales tienen su correlato en la atención que se les presta en los epígrafes dedicados en los distintos manuales a relatar el desarrollo de las tres guerras civiles carlistas, donde más allá de la mención del fusilamiento de la madre de Cabrera (García de Cortázar et al., 2017, p. 153) no aparecen referencias al terrible sufrimiento de la población civil en el marco de un conflicto que alcanzó una enorme crueldad y violencia política.

A la hora de analizar la activa política exterior del periodo bajoisabelino se oculta la relevante defensa de los intereses esclavistas antillanos como uno de sus principales hilos conductores:

“Con el fin de acallar los problemas internos, y movidos por el despertar del nacionalismo propio de la época y por el comienzo de las aventuras colonialistas protagonizadas por otros países europeos, durante este período, los gobiernos moderados y unionistas llevaron a cabo una intensa política exterior. Durante el gobierno de la Unión Liberal (1858-1863) España amplió sus territorios en el norte de África a costa de Marruecos, como quedó ratificado en el Tratado de Wad-Ras de 1860. Además, afianzó su presencia en Fernando Poo y en Guinea Ecuatorial. También participó junto a Francia en la expedición a Cochinchina entre 1858 y 1862, de la que obtuvo ventajas comerciales. Otro de los escenarios de presencia exterior fue América. Se trataba de una empresa atractiva, después de la emancipación producida en la década de 1820. Así, entre 1861 y 1865 España se anexionó la República Dominicana, y entre 1865 y 1866 se libró la guerra del Pacífico, que enfrentó a España contra Chile, Perú, Bolivia y Ecuador” (De la Mata, Pereira, 2016, p. 137).

Si bien es cierto que se mencionan algunos de sus principales vectores, como la necesidad de combatir a un enemigo exterior para acabar con la secular inestabilidad interna, la oportunidad de aprovechar estos conflictos para socializar discurso nacionalista español o la favorable coyuntura internacional, se dejan de lado aspectos decisivos que impulsaron estas actuaciones internacionales. Es el caso del blindaje de los ingentes beneficios que producían las haciendas esclavistas cubanas, cuyos ingresos permitieron junto a los fondos procedentes de la desamortización civil financiar muchas de estas guerras exteriores en escenarios tan lejanos como Cochinchina. En el fragmento anterior se menciona cómo gracias a esta campaña asiática se obtuvieron “ventajas comerciales” sin revelar uno de los objetivos últimos de esta intervención: la posibilidad de encauzar una ingente cantidad de mano de obra asiática con

destino a las plantaciones cubanas, en un momento en el que el tráfico negrero se había endurecido por las prohibiciones internacionales y la vigilancia británica.

Una defensa de los intereses de la sacarocracia que irradió el resto de actuaciones en América y en África, particularmente en Fernando Poo y Guinea, donde los negocios negreros tampoco se mencionan entre el abanico de causas que motivaron el renovado interés de España por afianzar su presencia en estos enclaves. Una influencia de los negocios cubanos en la orientación de la política internacional decimonónica que tampoco se entiende sin recordar el paso previo de figuras como O'Donnell o Serrano por la Capitanía General de Cuba. Un bagaje, marcado por las acusaciones de enriquecimiento y decisivo para entender su posterior obra de gobierno (Rivera, 1855; Naranjo, García, 1996, pp. 80-81), que sigue sin figurar en las redondas semblanzas que sobre estos personajes recogen los libros de texto. El manual de Santillana incluso se hace eco de la ya superada tesis de la política de prestigio: “La política exterior se basó más en el afán de prestigio que en las ventajas reales que pudiera obtener el país” (Fernández et al., 2015, p. 147). Por su parte, el texto de Anaya tampoco menciona el peso de los intereses cubanos en la dirección que tomó la política exterior isabelina.

La ocultación de los incómodos y espurios intereses esclavistas tiene su correlato en el escamoteo de otro de los vectores de estos conflictos bélicos: la guerra como un negocio en sí. Un ascendiente generalmente velado por el tratamiento que el Ejército ha recibido en los manuales más dilectos a las visiones patrióticas y nacionalistas pero que estuvo muy presente en el escenario marroquí. Los tangibles beneficios económicos y la “penetración pacífica” que acompañó a la campaña africana, desvelados por la historiografía en las últimas décadas (Martín, 2002), no han permeado en los libros de Historia de 2º de Bachillerato. Como tampoco aparecen reflejadas las consecuencias sociales de estos conflictos, como la alta mortalidad ocasionada por los combates y las enfermedades de los soldados que no podían evitar la llamada a filas con el pago de una suma de dinero.

Para reforzar la explicación de la “activa” política exterior el manual de SM incorpora una imagen titulada “El general O'Donnell entrevistándose con Muley Abbas, hermano del sultán marroquí, y con otros caudillos rifeños”, (De la Mata, Pereira, 2016, p. 137). La imagen, a pesar de ser anónima, es muy sugerente y apuntala esta visión nacionalista y patriótica que irradian los manuales de esta política exterior. Mientras O'Donnell aparece con el uniforme militar en pie en actitud enérgica, Muley Abbas y los caudillos rifeños aparecen sentados observando resignados al victorioso militar unionista que dirigió las operaciones militares en las inmediaciones de Ceuta. Un significado similar al que tiene la escena –de nuevo anónima– de la batalla de Tetuán de 1860 que incorpora el libro de Anaya, con Prim cargando a caballo al frente de los voluntarios catalanes contra unas sobrepasadas y en retirada tropas “moras” (García de Cortázar, 2017, p. 167).

Junto a la ocultación de la corrupción y la persistencia de estereotipos nacionalistas, en la presentación inicial del tema dedicado a la construcción del Estado liberal en el manual de SM ya se anticipa otra de las constantes: una visión de la Primera República vinculada a la inestabilidad marcada por la sucesión de varios presidentes en un corto espacio de tiempo. En el apartado “Recuerda y reflexiona” de la primera página del tema figura una actividad que reza: “Observa el eje cronológico y señala cuántos presidentes de la República hubo a lo largo del año 1873”, (De la Mata, Pereira, 2016, p. 127). Este tratamiento también continúa en el epígrafe dedicado al análisis de la Primera República. A diferencia de las etapas anteriores, donde encontramos semblanzas biográficas de presidentes como Narváez, Espartero y O'Donnell, resulta indicativo que no aparezca una mínima reseña de ninguno de los presidentes republicanos (como sí ocurre en los manuales de Anaya y Santillana). En el texto introductorio se vuelve a profundizar en la dicotomía asociando república con inestabilidad y monarquía con

estabilidad: “En menos de dos años se sucedieron cuatro presidentes y las revueltas fueron constantes, lo que provocó que poco después se restaurase la monarquía en la persona de Alfonso XII” (De la Mata, Pereira, 2016, p.142). Los motivos que socavaron la primera experiencia republicana pasan a un segundo plano y se le resta relevancia al golpe de Estado del general Manuel Pavía que provocó la disolución de las Cortes o a los trabajos conspirativos de los monárquicos con Cánovas del Castillo y el general Martínez Campos a la cabeza. Como corolario, desde interpretaciones presentistas se traslada la idea de que la restauración monárquica era algo inevitable: “A finales de 1874 era evidente el agotamiento de cualquier opción política que no fuera la restauración borbónica en la persona del príncipe Alfonso (hijo de Isabel II)” (De la Mata, Pereira, 2016, p. 143).

Uno de los aspectos loables de la mayoría de los manuales actuales es la incorporación al final de cada tema de un apartado dedicado al análisis de distintas visiones historiográficas sobre un determinado debate relacionado con el contenido de esa etapa. En el caso concreto del tema dedicado a la construcción del Estado liberal, este apartado de debate historiográfico suele estar dominado por la controversia de la supuesta debilidad del Estado liberal en España, cuestión que a su vez suele ir anudada al debate del surgimiento y articulación de una conciencia nacional. Aunque en ocasiones la selección de los textos no es la más apropiada para ejemplificar los argumentos de ambos senderos interpretativos, desde el punto de vista de la necesidad de trabajar con los alumnos las competencias de pensamiento histórico este ejercicio resulta enriquecedor para mostrar a los alumnos que la Historia no es un conocimiento cerrado sino que admite múltiples interpretaciones, siempre que estén sujetas al rigor del método científico (Viñao, 2003). No obstante, se trata de un debate que puede entrañar cierta complejidad para los alumnos si no se cuenta con un conocimiento conceptual previo sobre qué es una nación, qué es el nacionalismo, cómo se implementan los procesos de nacionalización y a qué intereses y circunstancias históricas responden (Rina, 2017). Son cuestiones previas y explícitas que generalmente no suelen aparecer en los libros de Historia de 2º de Bachillerato, en sintonía con esa intencionada y general ocultación –pero no desaparición- del nacionalismo español subyacente en los textos escolares (López, 2000).

La comprensión de este debate por parte del alumnado sería más digerible si estos manuales mencionasen el trabajo que desempeñaron los historiadores liberales a la hora de estructurar los mitos, héroes y valores del nacionalismo español para legitimar el Estado liberal en ciernes. No obstante, es difícil encontrar entre la selección de textos complementarios –dominada por los artículos de las constituciones- fragmentos de alguna de las obras de historiadores liberales como Alcalá Galiano, Fernández de los Ríos, Marliani, Pirala, Chao, Bermejo, Borrego, Miraflores o Modesto Lafuente, cuya *Historia de España* ejerció un influjo en “las sucesivas generaciones de manuales de historia que empaparon las conciencias de los españoles hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX” (Lafuente, 2002, p. IX). Resulta escarecedora la ausencia de una mínima referencia en los libros de texto actuales a los primeros manuales de Historia de España, para comprender su enfoque y contenidos, pero también a los intereses a los que sirvieron. Particularmente para comprender la pugna que se dirime en las últimas décadas en los manuales de Historia de los distintos niveles educativos entre el nacionalismo español y los nacionalismos periféricos o posiciones de poder defendidas desde otras comunidades autónomas (Rivière, 2000).

En última instancia, que los alumnos conozcan distintas interpretaciones del pasado les ayuda a discriminar las visiones teleológicas que contradictoriamente también subyacen en los manuales de texto y que presentan determinados procesos históricos como ineludibles con juicios *a posteriori*. Baste recordar el significativo título de un texto complementario donde se analizan las causas de los orígenes de *La Gloriosa* de 1868: “La inevitable crisis dinástica” (De la

Mata, Pereira, 2016, p. 139). Un título que da a entender desde el presente que el derrocamiento de Isabel II era algo predestinado, irremediable e ineluctable, sin tener en cuenta que el curso de los acontecimientos pudo haber sido otro. Por ejemplo, si las tropas isabelinas no hubiesen sido derrotadas en la batalla del puente de Alcolea o si no se hubiesen formado juntas revolucionarias con un gran apoyo popular. Similares juicios desde el presente desprende la semblanza que realiza el manual de Santillana de Emilio Castelar: “Célebre por su capacidad oratoria, fue un parlamentario insuperable” (Fernández et al., 2015, p. 164). Por su parte, el manual de Anaya abre el tema subrayando los “imparables” cambios que se pusieron en marcha con la proclamación de Isabel II: “A la muerte de Fernando VII, en 1833, comenzó en la historia de España un proceso imparable de cambios políticos, sociales y económicos” (García de Cortázar y otros, 2017, p. 150).

Junto a este acercamiento a las distintas interpretaciones del pasado, otro de los aspectos en los que han ido mejorando los manuales de texto ha sido la incorporación de actividades relacionadas con la prensa y el cine como recursos didácticos. En relación al primero, a través de la selección de fragmentos de artículos publicados en periódicos sobre cuestiones de actualidad que tengan relación con el tema analizado para plantear actividades complementarias. Un recurso que entraña un gran potencial didáctico para trabajar las competencias de pensamiento histórico relacionadas con la discriminación de las causas y consecuencias de los procesos históricos. Sirva como ejemplo el artículo de prensa titulado “Federalismo y nacionalismo en España” recogido en el manual de SM (De la Mata, Pereira, 2016, p. 147) o el sintetizado por el manual de Santillana, dedicado a analizar las causas de la crisis financiera de 2008 para establecer una comparación con la crisis de 1866 (Fernández et al., 2015, p. 153).

En relación al cine, se han incorporado actividades a partir de películas asociadas a cada una de las etapas, como la película *El maestro de esgrima* de Pedro Olea (1992), seleccionada para trabajar las causas de la revolución de 1868 por los manuales de SM (De la Mata, Pereira, 2016, p. 147) y Santillana (Fernández et al., 2015, p. 135). Un recurso que, al igual que la lectura de novela histórica también sugerida en el manual de Santillana con títulos como el *Episodio Nacional* “La de los tristes destinos” de Galdós o *La gaviota* de Fernán Caballero, tiene un innegable potencial didáctico para trabajar con los alumnos la empatía histórica y el desarrollo de su capacidad narrativa.

Desde el punto de vista de las actividades, el amplio abanico de posibilidades que ofrecen las versiones digitales que acompañan –o sustituyen– al manual de texto tradicional lo han convertido en un auténtico banco de recursos, aunque en ocasiones no se explote este filón convenientemente. Por un lado, la mayoría de preguntas y cuestiones situadas en los márgenes requieren un escaso nivel de habilidad cognitiva (Gómez, Miralles, 2016). En la mayoría de las ocasiones preguntan por la memorización de un contenido que suelen tener en el párrafo paralelo. Baste recordar como ejemplo algunas de las cuestiones planteadas al inicio en el manual de SM. La segunda pregunta del bloque de actividades pregunta: “¿Qué modelo político sirvió de inspiración para la reforma de Javier de Burgos?” Una respuesta que no requiere ningún tipo de análisis o reflexión y que el alumno puede encontrar en el texto situado justo en el margen derecho: “El modelo se inspiraba en el centralismo francés” (De la Mata, Pereira, 2016, p. 128).

Por su parte, las preguntas que plantean búsquedas de información complementaria, que en la actualidad remiten abrumadoramente a la utilización de Internet, sería recomendable que sugiriesen más –o alguna en ciertos manuales– bases de datos, blogs o páginas especializadas y solventes. Sin querer menospreciar o restar validez a las socorridas enciclopedias virtuales, estos manuales se enriquecerían si sugiriesen bases de datos como Dialnet, Rebiun o la Biblioteca

Digital Hispánica donde los alumnos puedan encontrar artículos y libros especializados para ampliar un determinado tema. Desde el punto de vista del innovador trabajo de las competencias de pensamiento histórico a través de la utilización de fuentes (Rodríguez et al., 2014; Sáiz, 2014), el repertorio de posibilidades didácticas y la reflexión sobre el proceso de creación del conocimiento histórico se multiplicaría exponencialmente si los manuales digitales incorporasen enlaces a archivos, museos y bibliotecas donde los alumnos pudiesen consultar de primera mano fuentes históricas en línea.

Para el tema de la construcción del Estado liberal, entre un amplio abanico de posibilidades, se podrían plantear actividades que remitan a las colecciones de prensa decimonónica digitalizadas y consultables en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional que acerquen a los alumnos a conocer de primera mano cómo era un periódico decimonónico, sus secciones, las narrativas que utilizaba o cómo reflejaban desde distintas ópticas un mismo acontecimiento o proceso histórico en función de su orientación política, social y económica. Por su parte, no deja de crecer el número de documentos accesibles en línea en los archivos y centros de investigación tanto nacionales como regionales y locales, con las anejas posibilidades de dar a conocer a los alumnos fuentes relevantes para cada una de las etapas que despierten su atención y que les permitan acercarse a los rudimentos del trabajo del historiador (Haydn et al., 1997; Cooper, 2002; Pagès, Santisteban, 2010; Prats, 2010; Feliú, Hernández, 2011; Moradiellos, 2013; Prieto et al., 2013; Domínguez, 2015; Inarejos, 2017). Sirva como ejemplo las posibilidades que ofrece el Archivo del Congreso de los Diputados para trabajar las denuncias de corruptelas electorales del periodo isabelino con los documentos originales disponibles en línea. Unas fuentes primarias que enriquecerían los apartados finales de cada tema dedicados a la metodología para elaborar un comentario de texto, la elaboración de un mapa conceptual, la representación de un eje cronológico, el análisis de un mapa histórico, el comentario de una obra de arte o el estudio de imágenes, caricaturas, gráficos y prensa histórica.

3. Conclusiones

Desde el punto de vista narrativo, los manuales analizados están organizados con una estructura lineal centrada en el clásico desarrollo cronológico político-constitucional, tratamiento donde se eclipsan, omiten o minusvaloran conceptos fundamentales para entender la evolución política, económica y social de las décadas centrales del siglo XIX desvelados por la historiografía en las últimas décadas. Los epígrafes que presentan los contenidos generalmente adolecen de un carácter reflexivo y provocador. Desde el punto de vista historiográfico el tratamiento de la endémica corrupción política de la etapa isabelina permanece velado en alguno de los manuales analizados, donde también se continúa situando el origen del caciquismo en la etapa de la Restauración. La corrupción del sistema político tampoco se explica sin su correlato económico, un aspecto poco transitado en los manuales. Particularmente a la hora de entender el peso que tuvieron los todopoderosos intereses esclavistas cubanos en la dirección de la política exterior decimonónica o la consideración de las guerras como un negocio en sí con silenciadas consecuencias.

Desde la perspectiva de los protagonistas de la historia, la mayor parte de las semblanzas que presentan los libros de texto siguen adoleciendo de las carencias detectadas en anteriores análisis, como la raquítica presencia de mujeres y la escasez de aspectos críticos o novedosos, particularmente si son figuras que encajan bien en el discurso nacionalista y conservador. Por su parte, aquellos personajes con aristas controvertidas suelen ser presentadas con trazos balsámicos irrelevantes. La secular atención prestada a narrar batallas, asedios y gestas de generales contrasta con el olvido del sufrimiento de la población civil durante los continuos

pronunciamientos y las guerras carlistas. Sin olvidar la dificultad para desterrar la secular vinculación de los movimientos sociales con la inestabilidad durante los procesos de cambio.

Por su parte, los gráficos y mapas a menudo son reutilizados de anteriores ediciones y repiten inexactitudes e imprecisiones. En otros casos, la saturación de información volcada en los mapas provoca un caos y una enorme confusión en su organización y comprensión. Una parte importante de las imágenes, particularmente las relacionadas con la política exterior, además de ser anónimas e imposibilitar su interpretación a través de su autor, suelen apuntalar la visión nacionalista y patriótica que irradian los manuales de las intervenciones coloniales. En última instancia, se echan en falta entre la selección de textos auxiliares o complementarios de todos los manuales analizados fragmentos de obras de los historiadores liberales que apuntalaron el Estado liberal en construcción con los primeros manuales de Historia de España.

Uno de los aspectos meritorios de la mayoría de los libros de texto actuales es la incorporación al final de cada tema de un apartado dedicado al análisis de distintas visiones historiográficas sobre un determinado debate relacionado con el contenido de esa etapa. Desde el punto de vista de la necesidad de trabajar con los alumnos las competencias de pensamiento histórico este ejercicio resulta enriquecedor para mostrar a los alumnos que la Historia no es un conocimiento cerrado sino que admite múltiples interpretaciones, siempre que estén sujetas al rigor del método científico. En última instancia, que los alumnos conozcan distintas interpretaciones del pasado les ayuda a discriminar las visiones teleológicas que contradictoriamente también subyacen en los manuales y que presentan determinados procesos históricos como ineludibles con juicios *a posteriori*.

Junto a este acercamiento a las distintas interpretaciones del pasado, otro de los aspectos en los que han ido mejorando los manuales de texto ha sido la incorporación de prácticas relacionadas con la prensa y el cine como recursos didácticos. Desde el punto de vista de las actividades, el amplio abanico de posibilidades que ofrecen las versiones digitales que acompañan al manual tradicional lo han convertido en un auténtico banco de recursos, aunque muchas de las preguntas y cuestiones situadas en los márgenes no requieran un gran nivel de análisis o habilidad cognitiva. En este sentido, las preguntas que plantean búsquedas de información complementaria deberían sugerir bases de datos, blogs o páginas especializadas y solventes, particularmente a la hora de explotar el amplio repertorio de fuentes primarias en línea para trabajar las poco explotadas competencias de pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Ed. Morata.
- Cózar, R., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias. *Ensayos*, 29 (I), 1-25.
- De la Mata Carrasco, A., Pereira Castañares, J. C. (2016). *Historia de España para 2º de Bachillerato*. Madrid: SM.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Feliú Torruella, M. y Hernández Cardona, F.X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Ed. Graó.
- Fernández Ros, J. F., González Salcedo, J., León Navarro, V. y Ramírez Aledón, G. (2015). *Historia de España, para segundo curso de Bachillerato*. Tres Cantos: Santillana.

- García de Cortázar, F., Donézar Díez de Ulzurrun, J., Valdeón Baruque, J., Del Val Valdivieso, M^a I., Fernández Cuadrado, F. y Gamazo Largo, A. (2017). *Historia de España 2. Bachillerato. Anaya + Digital*. Madrid: Grupo Anaya.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Estrategies and Students' Argumentation. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5 (2), 139-146.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- Gómez Carrasco, C. J. y Tenza Vicente, S. (2015). Un género invisible. Análisis de la presencia de las mujeres en los libros de texto de Historia de 4º de la ESO. En A. M. Hernández et al. (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 781-191). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Haydn, T., Arthur, J. y Hunt, M. (1997). *Learning to teach History in the secondary schools. A companion to school experience*. London/New York: Routledge.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2013a). Nacionalismos e identidades en la enseñanza de la Historia de España: avances y resistencias. *Clío: History and History Teaching*, 39.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2013b). La pérdida de Filipinas en los manuales escolares. A vueltas con los contenidos en la enseñanza de la historia de España. *Ensayos*, 28.
- Inarejos Muñoz, J. A. (2017). El uso de fuentes históricas y bases documentales en la formación del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (2), 157-166.
- Lafuente, Modesto (2002). *Historia General de España desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. Discurso preliminar*, (Pamplona: Urgoiti, 1850-1858, edición de Juan Sisinio Pérez Garzón, 2002).
- López Facal, R. (2000). La nación ocultada, en Pérez Garzón, J. S., Manzano, E., López Facal, R. y Rivière, A., *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder* (111-159). Barcelona; Crítica.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, 9-13.
- Martín Corrales, E. (ed.) (2002). *Marruecos y el colonialismo español (1859-1912). De la guerra de África a la "penetración pacífica"*. Barcelona: Bellaterra.
- Molina, S., Gómez, C. J. y Ortuño, J. (2014). History Education Under the New Educational Reform in Spain: New Wine in Old Bottles? *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 12 (2), 122-132.
- Moradiellos, E. (2013). *Clío y las aulas. Ensayo sobre Educación e Historia*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Naranjo Orovio, C., García González, A. (1996). *Racismo e inmigración en Cuba en el siglo XIX*. Madrid: Doce Calles.
- Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la Educación Primaria. *Cedes* 30, 82, 281-309.
- Pérez Garzón, J. S.; Manzano, E.; López Facal, R. y Rivière, A. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona; Crítica.

- Pérez Garzón, J. S. (2015). *Contra el poder. Conflictos y movimientos sociales en la Historia de España. De la Prehistoria al Tiempo presente*. Granada: Comares.
- Piqueras Arenas, J. A. (2012). *La esclavitud en las Españas: un lazo transatlántico*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Prats, J. (2007). El nuevo modelo curricular y la elección del libro de texto. En L. Arranz Márquez (coord.), *El libro de texto. Materiales didácticos. Actas del 5º Congreso*. Madrid: Universidad Complutense.
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo*, 8-18.
- Prats, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.
- Prieto, J. A, Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39.
- Rodríguez, R. A., Gómez, C. J. y Simón, Mª M. (2014). Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de Primaria. Un análisis comparativo. En R. Nortes y J. I. Alonso, *Investigación educativa en Educación Primaria* (pp. 369-380). Murcia: Editum.
- Rina Simón, C. (2017). La didáctica de la Historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas. *Clío: History and History Teaching*, 43.
- Rivera, A. (1855). *Apéndice de los hechos más notables del general don Leopoldo O'Donnell durante su permanencia en la isla de Cuba*. Londres.
- Rivière Gómez, A. (2000). Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995), en J. S. Pérez Garzón et al. *La gestión de la memoria. La enseñanza de la historia al servicio del poder* (161-219). Barcelona, Crítica.
- Rújula López, P. (1995). *Ramón Cabrera, la senda del tigre*. Zaragoza, Ibercaja.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en Secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos*, 29 (I), 83-99.
- Vallejo Pousada, Rafael (2015). *Hacienda y agricultura en España durante el siglo XIX*. Murcia: Asociación Española de Historia Económica.
- Valls, R. (2008a). *Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal.
- Valls, R. (2008b). Los textos escolares de historia: una propuesta de análisis y valoración. En J. Prats, y M. Albert (eds.), *Ells llibres de text i l'ensenyament de la Història* (pp. 63-72). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Viñao, A. (2003). La educación en valores y libros de texto. *Ceapa*, 76, 20-22.