

Los manuales escolares españoles de Historia

RAFAEL VALLS
Universitat de Valencia

Los manuales escolares, tan familiares por una parte, en cuanto que todos tenemos algún tipo de conocimientos sobre los mismos, siguen siendo, por lo general, unos casi perfectos desconocidos por lo que se refiere a su estudio sistemático.

Es bastante evidente que los manuales escolares son solo una parte de aquello que acontece o ha acontecido en el interior de una clase de historia o de otra materia escolar, pero también es igualmente patente que los manuales nos proporcionan una información mucho más exhaustiva que algunas de las otras fuentes disponibles en relación con lo que ha sido la enseñanza preuniversitaria de la historia, que es a la que me referiré en esta ocasión.

Los escasos tratados sobre la *didáctica o la enseñanza de la historia*, como estudios básicamente teóricos, no nos aclaran con suficiente precisión la situación de la historia enseñada en un momento determinado, especialmente si nos referimos a épocas anteriores a los años 70 de nuestro siglo.

Los casi inexistentes *testimonios personales*, tanto desde la perspectiva docente como de la discente, tampoco nos ilustran mucho sobre la forma y características de la cuestión aquí abordada.

Los *informes de la inspección* no suelen detenerse en este aspecto concreto. Tampoco disponemos, como sí que ocurre, por ejemplo en Francia, de colecciones suficientemente representativas de los *cuadernos de clase* ni de los *exámenes de los alumnos* (sea del final de la primaria; de los exámenes de ingreso en la secundaria; de las "reválidas" al final de los dos ciclos de la secundaria o de las pruebas previas al acceso a la enseñanza superior) (1).

El recurso a los *programas o cuestionarios oficiales* de una materia como la historia es ciertamente una primera aproximación muy útil, pero no suficiente en cuanto que los mismos programas admiten tratamientos bastante diversificados, tal como se comprueba al analizar detalladamente los manuales concretos

desarrollados a partir de unos mismos cuestionarios.

El estudio de los manuales escolares permite también aproximaciones a áreas de investigación bastante diversificadas. Entre las no directamente vinculadas con su vertiente explícitamente escolar o didáctica se pueden citar las siguientes (a título de inventario inicial, pues en nuestro país todo este trabajo, salvo alguna esporádica excepción, aun está a la espera de ser realizado):

-el estudio de una *actividad económica-editorial* nada despreciable en la misma medida en que se fue ampliando la generalización real de la enseñanza primaria y secundaria.

-el *análisis sociológico-cultural* del variante conjunto de autores de estos manuales, que ha ido transformándose y que presenta características bastante diversas en función de cada una de las diferentes épocas que se estudie.

-a través de la *valoración administrativa* recibida por los manuales (censurados, declarados de mérito o simplemente aceptados) podemos conocer la mayor o menor aceptación oficial de los mismos y de las interpretaciones historiográficas y actitudes ideológicas subyacentes.

-esta valoración oficial puede ser contrastada con su aceptación real en los centros de enseñanza públicos o privado-religiosos, tanto a través del conocimiento del grado y amplitud de su *difusión global* como a partir de su utilización concreta en un número determinado de centros.

-la anterior presencia concreta de los manuales en un número determinado de centros puede ser complementada con la de su mas o menos prolongada *vigencia temporal*, lo que también puede mostrarnos el mayor o menor grado de renovación de los manuales, tanto en su texto escrito como en sus elementos paratextuales (títulos y divisiones; distintos tipos de letras utilizados; ilustraciones; maquetación; esquemas; etc).

Desde una perspectiva ya más directamente vinculada a la *didáctica de la historia*, estos manuales escolares nos permiten aproximaciones

(1) Caspard, P. (dir): *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*. Paris, INRP, 1990.

relacionadas con:

-la mayor o menor proximidad relativa de los manuales con la historia investigada coetáneamente y su correlativo grado de dependencia o autonomía respecto de las *corrientes historiográficas* preponderantes en cada época.

-la mayor o menor correspondencia existente entre las *propuestas didácticas teóricas* existentes en un momento determinado y los manuales o materiales escolares publicados, sea por los propios autores de las propuestas generales, sea por otros autores relacionados con las mismas.

-la *finalidad primordial* asignada a la enseñanza de la historia en la enseñanza primaria y secundaria, así como la forma de entender el *proceso de enseñanza y de aprendizaje*, que tienen también su correlato en la forma externa de organizar el contenido de los manuales. Un manual de historia versificado o con la forma prototípica de un catecismo, mediante el sistema de preguntas y respuestas explícitas y cerradas, supone una concepción didáctica muy diferente a la de un manual expositivo "clásico". Ambas concepciones didácticas difieren, a su vez, de la de un manual altamente complejo en su disposición "paratextual" como lo son muchos de los actuales manuales escolares, con maquetaciones que introducen informaciones paralelas, no siempre unificadas, y que exigen un aprendizaje no sencillo para su adecuado manejo.

-las *reiteradas polémicas* a propósito de la conveniencia o perversidad de la utilización de los manuales escolares, aunque éste sea un debate a veces muy impreciso respecto del tipo de manuales a los que está referido, pero que es también un síntoma muy patente de una continuada discusión, que aún hoy no parece haber llegado a una clarificación suficiente.

Un problema presente de forma reiterada, que tampoco puede considerarse suficientemente aclarado, es el de en qué manera los manuales de historia condicionan o influyen tanto en el *imaginario individual del alumno* como en el de la creación de una *memoria pública o colectiva* y de unos estereotipos culturales. Esta es una cuestión muy debatida, en la que los historiadores, en mi opinión, han tendido a valorar en exceso la aportación de la historia enseñada. Aún mucho más la han sobreestimado los poderes públicos y las administraciones educativas, al menos por lo que se puede deducir de su continuada atención

respecto a la generación y control de la imagen del pasado. Científicamente, sin embargo, este problema aún está sólo planteado, sin una respuesta debidamente comprobada y contrastada. Yo no entraré ahora en esta problemática. Considero que puede ser suficiente, en esta ocasión, el aceptar que los manuales son un elemento más, un "lugar de la memoria" más, que contribuye a la formación, y puede que transformación, de tales estereotipos, al menos por lo que se refiere a épocas pasadas. Esta situación pretérita se ha modificado de forma profunda en la actualidad, a partir de la presencia de los medios masivos de comunicación, de la televisión especialmente. También los actuales manuales pretenden ser menos directamente adoctrinadores, aunque esto último no signifique, obviamente, que no estén impregnados de las ideologías y valoraciones más o menos hegemónicas del momento ni que su "adoctrinamiento" haya dejado de estar presente, aunque se haya hecho más sutil y más difícil de ser percibido o reconocido (2).

He dividido mi exposición en cuatro fases o etapas históricas que considero que recogen con suficiente precisión los principales cambios experimentados por los manuales escolares españoles de historia.

Primera fase: la creación del "código disciplinar" (1836-1890)

Con la progresiva configuración de una enseñanza reglada en la España de la primera mitad del siglo XIX y la inclusión en la misma de la historia, aparece la necesidad de crear unos programas y unos manuales que los desarrollen. Los modelos de manuales escolares preexistentes, muchas veces de proveniencia francesa y de carácter básicamente religioso-catequístico, son los que van a servir inicialmente de pauta. Se da en ellos una combinación entre providencialismo, herencia de la anterior historiografía, y nacionalismo, nueva aportación de la historiografía liberal que se estaba gestando. La modalidad expositiva externa adoptada por estos manuales es frecuentemente la de la forma catequística de preguntas y respuestas, que se acompaña, también a menudo, de breves introducciones o de resúmenes versificados para facilitar su posterior memorización (modelo acuñado por el Padre Isla a finales del siglo XVIII y posteriormente utilizado, entre otros, por A. Gómez Ranera y R. Díaz de Rueda) (3). Hay casos en que incluso se

(2) Para un análisis detallado de gran parte de las cuestiones relacionadas con el estudio de los manuales escolares puede ser muy útil la obra de A. Choppin: *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris, Hachette, 1992.

(3) Las obras citadas son las de A. Gómez Ranera: *Compendio de historia de España...* Madrid, Gómez Fuentenebro, 1838 y la de R. Díaz de Rueda: *La escuela de instrucción primaria...* Valladolid, Vda. de Roldán, 1845.

versifica el conjunto del manual (4).

En esta primera generación de autores-configuradores del código disciplinar de la historia enseñada ya se da una cierta preponderancia de los recién creados catedráticos de instituto (47%), acompañados a distancia por los profesores de Universidad (8%) o de Magisterio (5%). A este grupo se le añade un amplio abanico de otros profesionales (periodistas, eclesiásticos, militares y abogados), que suponen un porcentaje próximo al 17 por ciento. El resto son autores de los que aún hoy desconocemos su profesión (5).

Durante esta primera fase se pasará progresivamente de un enfoque de la historia enseñada destinado a la consecución de la virtud (*magistra vitae*), resto de la visión tradicional de la historiografía anterior, a la de una historia interesada en la configuración de una "clase media" nacionalizada, con la pretensión de que ésta se convierta en el soporte de la nueva nación liberal. Igualmente se transitará de una historia entendida como fuente de distinción social a una historia potencializadora de la memoria nacional y patriótica.

La conexión de esta historia enseñada con la historia "sabia" se realiza fundamentalmente a partir de la copia casi literal de las grandes obras de referencia: la historia general de España del jesuita Mariana, o las más coetáneas del liberal Modesto Lafuente (1860) o del tradicionalista Víctor Gerbhardt. No será hasta finales de siglo cuando estas referencias, en forma de citas, pasarán a pie de página, junto con otras referidas a las nuevas aportaciones historiográficas, y se acompañarán con una bibliografía selecta en las páginas finales del manual.

Los manuales escolares de historia de España o universal publicados en este periodo (básicamente destinados a la educación secundaria, pues hasta 1900 no se incluyó la historia como materia de estudio en el conjunto de la primaria) son aproximadamente unos 400, que se reparten, a partes casi iguales, entre los de historia de España y los de historia universal. En este número se incluyen las sucesivas reediciones, muchas veces renovadas y aumentadas, de estos manuales y no sólo su primera edición.

Estos manuales presentan unas características paratextuales bastante semejantes. Por una parte, la exposición está dividida en cierto número de lecciones, introducidas con un título normalmente correspondiente al de un monarca. Las fechas de los acontecimientos narrados suelen estar sacadas del texto y resaltadas en los márgenes del mismo. Estos manuales están desprovistos de ilustraciones en su casi totalidad.

El grado de difusión de estos manuales es bastante reducido, en su gran mayoría, pues, a partir de 1868, son los propios catedráticos de historia quienes deciden el manual que se utilizará en los institutos en los que ellos desarrollan la docencia. Aquellos catedráticos que no redactaron ningún manual son los que fueron "acosados" por sus propios colegas de profesión para que optasen por alguno de los existentes en el mercado, a cambio de beneficiarse de los descuentos y pagos prometidos por los autores (6). Consecuentemente, muchas de las editoriales en las que se publicaron estos manuales de la primera fase fueron de escasa importancia y se encontraban en las capitales de provincia donde se ubicaban, en su casi totalidad, los institutos de bachillerato. Sólo a finales de esta primera etapa comienzan a destacar algunas editoriales en Madrid y Barcelona: Gómez Fuentenebro y Hernando en la primera y Bastinos y la Librería-Tipografía Católica en la segunda. Las tiradas más frecuentes, por lo que hoy sabemos, se sitúan entre los 200 y los 500 ejemplares. Sólo algunos de estos manuales se utilizaron en 10 o más centros simultáneamente. Aquello que llama más la atención es la gran longevidad de algunos de estos manuales, que se siguen publicando a lo largo de más de 50 años (por ejemplo, las obras de Manuel Ibo Alfaro, Fernando de Castro o Alejandro Gómez Ranera, a veces incluso retocadas o renovadas por sus descendientes o herederos).

Segunda fase: la reformulación positivista y europeísta del "código disciplinar" (1880-1939):

Esta fase podría, a su vez, desglosarse en diversas etapas más o menos vinculadas a los avatares políticos, pero hemos preferido mostrar el efecto de progresión que se da en su conjunto,

(4) Ortiz de Pinedo, D.: *Historia de España en verso*. Madrid, 1882, 2ª edición. En el dictamen del Consejo de Instrucción que le acompaña se dice expresamente que "reune el atractivo de la métrica para que sea más fácil la enseñanza en la misma" (p. 4). Lo mismo ocurre con la obra de Pio del Castillo: *Lecciones en verso de la historia de España*. Lérida, Tip. José Sol, 1860.

(5) Peiro, Ignacio: "La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX" en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 7, 1993, p. 41.

(6) Peiró, Ignacio: *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana*. Palma, 1992. Gran parte de las cartas conservadas en el actual archivo perteneciente a este catedrático de Instituto, que no redactó ningún manual, están relacionadas con las presiones y sugerencias ejercidas por sus colegas para que adoptase los manuales por ellos escritos.

partiendo desde sus primeras formulaciones en las décadas finales del XIX para llegar a su plasmación más plena a lo largo de las tres primeras del XX.

Muchas nuevas cuestiones se plantean en esta fase. De entre las mismas se puede destacar como más relevantes las siguientes:

- la formulación de nuevas finalidades de la historia enseñada en los niveles preuniversitarios y la consiguiente relegitimización de la misma;

- la inclusión de la historia como materia escolar en todos los niveles y grados de la enseñanza preuniversitaria;

- la aparición de una nueva serie de autores de manuales y de algunos teóricos de la didáctica de la historia;

- la incorporación de la corriente positivista de la historia "sabia" a la historia enseñada;

- la confrontación ideológica entre una corriente liberal-reformista y otra católica, ahora más patente y organizada;

- la incorporación de las nuevas tecnologías tipográficas en los manuales escolares, especialmente de las ilustraciones;

- un debate más abierto, y no siempre unidimensional, entre los defensores y los detractores de los manuales escolares;

- el afianzamiento de algunas "grandes editoriales" especializadas en los manuales escolares;

- la implantación del manual único en el bachillerato, aunque ésta sólo durase unos pocos años (1928-1931).

En 1891, Rafael Altamira publicaba, en forma de libro y con el título de "la enseñanza de la historia", las conferencias que había dado durante el curso anterior en el Museo Pedagógico. La pretensión fundamental de su escrito era la de fundamentar una "nueva legitimación" de la historia enseñada, introduciendo en ella las aportaciones científicas de la historiografía positivista y una nueva dimensión social y cultural de la historia, la denominada historia "interna" o de la civilización. En esta obra, que fue reeditada cuatro años más tarde con abundantes ampliaciones, se reseñaba, por una parte, las características de la historia enseñada en los principales países europeos y en Estados Unidos. Por otra, se hacía una amplia consideración de las aportaciones principales de la "nueva" historia positivista. Se pasaba a exponer, posteriormente, las repercusiones de este nuevo paradigma historiográfico sobre la historia enseñada, tanto respecto de sus finalidades educativas como de las características de los materiales o recursos que

debían de usarse en los centros de enseñanza. De los manuales escolares al uso, Rafael Altamira destacaba "dos gravísimos inconvenientes: 1º, ser por lo común obra de tercera o cuarta mano, escrita de prisa, sin escrúpulo y con fin comercial, más bien que científico; 2º, el carácter dogmático, cerrado y seco con que pretende contestar a las preguntas del programa. Añádase a estas dos faltas, la de ceñirse, según el concepto antiguo, a los hechos externos de la vida política, y se tendrá retratado el carácter de ese medio de enseñanza, tal como ha sido hasta nuestros días". Añadía a continuación: "La primera novedad exigida, por tanto, es que los manuales comprendan la 'historia de la civilización'... por otra parte, la función del texto o manual, dadas las condiciones que imprime a la enseñanza el moderno método activo e inductivo, ha variado esencialmente. En los procedimientos tradicionales, el libro lo era todo y aprenderlo de memoria la misión del alumno. Hoy día, el libro no es el objeto ni el fin de la enseñanza, sino meramente un auxiliar, cuyo valor estriba en suprimir los farragosos apuntes de clase que tanto molestan al alumno, y en ofrecer a este un lugar de referencia para ciertos pormenores (fechas, nombres, números) que es difícil y aún inútil confiar a la memoria". (7)

La principal aportación de Altamira, por lo que respecta a la función de la historia enseñada, es la de considerarla educadora de la inteligencia, mediante el rigor de la investigación histórica y sus exigencias científicas y críticas, sin excluir por ello su tradicional papel de formadora de la conciencia-memoria nacional. En la formulación de Altamira, la historia no sólo da conocimiento del espíritu y de la conducta de los hombres, sino que igual que las matemáticas, pero de un modo más real y concreto, educa la inteligencia en un rigor de juicio y en un cúmulo de exigencias críticas que no pueden menos de potenciar la reflexión sobre cualquier orden a que luego se dedique la actividad de los alumnos.

La preocupación por la actualización científica de los textos escolares y por su rigor científico y crítico, defendida por Altamira, ya había comenzado a tomar cuerpo en algunos de los creadores de los nuevos manuales de finales del siglo XIX. Autores liberal-progresistas como Alfonso Moreno Espinosa, Manuel Sales y Ferré o Manuel Zabala Urdániz son un buen ejemplo tanto de este nuevo tipo de *profesor-investigador* como de esta historiografía escolar positivista, que muestra sus nuevos y más fundamentados conocimientos, como antes dijimos, en las notas a pie de página y en la construcción de un discurso

(7) Altamira, R.: *La enseñanza de la historia*. Madrid, Fortanet, 1891, pp. 146-147.

más argumentado y razonado. Frente al anterior discurso retórico y cerrado, ahora se manifiesta, por una parte, las recientes aportaciones de la arqueología y de la prehistoria. Por otra, incluso con cierta frecuencia, se deja constancia de las grandes lagunas documentales e interpretativas de la historiografía persistentes en el momento de redacción de estos manuales y, coherentemente, del carácter provisional y no definitivo de las conclusiones establecidas.

En las primeras décadas del siglo XX, este intento de crear manuales más adecuados a la situación coetánea de la historiografía "sabia" tuvo sus continuadores en autores tales como Pedro Aguado Bleye, Rafael Ballester, Antonio Ballesteros o J. F. Yela Utrilla. A sus manuales hay que añadir aquellos otros que son producto de las traducciones de los manuales de algunos de los grandes historiadores franceses (E. Lavisse, Seignobos o Malet), tan admirados por Altamira y sus discípulos como por el conjunto de historiadores y educadores integrados dentro de la Institución Libre de Enseñanza.

Estas innovaciones afectaron también a algunos de los *autores* más representativos de la producción escolar dirigida a los alumnos de la escuela privada-religiosa: el caso del jesuita Ruiz Amado puede servir de ejemplo de esta línea más rigurosa y científica dentro de la enseñanza privada. Sin embargo, manuales escolares como los de la editorial F.T.D., los de las Escuelas Cristianas de Madrid, los de María Auxiliadora de Sevilla o algunos de la Librería Religiosa de Barcelona tienen un marcado carácter ideológico y muestran posiciones muy alejadas, y a veces manifiestamente contrarias, respecto de las innovaciones historiográficas, especialmente de las relacionadas con el proceso de hominización o con las valoraciones de la aportación cultural de la Iglesia Católica.

Durante esta fase perduran bastantes de las pequeñas *editoriales* anteriores, pero cada vez se va configurando con mayor precisión un pequeño grupo de editoriales prioritariamente dedicadas a la edición escolar, especialmente a la destinada a la educación primaria. Entre las principales, aparte de algunas de las religiosas precitadas, cabe destacar las editoriales madrileñas de Calleja y Magisterio Español, junto con las de Hernando y

Gómez Fuentenebro, que ya tenían gran importancia en la fase anterior, así como las catalanas de Bastinos, Dalmau Carles y Salvatella.

La introducción de las *imágenes* en los manuales escolares, a partir de 1900, fue una de las principales variantes que se hizo presente en el paratexto de esta etapa. Las imágenes de los manuales de la enseñanza primaria son, casi exclusivamente, grabados realizados de manera específica para el uso de las distintas casas editoriales. En su mayoría representan retratos de los "héroes nacionales". Otra parte importante de sus imágenes se dedica a las escenas bélicas, en las que vuelven a aparecer normalmente los mismos personajes de los retratos, pero ahora en el desarrollo de sus gestas. Estos últimos grabados se inspiran de forma frecuente en los cuadros más conocidos de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX. En su conjunto, salvo alguna excepción como la del pequeño manual realizado en 1930 por la Real Academia de la Historia, son imágenes que habría que considerar como fundamentalmente "ilustrativas", al estar desprovistas de una posible validez documental de no ser, en sentido amplio, como fuentes secundarias, fruto de interpretaciones artísticas cronológicamente posteriores. La carencia de comentarios adecuados a tales imágenes intensifica aún más su carácter "decorativo".

El panorama descrito anteriormente cambia parcialmente en relación con las imágenes utilizadas en la enseñanza secundaria. En este nivel educativo, las imágenes son mayoritariamente coetáneas, aunque también existen algunos manuales en que no se da esta condición y que repiten las características de los manuales de la escuela primaria. La preocupación por utilizar las imágenes como "documentos" aparece perfectamente explicitada en las introducciones de algunos de estos manuales: "En cuanto a las ilustraciones, como éstas no obedecen a un fin decorativo, sino a que sean complemento documental del texto, he puesto singular empeño en su autenticidad..." (8). El autor de esta afirmación reflejaba con total claridad las nuevas preocupaciones didácticas, provenientes de las recomendaciones hechas por Altamira, que habían ido penetrando en algunos grupos minoritarios relacionados con la educación española (9). Esta

(8) La cita proviene del prólogo (p. 11) del manual de Rafael Ballester: *Clio. Iniciación al estudio de la historia*. Barcelona, 1924 (3ª edición), 2 vols. El mismo interés y preocupación mostraba este autor en su *Curso de historia de España* también editado en Barcelona y en el mismo año. En su misma portada se destaca que este manual contiene "fotograbados de fuentes históricas auténticas (monumentos, obras de arte, retratos, etc)".

(9) Su preocupación fundamental fue la de superar una enseñanza de la historia basada en los "héroes" individuales sustituyéndola por "una imagen íntegra y orgánica de la vida española y no sólo de su actividad política, como era uso corriente" (R. Altamira, *Manual de historia de España*. Madrid, Aguilar, 1934, p. 10). En su ya citada obra *La*

misma preocupación por el uso adecuado de las imágenes estuvo presente en los manuales "únicos" de historia publicados en 1928, tanto en el redactado por J. F. Yela Utrilla como en el de C. Pellegrero (10).

Los años de la *II República*, en los que los cambios políticos y sociales fueron muy intensos y en los que hubo una profunda preocupación por lograr un gran incremento de la escolarización, no produjeron grandes variaciones respecto de la etapa anterior en el campo específico de los manuales escolares. Su breve duración dificultó la creación de nuevos manuales y se siguió utilizando, en su mayor parte, los ya preexistentes.

Por lo que se refiere a los manuales de la enseñanza primaria los cambios son inexistentes en aquéllos que persisten en el tratamiento tradicional de la historia de España. Sí que se dan cambios muy profundos en algunos de los pocos manuales que, separándose de la anterior línea cronológico-heroico-individualista, presentan un programa y un enfoque temático muy distinto, centrado en el desarrollo de nuevos núcleos de atención, distintos a los establecidos por la historiografía de las "historias generales" (11).

Los escasos manuales de enseñanza secundaria cuyas primeras ediciones corresponden a estos años republicanos siguen las pautas de la etapa anterior. Mayoritariamente utilizan imágenes coetáneas, pero escasamente catalogadas y sin apenas ningún comentario. En otras ocasiones, a pesar del uso casi exclusivo de imágenes coetáneas, se introducen también, sobre todo en lo referido a las edades antigua y altomedieval, retratos puramente imaginarios y sin ninguna función documental. Igualmente se utilizan representaciones procedentes de la pintura histórica sin destacar el anacronismo de las mismas y, por tanto, el matizado uso "documental" que de ellas pudiera hacerse.

Tercera fase: la regresión a las formulaciones católico-patrióticas del "código disciplinar" (1939-1970):

La *estrategia educativa* del Nuevo Estado comenzó a diseñarse ya desde 1938, un año antes

del final de la guerra civil española. Fue en este año cuando se estableció el primer plan de estudios de la enseñanza secundaria y cuando aparecieron los primeros manuales escolares de historia, fruto del encargo directo del nuevo Estado franquista. A este propósito obedecen tanto los dos manuales del falangista Instituto de España como el de J. M^a Pemán, que pese a su inicial propósito de convertirse en manuales "únicos", a mediados de 1938, no lo lograron por la oposición de los representantes de la Iglesia católica española y de las editoriales especializadas en materiales escolares.

La finalidad fundamental del nuevo ordenamiento escolar era la de establecer una ruptura radical con la anterior orientación positivista-reformista y con lo que de más abierto y progresista didácticamente se había realizado en la fase previa, enlazando, a su vez, con la vertiente educativa católica más tradicional y anti-liberal preexistente. Los manuales "nuevos" de las distintas editoriales españolas no comenzaron a producirse hasta un año después. Se puede afirmar, aunque sea de forma simplificadora, que las pequeñas variantes que lentamente fueron apareciendo en los manuales del franquismo a lo largo de las décadas de 1950 y de 1960 son escasamente significativas hasta 1970. Hay algunas excepciones, pero es en la última fecha indicada cuando estos cambios se hicieron ya más directamente patentes, coincidiendo con la aprobación de la Ley General de Educación de 1970. A las editoriales más características del primer franquismo (Hijos de Santiago Rodríguez, Miñón, Edelvives, Dalmau Carles, Bruño, El Magisterio Español, S. M., etc) se fueron uniendo otras más recientes que lograron imponerse sobre las anteriores a partir de los años 70 (Santillana, Anaya, Vicens Vives, ECIR, Teide, entre las principales).

Uno de los *autores* de manuales de historia más representativo de la primera década del franquismo, Agustín Serrano de Haro, escribía en el prólogo a su libro del primer grado de Historia: "...el logro de esto (el amor a la Patria) lo consideramos tan trascendental, que con que,

enseñanza de la historia, Altamira ya se quejaba de los problemas, en aquel momento debidos a motivos técnicos, pero también de tipo pedagógico, de poder utilizar imágenes con valor documental: "La principal dificultad consiste en obtener que los dibujos reúnan, a un tiempo, condiciones de belleza artística y de fidelidad histórica. Para lograr lo primero se ha pensado en utilizar los cuadros de los grandes pintores, medio que sólo en parte resuelve el problema, ya que aquellos no alcanzan a todas las épocas ni a todos los hechos culminantes, ni siempre guardan la debida fidelidad arqueológica..." (p.189-190).

(10) Yela Utrilla, J. F.: *Historia de la civilización española en sus relaciones con la universal*. Madrid, Edición Oficial, 1928. Y Pellegrero, C.: *Nociones generales de historia universal*. Madrid, Edición Oficial, 1928.

(11) Un ejemplo de esta nueva orientación son los manuales de Daniel González Linacero: *Mi primer libro de historia*. Palencia, A. Aguado, 1933, e *Historia. Mi segundo libro*. Palencia, A. Aguado, 1934. Ambos están más próximos a los "libros de lectura" de los años veinte que a los manuales de historia más usuales.

después de leer este libro, quede a los niños en el alma un halo de emoción, un estremecimiento de heroísmo, un ansia -vaga o concreta- de *virtud*, nos damos por satisfechos... Queremos que empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y de España entren, como sal de bendición, en la levadura germinal de su conciencia. *Mas no precisamente para que 'sepan'*. *Todo no ha de consistir en saber...* lo que importa es que la lección cale hasta lo hondo y deje las entrañas temblando de emoción". A esta descripción de la "tradicional" finalidad fundamental encomendada a la enseñanza de la historia y su rechazo del rigor crítico del conocimiento histórico, su autor adjuntaba, en las líneas posteriores, una sola recomendación didáctica para los maestros: "ama tú mucho a España y encontrarás recursos infinitos para enseñar a los niños a que la amen" (12).

Para la consecución de estos fines, el franquismo no dudó en aplicar todas las medidas pertinentes. En primer lugar, confeccionó unos *programas escolares* en los que las valoraciones y significado de cada época, situación o personaje histórico estaban unívocamente establecidos. Valgan como ejemplo, entre otros muchos, los siguientes:

- "El Cid: prototipo del caballero cristiano heroico español".

- "Siglos XV-XVI: formación de las grandes nacionalidades. Pureza moral de la nacionalidad española, fiel continuadora del espíritu católico de la Cristiandad medieval. La reforma protestante: bajo su apariencia moral y puritana, su fondo de revolución ególatra y de racionalismo disolvente".

- "Siglo XVIII: desvío de la política españolista por las influencias francesas, el enciclopedismo y la infiltración de la masonería a través de los Ministros, a pesar del catolicismo de nuestros Reyes".

- "Guerra de la Independencia: su sentido español, antiexótico, tradicional, católico y monárquico".

- "La II República española: los pseudo-intelectuales ambiciosos y despechados, la masonería y los financieros judíos internacionales hacen caer la monarquía. La Segunda República: sentido anti-católico, antimilitarista y anti-españolista; sus desastres, sus desordenes, sus crímenes" (13).

Para lograr un estricto cumplimiento de estas disposiciones, el franquismo dispuso que todo

manual escolar debía de contar con la aprobación ministerial y con el "*nihil obstat*" de las autoridades eclesiásticas. Esta disposición había sido precedida de otra que ordenaba que las bibliotecas escolares fuesen expurgadas de todas aquellas publicaciones que no respondiesen a "los santos principios de la religión y de la moral cristiana, y que exalten con sus propios ejemplos el patriotismo de la niñez". De todas estas obras no debía de quedar "ni vestigios de las mismas".

El cuadro se completaba con una *depuración* de todo el profesorado ya que "en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones ha estado influido y casi monopolizado por ideologías e instituciones disolventes, en abierta oposición, con el genio y tradición nacional". Con esta medida se pretendía "extirpar, de raíz, esas falsas doctrinas que, con sus apóstoles, han sido los principales factores de la trágica situación a que fue llevada nuestra patria". Su parcial sustitución por un nuevo profesorado, íntegramente adicto al "Nuevo Estado", también fue planeada con total precisión mediante las "oposiciones patrióticas".

El *esquema ideológico* subyacente a la historia enseñada, establecido en los primeros años del franquismo, se mantuvo plenamente vigente en las dos primeras décadas del mismo y perduró en su mayor parte hasta la muerte del dictador (excepción hecha de la vertiente más "imperialista" de su interpretación de la historia española, que comenzó a disminuir a partir del nuevo plan de bachillerato de 1953). En síntesis, este esquema es el siguiente:

La patria española se constituye a partir del "espíritu" religioso católico y no por la voluntad de sus ciudadanos. La identificación entre español y católico es la "esencia" de la historia española. La negación de lo católico es la negación de lo español, que, a su vez, se identifica plenamente con lo que ha sido España en los siglos XV, XVI y XVII: defensora de la "catolicidad" y creadora de un imperio basado en la fe católica. Todo aquello que no se identifique con lo católico es anti-español (tanto si proviene del interior de la Península Ibérica como si proviene del extranjero), aunque lo anti-español sea fundamentalmente lo extranjero, que trata de oponerse a la misión universal-católica de España por intereses "materiales, comerciales y financieros". La lucha entre el bien (lo católico y español) y el mal (lo francés y, por extensión, lo extranjero, lo materialista, lo liberal, etc.) cuenta

(12) Serrano de Haro, A.: *Yo soy español. El libro de primer grado de historia*. Madrid, Editorial Escuela Española 1943, p. 6.

(13) B.O.E., 14-4-39 (Cuestionario oficial de historia para los cursos de bachillerato).

en España con unos cómplices del mal que, renunciando a su ser españoles, actúan favoreciendo la destrucción de la propia esencia de España, aunque enmascaren esta finalidad con unas formulaciones en las que se declare que su pretensión es la de mejorar las condiciones culturales, sociales, económicas y políticas de España. Ellos son la anti-España, ya que niegan su esencia, su ser católica. Esta labor histórica es la del Nuevo Estado y la de su líder carismático, Francisco Franco, que, basándose en lo "tradicional", asume lo nuevo, para crear una nueva España, fiel reflejo de la España eterna.

El monolitismo ideológico impuesto por la dictadura franquista hizo que de los manuales anteriores sólo sobreviviesen, casi exclusivamente, los más marcadamente tradicional-católicos y que aún éstos introdujesen modificaciones. Fueron retirados de la circulación la mayor parte de los manuales más innovadores y progresistas. A lo largo de los años cuarenta hizo su aparición una nueva serie de autores, en su mayoría poco interesantes y muy reiterativos, tanto desde un punto de vista historiográfico como didáctico.

Por lo que respecta a las *imágenes* presentes en los manuales escolares, éstas se asemejan bastante a las utilizadas en la etapa 1900-1930, aunque presentan algunas variantes. En primer lugar, los anteriores grabados (sea de personajes o de escenas célebres) se convierten ahora en dibujos mucho más simplificados, especialmente en los manuales de la enseñanza primaria. Son dibujos muy esquemáticos, sin ninguna posible función documental y sí con una clara voluntad ilustrativa y "emotiva". Hay también una explícita voluntad de suprimir los escasos intentos previos de introducir un tipo de historia de la "civilización" menos centrado en las "glorias nacionales", volviendo a ser la exaltación patriótica y el heroísmo el objetivo fundamental de este estudio de la historia.

Los manuales de la enseñanza secundaria, a pesar de que algunos participen de las características antes descritas, presentan ocasionalmente algunas variantes. En primer lugar, existe un grupo de manuales en los que, tal como ocurría en la etapa 1900-1930, aunque predominen los retratos imaginarios, también se reproducen tanto escenas provenientes de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX como imágenes coetáneas de los temas tratados. En prácticamente ningún caso estas imágenes están comentadas, pero se aprecia ya algún deseo por parte de los autores de conceder cierto estatuto de "documento" a una parte de las imágenes utilizadas. En segundo lugar, existe un

pequeño grupo de manuales que, contrariamente a la casi generalidad de los mismos, sí que muestran una clara preocupación por convertir las imágenes utilizadas en auténticos "documentos". El caso más patente de este muy reducido grupo de autores lo representa el manual de los J. Vicens Vives y S. Sobrequés. La mayoría de las imágenes de este manual aparecen normalmente catalogadas de forma somera y con comentarios más o menos breves sobre los personajes o escenas históricas representadas, así como algunas referencias a los códigos iconográficos utilizados en las imágenes.

Respecto a la manera en que estas imágenes son utilizadas en los manuales, especialmente en los de la enseñanza secundaria, no existe una total uniformidad ni tampoco un avance constante hacia la consideración de las imágenes como "documentos". Creo que esta última apreciación está más en función de la mayor o menor preparación historiográfico-científica de los autores de los manuales que de unas consideraciones explícitamente relacionadas con razonamientos de tipo didáctico-pedagógico. Se comprueba también que aquellas editoriales que ya tenían elaborados sus manuales en décadas anteriores fueron más reacias a introducir nuevas variantes icónicas (por ejemplo, Edelvives). Hay ocasiones en las que un mismo manual, por el contrario, sí que experimenta cambios en su aspecto paratextual en un margen no muy amplio de años: se pasa de unas imágenes introducidas dentro del texto y sin apenas comentarios a otras separadas del mismo (agrupadas en hojas independientes) y con comentarios más extensos. En estas ocasiones, además, se pasa de un uso mayoritario de imágenes procedentes de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX al uso casi exclusivo de imágenes coetáneas, aunque éstas sean mayoritariamente aquellas creadas por los grandes artistas españoles o europeos de distintas épocas.

Hasta 1960 es muy infrecuente el uso del color en las imágenes. A partir de esta fecha comienzan a introducirse "ilustraciones" bicolores que se compaginan con otras imágenes, éstas más "documentales", en blanco y negro y que están agrupadas en hojas separadas y no incluidas dentro del propio texto escrito. Poco después se pasará a la tricromía y ya finalmente, a partir de finales de la década de 1960, a unas reproducciones bastante fidedignas respecto de los colores propios de las imágenes reproducidas.

Cuarta fase: la búsqueda de un nuevo "código disciplinar" y las desavenencias en su concreción (1975-1990):

A partir de 1975 se inicia en España una etapa en que los cambios políticos vienen a sancionar unas transformaciones igualmente profundas que se habían venido gestando ya desde algunos años antes en la sociedad española. Refiriéndonos solo al ámbito educativo, y dentro del mismo a la historia enseñada en la educación pre-universitaria, ya se habían producido algunos cambios importantes en la enseñanza primaria a partir de 1970. Estos prosiguieron en 1975, coincidiendo con la muerte del dictador Franco, en la enseñanza secundaria. En este nivel educativo, en primer lugar, se formularon unos *nuevos planes de estudio* menos marcadamente católico-patrióticos y más en consonancia con una orientación "tecnicista" de la educación. En segundo lugar, accedieron a la docencia una considerable serie de *nuevos profesores* de historia que ya habían tenido la posibilidad de conocer otras orientaciones de la historiografía más acordes con lo que se estaba haciendo en Francia o Gran Bretaña. En tercer lugar, en los años previos al final de la dictadura surgieron o se desarrollaron algunas *editoriales*, ya previamente citadas, que, conforme se iba afianzando la democracia en España, fueron apostando por la creación de *nuevos manuales escolares*. Para realizar esta tarea optaron por reclutar sea a algunos de los historiadores más prestigiosos del momento (el caso de Julio Valdeón puede ser un modelo de esta tendencia minoritaria), sea a nuevos grupos de autores-profesores que sí conocían lo que se estaba realizando en la enseñanza de la historia en los países europeos más inmediatos. Los cambios entre 1975 y 1980 fueron realmente rápidos y, en cierto sentido, sorprendentes no sólo en los contenidos textuales de los manuales, sino también en gran parte de las imágenes utilizadas en los mismos.

Los nuevos manuales dieron entrada a la historia económica y social que desde hacía algunos años se estaba desarrollando en las universidades españolas. Aparecieron igualmente algunos "*grupos didácticos*" (a partir de estas fechas, la mayoría de los nuevos manuales de historia comenzaron a estar firmados por un colectivo de autores) que rompieron con el modelo más narrativo-descriptivo de la enseñanza de la historia y plantearon una forma de la historia enseñada más interpretativa (el grupo *Germania* o el grupo *Cronos* pueden servir de ejemplo) o más metodológica (grupo *13-16*). Algunas de las editoriales más importantes dieron entrada,

aunque fuese de forma marginal respecto de los manuales de estructura más "tradicional", a estas nuevas propuestas. Se iniciaba así un nuevo camino que no sólo divergía del modelo franquista, sino que también se separaba de su precedente liberal, al menos por lo que respecta a su concreción en los manuales, ya que un número considerable de las pretendidamente nuevas formulaciones didácticas habían sido formuladas previamente por R. Altamira y algunos otros "regeneracionistas" de la Institución Libre de Enseñanza.

Con la preparación, discusión y puesta en marcha de la *Reforma Educativa* en curso, la formulación y experimentación de nuevas propuestas didácticas se ha incrementado en gran manera. Han proliferado abundantemente, sin que los acuerdos alcanzados puedan considerarse aún como suficientemente clarificadores, los debates sobre las finalidades educativas de la historia enseñada y sobre los posibles modelos didácticos más adecuados y coherentes con los nuevos fines educativos. Lo mismo ocurre con la discusión sobre el grado de interdisciplinariedad requerido por las nuevas demandas sociales, así como sobre la ponderación cuantitativa y cualitativa de los contenidos conceptuales y de los procedimentales o metodológicos.

Los inicialmente escasos "*grupos didácticos*" han aumentado considerablemente, tanto los que han funcionado de una forma autónoma como aquellos que han tenido responsabilidades más directamente vinculadas a las distintas administraciones educativas del país. Los resultados de muchos de estos grupos, nuevos o ya más maduros, por lo que se refiere a nuevos materiales de uso no restringido, está aún por ver y por valorar. Han sido las editoriales precitadas las que, como corresponde a su mayor previsión y urgencia económica y comercial, han presentado ya nuevos manuales o han reactualizado parcialmente aquellos de los que ya disponían, adecuándolos a las nuevas demandas administrativas, al menos en su parte más externa y más terminológica.

Por lo que se refiere a las *imágenes* (muestra en parte de las transformaciones habidas, pero también de las persistentes permanencias), los cambios se podrían resumir, aunque sea de forma simplificada, en los enumerados a continuación. En primer lugar, el uso ampliamente mayoritario de imágenes coetáneas, no sólo de las consideradas obras maestras de la cultura española y occidental, sino también de imágenes procedentes de la cultura popular o de la llamada cultura material. Unas y otras van acompañadas de una cierta catalogación y de unos comentarios

más o menos extensos tendentes a reducir su polisemia y a lograr, por parte de los alumnos, alguna comprensión "documental" de las mismas. Sin embargo, y aunque parezca contradictorio con la anterior afirmación, las imágenes "fijas", es decir, aquellas que aparecen de forma exclusiva en los manuales escolares, son las que reciben una menor atención explícita en las introducciones metodológicas que ocasionalmente aparecen en las primeras páginas de los manuales y en las que se suele explicitar el uso de los diversos documentos que se suministran en los manuales. Se hacen recomendaciones o se dan instrucciones sobre cómo utilizar la gran cantidad de nuevos documentos que ahora forman parte de la documentación histórica incluida en los manuales escolares, pero con la exclusión de las imágenes. Así, por ejemplo, se explicita la metodología pertinente para el análisis y estudio de los textos coetáneos; se hace lo mismo con los mapas históricos o los distintos tipos de gráficos; se establecen las pautas para analizar críticamente las novelas, históricas o no. Lo mismo se hace respecto de los films, pero, sorprendentemente, no aparecen recomendaciones expresas sobre el uso de las imágenes, que, de nuevo y como síntoma reiterativo, son definidas, sin que yo conozca, por el momento, ninguna excepción, como "ilustraciones". Estas últimas constataciones no son óbice, sin embargo, para poder afirmar, sin ningún tipo de dudas, que el cambio experimentado por las imágenes presentes en la mayoría de los manuales actuales ha sido muy importante y que en su selección sí que se han tenido en cuenta criterios "documentales", aunque no creo que se pueda afirmar lo mismo respecto del uso inducido o real de las mismas. Tal vez una de las posibles explicaciones de esta situación tenga su origen en la dificultad, para cualquier historiador no versado o preparado en el análisis iconográfico-iconológico, de poder conocer con cierta precisión las interpretaciones no exclusivamente formalistas que subyacen a cada una de las imágenes utilizadas en los actuales manuales escolares. Evidentemente éste es un tipo de problema que requiere, entre otras posibles soluciones, una preparación adecuada del profesorado y también la inclusión o colaboración de un miembro más (el especialista en el análisis iconográfico-iconológico) en el equipo responsable de la redacción y confección de un manual escolar. La mayor presencia cuantitativa de las imágenes y su mayor diversidad (ya no son sólo ni mayoritariamente retratos de personajes celebres o de escenas consagradas por la pintura histórica del siglo XIX) hace más urgente la necesidad de convertir las "ilustraciones" en

"documentos" icónicos, tanto desde un punto de vista didáctico como desde la más simple consideración historiográfica. Para aproximarnos suficientemente a este ideal didáctico no creo que sea suficiente con los comentarios formalistas y generalizadores que aparecen en una parte considerable de los actuales manuales escolares, la mayor parte de los cuales están basados en criterios ya claramente superados por el actual estatuto del más sencillo análisis iconográfico.

Preguntas abiertas a modo de conclusión:

El trayecto trazado por los manuales escolares españoles de historia es una mezcla de innovaciones modernizadoras y de persistencias arcaizantes. La modernización inicial, desde finales del siglo XIX, se buscó en la adecuación entre el entonces nuevo conocimiento historiográfico positivista, considerado como conocimiento más complejo y crítico de la realidad social de su momento, y una enseñanza de la historia que se deseaba impulsar hacia una formación más crítica y creativa, a través del uso y confrontación de las "fuentes documentales". Se logró sólo en parte, pues es más fácil fundar nuevos discursos que crear nuevas realidades. ¿Nos encontramos ahora también en un momento de remodelación de la enseñanza de la historia?. ¿La historia enseñada ha quedado suficientemente despojada de su función "justificadora y legitimadora" de lo existente?. ¿Se ha logrado una integración conveniente y fecunda entre la historiografía "sabia" y la historiografía escolar?. ¿Es pertinente historizar la construcción y el análisis del conocimiento social para intentar lograr cierto interés y provecho por parte de los alumnos?.

La historiografía más reciente se ha planteado básicamente dos grandes cuestiones. En primer lugar, la "ampliación del archivo", esto es, su apertura a nuevos temas y nuevos grupos sociales anteriormente desprovistos de voz propia. Así han entrado a formar parte de la historiografía aspectos tan fundamentales y diversos como la construcción del género, el estudio de la vida cotidiana o las prácticas de algunos de los grupos o sociedades "marginales", al menos de aquellos que han sabido o podido forzar la consecución de "un lugar en la historia".

En segundo lugar (de una manera aún poco percibida por los historiadores, tal vez por su carácter más rupturista respecto de la tradición positivista en sus diversas manifestaciones), la condición forzosamente "mediatizada" de toda historiografía, en cuanto que llegamos a los hechos históricos fundamentalmente a través de

los lenguajes y de los "discursos" del pasado y del presente. Esto significa que el historiador, más que dedicarse a "lo acontecido", se ha estado ocupando del estudio de las formas en que se ha "construido" el conocimiento de la realidad, de las diversas "representaciones" que de lo existente se han realizado, incluidas las nuestras propias.

Estas dos cuestiones, en mi opinión, también deberían de tener su repercusión sobre la historia enseñada, tanto sobre el valor analítico-crítico otorgable a la metodología historiográfica como al carácter ampliamente relativo de las conclusiones alcanzadas mediante la enseñanza de la historia. Es obvio que existe una diferencia entre la historiografía "sabia" y la escolar, pero, en mi opinión, esta segunda ha sido más válida cuando no ha roto sus puentes e intercambios con la primera.

Tengo la sensación de que si aún nos resulta

muy difícil "de construir" la historia del ayer, mucho más nos va a costar aplicar esta premisa al aquí y ahora. La idea positivista del progreso nos lleva, de una forma bastante inadvertida, a pensar que somos la culminación de lo previo, lo más verdadero de lo que ha existido, sin aplicarnos a nosotros mismos, tanto cognitiva como políticamente, las consecuencias deducibles de la profunda "mediación" existente entre la realidad y nuestro conocimiento.

Estas son, en mi opinión, algunas de las cuestiones básicas que habrá que ir debatiendo y aclarando en la medida de nuestras posibilidades. Por el momento, las posiciones son, como mínimo, divergentes, pero el debate, afortunadamente, sigue abierto. Esperemos que, más allá de la momentánea desorientación, podamos ir encontrando formas más ricas y creativas de enseñar la historia.

ABSTRACTS

Els Manuals Escolars Espanyols d'Història

No s'han portat a terme a l'Estat espanyol estudis rigorosos i sistemàtics d'aquests manuals escolars. L'autor estableix quatre èpoques històriques per a explicar els principals canvis experimentats pels manuals escolars espanyols d'història, tant a l'ensenyament primari com al secundari:

- 1a.- La creació del *codi disciplinar* (1836-1890).
- 2a.- La reformulació positivista i europeista del *codi disciplinar* (1880-1939).
- 3a.- La regressió a les formulacions catòlico-patriòtiques del *codi disciplinar* (1939-1970).
- 4a.- La recerca d'un nou *codi disciplinar* i les desavinences en la seva concreció (1975-1990).

En cadascuna d'aquestes fases l'autor comenta tot un seguit d'aspectes que ajuden a definir l'etapa, com per exemple: tipus d'influències i corrents ideològics; models d'ensenyament, enfocaments didàctics, finalitats educatives, rigor crític, fonts documentals, quantitat i qualitat dels continguts conceptuals, grau d'interdisciplinarietat de la matèria; intervencionisme de l'Estat, plans d'estudi; tecnologies tipogràfiques, il·lustracions i gràfics, autors, editorials.

Spanish History Handbooks for Schools

There has never been a rigorous, systematic study of these school manuals. The author establishes four main historical eras in the fields of Spanish history manuals for schools which apply both to secondary and primary education.

- 1.- The creation of the *disciplinary code* (1836-1890).
- 2.- The positive Europeanistic reform of the *disciplinary code* (1880-1939).
- 3.- The regression to catholic-patriotic formulas of the *disciplinary code* (1939-1970).
- 4.- The search for a new *disciplinary code* and the incompatibilities in its creation (1975-1990).

In each of these phases the author comments on a series of aspects which help to define the era, for example: types of influences and ideological trends; educational models, didactical focus, educational aims, critical rigour, documentary sources, quantity and quality of conceptual content, degree of interdisciplinarity of the material; intervention of the State, study plans; technology of printing, illustrations and graphics, authors and editorials.