

QUÉ HISTORIA SE ENSEÑABA EN LOS MANUALES DE *HISTORIA UNIVERSAL* Y DE ESPAÑA. UNA CUESTIÓN ACTUAL: LA SELECCIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Carmen Sanchidrián Blanco

Resumen

En cada momento histórico se puede hablar de la historia que se hace, la que se enseña y la que se aprende. En este caso nos vamos a centrar en la historia que *tenían que aprender* en España los alumnos, no en la que realmente aprendían, aunque podemos tener ciertas hipótesis al respecto después de ver los contenidos, metodología, etc.. Sin embargo, nuestro objetivo es analizar los manuales de los años 60, del tardo-franquismo, precisamente para comprobar que sus contenidos seguían siendo similares a los de treinta años antes, y ver algunas de sus características internas que se hacen más patentes al ponerlos junto a manuales posteriores elaborados para la enseñanza de contenidos semejantes.

Algunos de los puntos en torno a los que puede girar el análisis de estos libros son: Aspecto externo, estructura, ilustraciones, contenido (nombres propios y conceptos), ejercicios o actividades propuestas. El análisis se ha hecho de forma global, introduciendo comparaciones con manuales de décadas sucesivas.

Palabras clave: Manuales de Historia Universal; España; Historia de la Educación.

QUAL HISTÓRIA SE ENSINAVA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA UNIVERSAL E DA ESPANHA. UMA QUESTÃO ATUAL: A SELEÇÃO DE OBJETIVOS E CONTEÚDOS

Resumo

Em cada momento histórico se pode falar da história que se faz, a que se ensina e, a que se aprende. Neste caso nós vamos centrar na história que teriam que aprender na Espanha os alunos, no que realmente aprenderam. Sem dúvida, nosso objetivo é analisar os manuais dos anos sessenta, do tardo-franquismo, precisamente para comprovar que seus conteúdos seguiam sendo similares aos de trinta anos antes, e ver algumas de suas características internas que se fazem mais patentes ao colocá-las junto a manuais posteriores elaborados para o ensino de conteúdos semelhantes. Alguns dos pontos em torno do que pode girar a análise destes livros são: Aspecto externo, estrutura, ilustrações, conteúdo (nomes próprios e conceitos)

exercícios ou atividades propostas. A análise será feita de forma global, introduzindo comparações com manuais de década sucessivas.

Palavras-chave: Manuais de Historia Universal; Espanha; História da Educação.

**WHAT KIND OF HISTORY WAS TAUGHT IN THE
MANUALS OF BOTH UNIVERSAL AND SPANISH
HISTORY? AN ACTUAL ISSUE: SELECTING
OBJECTIVES AND SUBJECTS**

Abstract

Each historical era has its own history, has the history that is taught and has the history that is learned. This study has its focus on the history that students from Spain should have learnt and on what was actually learnt. Our aims are: analyze the manuals used in the 1960s, late Franquismo, to corroborate the idea that their lists of subjects were still the same ones used 30 years before, and identify their internal characteristics that would be relevant to compare with similar and more recent manuals. These books could be analyzed from the following points of view: external appearance, structure, illustrations, list of subjects (names and concepts) and exercises or tasks. The analysis will be done in a global way, comparing the material with the manuals of the decades that followed.

Keywords: Universal History Manuals; Spain; History of Education

**QUELLE HISTOIRE ON ENSEIGNAIT AUX MANUELS
DE L'HISTOIRE UNIVERSELLE ET D'ESPAGNE? UNE
QUESTION ACTUELLE: LA SELECTION DES
OBJECTIFS ET DES CONTENUS.**

Résumé

À chaque moment historique, on peut parler de l'histoire qu'on fait, de celle qu'on enseigne et de celle qu'on apprend. Dans ce cas, nous allons centrer dans l'histoire que les élèves devraient apprendre, dans ce qu'ils ont vraiment appris. Sans doute, notre but c'est d'analyser les manuels des années soixante, du tardo-franquisme, précisément pour confirmer que leurs contenus étaient encore similaires à ceux de trente ans avant, et de voir quelques-unes de leurs caractéristiques internes qui sont plus évidentes quand on les met auprès de manuels postérieurs élaborés pour l'enseignement de contenus analogues. Quelques uns des points autour desquels l'analyse de ces livres-là peut tourner sont: aspect externe, structure, illustrations, contenus (noms propres et concepts), exercices ou activités proposées. L'analyse sera faite de manière globale, en présentant des comparaisons avec des manuels de décades successives.

Mots-clés: Manuels d'Histoire Universelle; Espagne; Histoire de l'éducation.

Todo lo que hacemos y, por supuesto, todo lo que vive nuestro cuerpo, se sostiene, entiende y justifica sobre el fondo irrenunciable de lo que hemos sido. *Ser es, esencialmente, ser memoria*. Por ello, no deja de sorprender esa negación del propio ser que, paradójicamente, no podría tener futuro alguno, si no se funda sobre el presente y el pasado.

Emilio LLEDÓ

1 Cuestiones previas

En cada momento histórico se puede hablar de la historia que se hace, la que se enseña y la que se aprende. En este caso nos vamos a centrar en la historia que *tenían que aprender* en España los alumnos, no en la que realmente aprendían, aunque podemos tener ciertas hipótesis al respecto después de ver los contenidos, metodología, etc. A través de los libros de Historia, en este caso a través de manuales de asignatura *Historia Universal y de España*, vemos los conocimientos que debían adquirir los alumnos y, por tanto, lo que los profesores debían enseñar. Esta asignatura se impartía con esta denominación en el 4º curso del bachiller elemental, es decir, para alumnos de 13-14 años, desde el plan de estudios de 1957 hasta el de 1967¹. Sus contenidos, sin

¹ En estos años, los programas sí habían perdido ya parte de la extremada carga ideológica que tenían en 1938. Sin embargo, en los manuales, apenas se observa esa pérdida de forma que mantienen, en general, las pautas ideológicas anteriores. Como dice Raimundo Cuesta, “hasta muy avanzados los años sesenta no se observan síntomas de cambios significativos, entre otras cosas porque la mayoría de los textos (...) son reediciones de obras hechas en el período anterior”. La tesis de este autor abrió importantes líneas de investigación en este ámbito. Cfr. CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII - XX). Tesis doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca, 1997. Puede verse íntegra en <<http://www.fedecaria.org/miembros/nebraska/TesisR.pdf>>

embargo, son similares a los de manuales de décadas anteriores. Sólo a comienzos de los setenta se puede apreciar un giro en la orientación de estas obras.

En los manuales podemos ver tanto el currículum explícito como el oculto, aunque en este caso el currículum oculto podemos decir que era bastante explícito. Al analizarlos vemos también, una determinada imagen de lo que es esta disciplina y de la labor del historiador, así como de los modelos pedagógicos en que se asientan. Sin embargo en estos libros, como en los demás del momento, había poco margen para que entre los distintos autores se apreciaran diferencias metodológicas, teleológicas o ideológicas.

A través del estudio de los manuales² podemos apreciar los cambios que ha habido en la concepción de esta materia, en los modelos didácticos, en los contenidos, en las actividades que se proponen a los alumnos y, en último término, en la finalidad de la enseñanza de la historia. Para ello nos centraremos en dos manuales que responden a los cuestionarios del Programa de esta asignatura, ampliamente utilizados en los años sesenta, publicados como *Historia Universal y de España*. El autor del primero de ellos es José L. Asián Peña, Catedrático del Instituto Jaime Balmes³ y fue publicado en Barcelona por la Casa Editorial Bosch en 1965⁴.

² El estudio de los Manuales escolares ha atraído la atención de los historiadores de la educación en los últimos años destacando el Centro de Investigación Manes, cuya finalidad es investigar sobre los manuales escolares producidos en España, Portugal y América latina. En esta dirección se puede obtener información tanto de las publicaciones y actividades realizadas como de los proyectos en marcha y universidades implicadas.: < <http://www.uned.es/manesvirtual/portalmans.html>>

³ El expediente de depuración de este profesor se analiza en SANCHIDRIÁN BLANCO, Carmen. “¿Qué hicieron para merecer esto? Tres profesores de bachillerato ante la depuración franquista”, en Homenaje al profesor Alfonso Capitán. Murcia, Universidad de Murcia, 2005, pp. 537-559.

⁴ Asián sigue un esquema similar tanto en la obra que elaboró para el plan de 1938 como en las posteriores, incluida una de 1969. Cfr. CUESTA

El segundo, también de 1965, fue publicado por la Editorial S.M., en Madrid, y sus autores son J. J. Arenaza y F. Gastaminza, Licenciados en Filosofía y Letras (imagen 1). Para ver la evolución de los aspectos señalados, se han manejado otros manuales posteriores que responden a una temática similar y que relaciono al final. Como puede verse, hay un manual de 1970 (casi idéntico al de S.M. de 1965), dos de los años setenta, 1973 y 1979, y otros dos de 1988 (aunque la reimpresión sea posterior) es decir, correspondientes a la E.G.B. ya que la edad de los alumnos de 8º de E.G.B. equivaldría a 4º de Bachillerato. Sin embargo, nuestro objetivo es analizar los manuales de los sesenta, del tardo-franquismo, precisamente para comprobar que sus contenidos seguían siendo similares a los de treinta años antes, y ver algunas de sus características internas que se hacen más patentes al ponerlos junto a manuales posteriores elaborados para la enseñanza de contenidos semejantes.

Algunos de los puntos en torno a los que puede girar el análisis de estos libros son: Aspecto externo, estructura, ilustraciones, contenido (nombres propios y conceptos), ejercicios o actividades propuestas. El análisis se ha hecho de forma global, introduciendo comparaciones con manuales de décadas sucesivas.

2 Qué historia se enseñaba y para qué se enseñaba

En estos momentos, franquismo tardío⁵, todavía destaca enormemente el valor “educativo”, quizá habría mejor que decir

FERNÁNDEZ, Raimundo. Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia. Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, pp. 45-47. También es importante de este mismo autor Clío en las aulas. Madrid, Akal, 1997.

⁵ Sobre la enseñanza de la historia en el primer franquismo, pueden verse, entre otros, VALLS MONTES, Rafael. La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el Bachillerato franquista (1938-1953). Valencia, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de València, 1983 y MARTÍNEZ TÓRTOLA, Esther. La enseñanza de la Historia en el primer Bachillerato

“antieducativo” que recaía sobre la Historia, a través de la que se trataba de legitimar la realidad socio-política. Esto provoca una obvia sobrecarga doctrinal en los textos. Como se dice en el prólogo del manual de S.M. de 1965:

El estudio de la Historia debe ser una escuela de patriotismo auténtico, puesto al servicio de la comunidad nacional, que no atiende a intereses particulares de grupo o de clase.

Y por su mismo carácter de “Maestra de la Vida” debe servir para hacernos mejores, para aprender lecciones de escarmiento y lecciones de heroísmo, para entusiasrnos con las acciones de nuestros más gloriosos antepasados y para quedar avisados con los errores de los que fracasaron o escribieron páginas negras o bochornosas en épocas más o menos lejanas.

El manual de Asián, sin embargo, no hace ningún comentario similar. Sí que indica, en el capítulo 1º, *La ciencia histórica*, que el análisis y estudio crítico de los hechos históricos “nos permite investigar las causas que los han producido y relacionarlos entre sí, reconstruyendo el pasado de los pueblos, es decir, su Historia” y que los hechos del hombre están condicionados por “factores geográficos, raciales, económicos, culturales, etc.” que el historiador “debe conocer y valorar”. En ambos se da cabida, pues, al papel del historiador y se anima al profesor a buscar la objetividad. Sin embargo, en el contenido de las lecciones, apenas hay indicadores que revelen que lo que allí se ofrece pueda despertar alguna duda, sino que se presenta como contenido histórico establecido. No hay expresiones como

franquista (1938-1953). Madrid, Tecnos, 1996. Abarca un período más amplio Rafael VALLS en “El currículum de historia en la enseñanza secundaria española (1846-2005): una aproximación historiográfica y didáctica”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 46, 2005, pp. 9-35.

*probablemente, quizás, tal vez, por lo que sabemos, seguramente, podemos suponer, etc.*⁶.

En general, no se transmite la idea de que la explicación forme parte del trabajo del historiador, sino más bien que se limita a buscar datos y a contar qué ocurrió en el pasado, o cómo eran las cosas entonces. Los alumnos piensan, y no es de extrañar tras el análisis de los libros de texto de esos años, que la Historia son acontecimientos importantes *que no ocurren en los días normales*, son, sin más, los hechos del pasado, y, en general, no percibían, porque no se les enseñaba -y dudo que hoy se enseñe en estos niveles- que está sujeta a interpretación. Se ofrece, por tanto, un saber ya hecho, cerrado.

Del análisis de estos manuales, se desprende que el objetivo fundamental era que el alumno memorizara fechas, lugares y nombres de personajes supuestamente importantes, relevantes o famosos, héroes ejemplarizantes a través de los que debía adquirir valores de patriotismo y religiosidad. Quizá este objetivo sea el que más haya ido cambiado en los últimos treinta años, aunque a veces el cambio es más sobre el papel que en la realidad de las aulas. Hoy, al menos en teoría, se supone que lo importante es que los alumnos *comprendan* los contenidos sociales e históricos, de forma que sean capaces de razonar sobre ellos. Lógicamente, para llegar a esto deben *aprender conceptos*, de gran complejidad y grado de abstracción, casi siempre, y deben tener información al respecto. Es decir, el fin no es ahora sólo el conocimiento de fechas, nombres, etc., sino, un conocimiento más complejo que implique conceptos, relaciones e interpretaciones. Deben, además, acercarse a la *explicación histórica*, explicación multicasual, decisiva en el razonamiento histórico y enfrentarse al *problema del tiempo*, relativamente poco

⁶ Cfr. VIÑAO FRAGO, Antonio. "Lenguaje y realidad. El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo". Anales de Pedagogía, Murcia, nº 16, 1996, pp. 175-176.

estudiado a pesar de su importancia en la enseñanza de la Historia.

Hoy, además, la toma de conciencia de la existencia de pluralidad de valores, razas, lenguas, ideologías... y el respeto a esa pluralidad es quizá la mayor *lección de la historia*, el principal objetivo que nos podemos marcar los que nos dedicamos a la enseñanza de la historia, en cualquier nivel, junto con el aprender que las cosas siempre podían haber sido de muchas formas y que cada entidad social es lo que ha llegado a ser a lo largo del tiempo, sin que haya ningún sujeto, estado, comunidad o nacionalidad que tenga una identidad predeterminada y constante. Cada uno somos lo que hemos llegado a ser. Sin embargo, cuesta mucho tiempo y esfuerzo desmontar los estereotipos, en general, y por tanto también los estereotipos acerca de lo que es la historia: Por eso no nos debe extrañar (aunque a menudo nos duela) que se repitan ideas o conceptos que antes, hace 30 ó 40 años, podían responder a una realidad, pero hoy no, como que la historia es una materia meramente memorística. Esto nos llevaría, por otra parte, al debate en torno al papel de la tan injustamente denostada memoria en la educación. El aprendizaje sólo memorístico es verdad que es muy débil, pero también es cierto que sin memoria no puede haber aprendizaje ni vida porque como dice la cita con la que abrimos este trabajo, “ser es, esencialmente, ser memoria”⁷.

2.1 Contenidos

En los dos manuales de *Historia Universal y de España* de 1965, la división por temas y el título de cada uno son idénticos ya que responden a los Programas oficiales que para esta materia y curso habían establecidos. Las partes son:

⁷ LLEDÓ, Emilio. EL silencio de la escritura. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1992, p. 18.

	Nº de temas	Hª Universal	Hª de España
Prehistoria	2	2	
Edad Antigua	7	5	2
Edad Media	12	5	7
Edad Moderna	11	7	4
Edad Contemporánea	9	6	3
TOTAL	41	25	16

Cada libro se vendía con un programa en pequeño formato que en ocasiones usaban los profesores para indicar la relevancia de los temas o de ciertas preguntas de los mismos. Estos programas tenían un formato pequeño (10,7 x 14,5 cm) e incluían los temas de la asignatura y los distintos epígrafes de cada uno. A menudo los profesores los usaban para preguntar y los alumnos podían tenerlos en el examen⁸.

El programa de la asignatura estaba dividido en 41 lecciones, tal y como se detalla a continuación. En primer lugar figura el título de cada una en el manual de Asián y a continuación en el de S.M., en cursiva, si hay variaciones:

PRELIMINARES

I. La ciencia histórica. *Preliminares.*

II. La Prehistoria: El hombre primitivo. *La Prehistoria.*

EDAD ANTIGUA

III. Pueblos del Próximo Oriente.

⁸ Por ejemplo, la última lección, XLI, La España actual, tenía estos epígrafes: Minoría de Alfonso XIII.- Insurrección de Cuba y Filipinas: Tratado de París de 1898.- Mayoría de edad del rey: los partidos políticos.- La cuestión de Marruecos.- La Dictadura.- La segunda República: El Frente Popular.- El Alzamiento Nacional.- Principales acontecimientos de la campaña y la victoria final.- Reconstrucción interior.- Posición de España ante la política internacional". Así, en el examen oral o escrito, si el profesor preguntaba "Reconstrucción interior" el alumno sabía que estaba en la lección XLI.

Esto nos da una idea clara de cómo se "estudiaba y "enseñaba" la historia y del peso que tenía la mera repetición de contenidos pues no se planteaba que el profesor pudiera preguntar "Compara...", "¿Por qué...?" "¿Cómo...?" sino sólo los epígrafes de los apartados de los temas.

- IV. Mesopotamia y Persia.
- V. El despertar histórico del Mediterráneo.
- VI. El mundo clásico: Grecia.
- VII. El mundo clásico: Roma.
- VIII. España romana. *España prerromana y romana*.
- IX. El Cristianismo y el Imperio.

EDAD MEDIA

- X. Decadencia del Imperio Romano y pueblos germánicos. *Invasión de los bárbaros*.
- XI. La España visigoda.
- XII. El Imperio Bizantino.
- XIII. Los árabes y la España musulmana.
- XIV. Europa occidental hasta el siglo XIII.
- XV. La Iglesia hasta el siglo XIII.
- XVI. España cristiana hasta el siglo XIII.
- XVII. Europa occidental desde el siglo XIII hasta el Renacimiento.
- XVIII. España del siglo XIII a la Edad Moderna: Reinos orientales.
- XIX. España del siglo XIII a la Edad Moderna. Reinos orientales: Instituciones y Cultura. *España: Reinos orientales (cont.)*.
- XX. España del siglo XIII a la Edad Moderna: La Reconquista occidental. *España: Reconquista occidental (cont.)*.
- XXI. España del siglo XIII a la Edad Moderna. La Reconquista occidental: Instituciones y Cultura. *España del siglo XIII a la Edad Moderna: Instituciones y Cultura*.

EDAD MODERNA

- XXII. La época del Renacimiento.
- XXIII. La España de los Reyes Católicos.
- XXIV. La España de los Reyes Católicos, las Instituciones y el primer Renacimiento. *La España de los Reyes Católicos. Las Instituciones*
- XXV. La época de los grandes descubrimientos marítimos.
- XXVI. Reforma protestante y restauración católica. Luchas religiosas. *Reforma protestante y Restauración católica*.
- XXVII. El Imperio español. *El Imperio hispánico*.
- XXVIII. El Imperio hispánico. Las Instituciones y el segundo Renacimiento español. *El Imperio hispánico. Las*

Instituciones.

XXIX. La obra de España en América.

XXX. La época de Luis XIV.

XXXI. El siglo del despotismo ilustrado y la ilustración.

XXXII. La España del siglo XVIII. Advenimiento de los Borbones.

EDAD CONTEMPORÁNEAXXXIII. La Revolución Francesa y el Imperio. *Edad Contemporánea.*XXXIV. Guerra de la Independencia y reinado de Fernando VII. *Guerra de la Independencia.*

XXXV. La época del liberalismo.

XXXVI. Expansión colonial y equilibrio europeo.

XXXVII. España durante el siglo XIX. Isabel II: Revolución y Restauración. *España durante el siglo XIX.*

XXXVIII. La civilización contemporánea.

XXXIX. Antecedentes inmediatos del mundo actual.

XL. Los problemas del mundo actual.

XLI. La España actual.

Uno de los aspectos significativos es el peso -grande o pequeño- que tienen los temas dedicados a España en cada período. Así, destaca, en 1965, la importancia que se le da en las Edades Media y Moderna y, en contrapartida lo poco que se aborda la Historia de España en el siglo XX, a la que se dedica sólo el tema 41.

Hay que destacar, también el peso dedicado a cada período y, especialmente, la importancia de las edades Media y Moderna con relación a la Contemporánea cuando ésta es la que más nos acerca al conocimiento humano que más nos interesas, el del ser humano actual y nos facilita la posibilidad liberadora de las trabas, insuficiencias y limitaciones de nuestro presente⁹. Pero, además, hay que destacar el peso relativo de los temas dedicados a Historia de España: 7 de los 12 temas de la Edad Media corresponden a España y 8 de los 11 de la Edad Moderna. Sin

⁹ TUSELL, Javier. Historia de España Contemporánea. Madrid, Santillana, 1996, p. VII.

embargo, en el bloque dedicado a Contemporánea, hay sólo 3, de los cuales sólo uno se dedica a España en el siglo XX. Hoy en día está comúnmente admitido que la enseñanza de la Historia contemporánea tiene amplias aplicaciones didácticas que son vivamente recomendadas a los docentes de los niveles medio e inferior¹⁰ sobre todo porque permite enlazar directamente con el presente (*Histoire du Temps Présent o Current History*). La *historia inmediata, historia del tiempo presente, historia reciente*¹¹ tienen un final abierto, porque hablamos de algo cuyo final desconocemos. Y es en ese final abierto donde según algunos autores se asienta el potencial heurístico de la historia inmediata, “su localización de los problemas a dilucidar y su vigencia o durabilidad, su trascendencia para el momento histórico que se está viviendo, su capacidad de interesar activamente a los sujetos cívicos, en fin, en el marco de una formación cultural y política que sea, siempre, indiscutiblemente democrática”¹².

Esta historia del tiempo presente -término empleado por Tusell, por ejemplo, para referirse a la Historia tras la II Guerra Mundial- es la que mejor permite comprender las cuestiones de actualidad y la que facilita el acceso a las claves que posibilitan interpretar los hechos que nos *asaltan* día a día. Esta *funcionalidad* de la Historia no existía en los años 60 ó 70 en que el peso de la Historia de España en el siglo XX es mínimo, prácticamente un tema de los 41, el último, tema que, además, en la mayoría de los casos no se llegaba a impartir.

¹⁰ Cfr. HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena. Los caminos de la Historia. Cuestiones de historiografía y método. Barcelona, Síntesis, 1995, p. 280.

¹¹ Cfr. ARÓSTEGUI, Julio. “La historia reciente o del acceso a realidades sociales actuales”, en RODRÍGUEZ FRUTOS, J. (dir.). Enseñar historia. Nuevas propuestas. Barcelona, Laia, 1989, p. 33. y ARÓSTEGUI, Julio. “Sociología e historiografía en el análisis del cambio social reciente”, Historia contemporánea, 1990, nº 4, pp. 145-172.

¹² HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena. Op. cit., p. 281.

El manual de 1973 responde a la concepción de manual global de Ciencias Sociales. Su mismo título *Consultor*, nos indica que es distinto de los demás, en el sentido de que se presenta más como libro de consulta que como texto a estudiar por los alumnos. En cierto sentido, con este tipo de manuales se pretendía cambiar el enfoque de las Ciencias sociales. Aborda cuestiones que difícilmente encontraremos en los restantes, por ejemplo: Evolución de los estudios antropológicos, cómo trabaja el antropólogo o lo mismo con relación al sociólogo. Ahora bien, si bien es cierto que las Ciencias Sociales han de estudiarse en estrecha relación y que no deberían ocurrir anécdotas como la que ha contado a menudo Lázaro Carreter¹³, no es menos cierto que se corre el riesgo de diluir los contenidos históricos y de que se pierda su especificidad, por una parte, o de que se aborden las Ciencias Sociales como amalgama de conocimientos yuxtapuestos en el mismo volumen, sin relaciones entre ellos y sin utilizar unos para llegar al conocimiento de los otros. Al ser un manual para 7º los contenidos históricos abarcan desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII. Más adelante comentaremos el contenido del tema 25, *El descubrimiento de América*, comparándolo con otros.

El manual de 1979 está dividido en cuatro unidades: 1. Civilización europea y mundo contemporáneo, con 10 temas, 2. Las civilizaciones actuales, con otros 10 temas, 3. España en el mundo contemporáneo, con 9 temas y 4. Educación ética y cívica, con 4 temas). Por tanto, hay un núcleo sólo para España en el mundo contemporáneo. (Este libro es de *Historia Universal y de España en los siglos XIX y XX*, ya que en E.G.B. en 7º se incluyen los contenidos anteriores).

Los dos manuales de 1988 llamados *Ciencias Sociales*, son distintos ya que el de 7º se divide entre Geografía Universal (13 temas), Historia, 20 temas (desde el Renacimiento hasta el

¹³ Un profesor le preguntó a un alumno: “Alfonso X”. Y el alumno preguntó a su vez: “¿dónde estoy?”. Necesitaba saber, antes de contestar, si estaba en Historia o en Literatura. Una vez aclarado que estaba en Literatura comenzó a contestar

siglo XVIII) y Educación Ética y Cívica, con 5 temas. De este libro, comentaremos luego el contenido, estructura y lenguaje del tema 3, *El descubrimiento de las Indias*, con relación a sus equivalentes en anteriores manuales. El de 8º, sin embargo, se dedica a Historia Contemporánea, 34 temas, y a Educación Ética, 6 temas. De los 34 temas de Historia, 3 corresponden al siglo XIX español y 5 al XX; hay, además dos temas dedicados a Andalucía en los siglos XIX y XX. Estos dos temas no están lógicamente ni cronológicamente situados, ya que son el 33 y 34 y el último tema dedicado al siglo XIX era el 12 y el tema de Andalucía en el XX está 9 temas detrás del último dedicado a España en el XX (tras el tema 23, *La España democrática*, nos encontramos con *Coexistencia pacífica y subdesarrollo; De la URSS a la CEI. Los países del Este de Europa; China; Estados Unidos; Japón; El Mercado Común Europeo; Latinoamérica; Los Países Islámicos del oriente Próximo; Los países del África Negra y Andalucía en el siglo XIX y Andalucía en el siglo XX*). Esto no tendría mayor importancia si el uso de los textos no fuera tan lineal como suele ser pues son temas que habría que ir abordando a lo largo del curso y no como un apéndice¹⁴. En este manual, usado hasta la extinción de la E.G.B. en el curso 1996-97, el siglo XX ocupa casi el 18 % del programa. Recordemos que en 1965 era el 2,4 % (un tema de 41) por lo que en este punto se evidencia un claro cambio en los contenidos más acordes con la nueva finalidad asignada a la enseñanza de la Historia.

El análisis del contenido lo he realizado eligiendo dos lecciones, de forma que se puede ver la evolución de los contenidos y del tratamiento que se les da. Las dos lecciones son *La época de los grandes descubrimientos marítimos* y *La España actual*. Tengamos en cuenta que hay alrededor de treinta años de distancia entre estos manuales, periodo en el que los cambios

¹⁴ Es evidente que las editoriales hacen un mismo manual para distintas comunidades autónomas y luego añaden varios temas específicos de la comunidad en cuestión, en este caso, Andalucía.

experimentados por la sociedad española han sido gigantescos y en el que la concepción teórica de la función de la Historia, su concepto, metodología y sentido en el currículum han cambiado más profundamente de lo que lo habían hecho nunca.

a) La época de los grandes descubrimientos marítimos:

Este tema es el nº 25 de los manuales de 1965 donde se llama *La época de los grandes descubrimientos marítimos*, el 4 en el de 1970, *La época de los grandes descubrimientos*, el 25 en 1973, *El descubrimiento de América* y el tema 3 del manual de Vicens-Vives para 7º, *El descubrimiento de las Indias*.

La estructura interna del tema es muy similar en todos ellos. En los de 1965 y 1970 se empieza con referencias a los conocimientos geográficos durante la Edad Media, para luego señalar otras causas de los grandes descubrimientos y abordar las rutas abiertas por Portugal por el Este. El apartado siguiente es ya Cristóbal Colón, a continuación sus cuatro viajes y otros viajes de exploración (viajes menores, descubrimiento del Pacífico y vuelta al mundo) para terminar con el meridiano de demarcación y consecuencias de los descubrimientos (este punto no figura en 1970) En el *Consultor*, se aborda esta cuestión en dos temas, 24 y 25: *La expansión atlántica* y *El descubrimiento de América*. En el primero se tratan más detalladamente los progresos técnicos y los conocimientos que permitieron que se emprendieran estos viajes y los grandes viajes portugueses y en el segundo el proyecto de Colón, los viajes que realizó, la primera vuelta al mundo y el meridiano de demarcación como consecuencia de la reacción de Portugal ante los viajes españoles.

El tema en el manual de 1995 tiene una estructura similar, en apariencia, a los de 1965, con epígrafes parecidos. Sin embargo, sus contenidos son muy diferentes. Hay menos nombres propios en el del 95, pero hay más vocabulario y más contenido. En 1965 este tema, como los restantes, es una sucesión de nombres de personas, de sitios y de fechas. Destaca en este aspecto

el de Asián que ofrece, además, algunas explicaciones que no aparecen en el otro. El fondo, la moraleja que los alumnos debían extraer del estudio de este tema es similar en todos: el importante papel jugado por España y por determinados españoles (se reconoce que Colón era genovés, pero se insiste en que hay que considerar española su obra).

El manual de Asián no tiene ejercicios ni actividades. Por tanto, se puede suponer que lo único que tenían que hacer los alumnos era memorizarlo. No se destaca nada en el texto que es abrumadoramente lineal. Sólo los títulos de los apartados están en negrita y en cursiva los nombres propios y obras. Tiene, además, notas a pie de página que, según se indica al comienzo, no es preciso estudiar, aunque conviene leerlas “porque en ellas se encuentran ampliaciones y detalles complementarios, que no caben en los estrechos límites de un libro de texto, pero que aumentan su valor formativo, y lo hacen más completo y ameno”. Algunas de estas notas responden a este fin, pero hay otras que no añaden nada al texto. Así, se dice en el texto que Posidonio había calculado que la circunferencia terrestre medía 180.000 estadios, cometiendo un error de más de un tercio y a pie de página se indica que según Eratóstenes medía 225.000, lo que se acerca a la longitud real. ¿No podrían darse estos datos en Km? Incluye, también, epígrafes que no están en el Programa oficial, pero que harán “más comprensible y completo el estudio de la Historia”. No deja de ser curioso que dentro del tema 25, el único epígrafe con asterisco sea *Necesidad de nuevas vías comerciales*, básico para comprender el tema. Este manual es el único impreso a una tinta, lo que contribuye a que sea menos atractivo a la vista. Tiene, además, menos ilustraciones que los restantes, la letra algo más pequeña y mayor densidad de texto de forma que es el más árido, aunque su contenido sea quizá más completo que en los restantes. En las imágenes 2 y 3 vemos dos páginas de cada uno de los manuales de 1965, el de Asián y el de SM que permiten hacerse una idea más clara de lo que estamos diciendo.

Los manuales de 1965 ofrecen básicamente una historia descriptiva, que se presenta como un relato terminado y autosuficiente, ante la que hay que usar prácticamente sólo la memoria, lo que impide dar un paso más allá para llegar a disfrutar con el conocimiento de un pasado que nos puede ayudar a explicar nuestro presente. De hecho, por primera vez en el manual de 1979 aparecen actividades (imagen 8). Suponemos que hasta entonces la única actividad prevista era memorizar. Es una historia en la que unos cuantos personajes son los motores de la historia, los que hacen, los que piensan, los que deciden. Y ni siquiera se atisba al resto de la población que vivió, rió y lloró en esos años. Es una historia política: descubrimientos, batallas, conquistas, tratados, todo ello protagonizado por algunos hombres cuyos nombres debíamos aprender. Y es una historia en la que apenas hay un hilo conductor. Más bien parece que son determinados caprichos u ocurrencias los que llevan a esas guerras, a esos pactos o a esos descubrimientos. El papel del personaje en esta historia es fundamental. La importancia del personalismo que hace recaer los éxitos y fracasos en personas concretas, que representa a personas como motores, que ve en las individualidades la causa más frecuente de los hechos.

De acuerdo con esta importancia del personaje, el texto es una continua referencia a distintas personas, hombres siempre salvo el nombre de alguna reina. En el tema 25 que venimos analizando, los nombres que aparecen son: Platón, Séneca, San Agustín, Posidonio, Erastótenes, Tolomeo, Pedro de Ailly, Toscanelli, Marco Polo, Plano Carpino, Rubruquis, Enrique el Navegante, Diego de Cao, Bartolomé Díaz, Vasco de Gama, Albuquerque, Cristóbal Colón, Fernando Martins, Juan II de Portugal, Duque de Medinacelli, Reina Isabel, Reyes Católicos, Cura de los Palacios, Emiliano Jos Pérez, Pedro Mártir, Hermanos Pinzón, Martín Alonso Pinzón, Príncipe Don Juan, Diego de Arana, Alejandro VI, Jaime Ferrer, Bartolomé (hermano de Colón), Juan de Aguado, Francisco de Bobadilla, Alonso Vallejo, Elcano, Alonso de Ojeda, Juan de la Cosa, Américo

Vespucio, Pedro Alonso Niño, Diego de Lepe, Rodrigo de Bastidas, Núñez de Balboa, Fernando de Magallanes y López de Gómara. Si añadimos otra lista similar de nombres geográficos y las fechas de cada viaje, salida y llegada, escalas, etc., tendremos una idea clara de las seis páginas dedicadas a este tema. En los dos manuales de 1965 los listados son muy similares.

Si hacemos el equivalente de 1988, obtenemos menos nombres propios, pero mucho más vocabulario. Así, al hablar de los medios de navegación se distingue entre la nao y la carabela y se explican sus diferencias y los diferentes tipos y tamaños de las velas (cuadradas y triangulares o latinas) y de los palos; en las técnicas de navegación se alude a la brújula, el fuerte timón, el astrolabio, los mapas o portulanos, los vientos y las corrientes. Se ofrecen, además, más detalles acerca de las rutas seguidas y de las fechas en que van sucediendo los hechos. Por tanto, en un momento en que el centro no son ya los contenidos sino los conceptos de forma que el alumno pueda explicarse los hechos y determinar las distintas causas que los motivaron, los contenidos son muy densos y llevan, frecuentemente, a un aprendizaje tan mecánico y superficial como el que se producía treinta años atrás. El uso que se haga de los manuales en el aula puede llegar a convertirlos en una caricatura de sí mismos.

b) La España actual:

He elegido este tema porque es uno en los que se pone de manifiesto la acumulación de nombres y términos, sin explicación, cuando si algún tema debía de comprenderse especialmente es éste, dada su cercanía cronológica y espacial a los alumnos. El tema empieza con la minoridad de Alfonso XIII, para luego tratar la Insurrección de Cuba y Filipinas, el Tratado de París de 1898, Alfonso XIII y los partidos políticos, la cuestión de Marruecos, la Dictadura, la Segunda República, el Alzamiento Nacional, los principales acontecimientos de la guerra, la victoria

final, la reconstrucción interior y, para terminar, la posición de España ante la política internacional.

Para que nos hagamos una idea exacta de la acumulación de datos vacíos de significado, he aquí el contenido de la primera pregunta de la lección, según el manual de S.M.:

Minoridad de Alfonso XIII (1885-1902): “A la muerte de Alfonso XII, se encargó de la Regencia la reina *María Cristina*, Su lealtad constitucional y su nobleza le granjearon el respeto y la colaboración de los principales partidos. Así, los dos jefes más prestigiosos, Cánovas y Sagasta, por el *Pacto de El Pardo*, convinieron en turnarse pacíficamente en el poder. La minoridad de Alfonso XIII se caracteriza: por las *guerras coloniales*, por la *agitación social*, *huelgas* y *asesinatos*, promovidos por socialistas y anarquistas, y el *problema catalán*, de carácter separatista”.

En el de Asián, el contenido de esta pregunta era:

Minoría de Alfonso XIII: “Al ocurrir la muerte de Don Alfonso XII, Doña María Cristina era madre de dos hijas y se encontraba encinta. El 17 de mayo de 1886 nació un hijo varón, en quien recayó la corona, ejerciendo el cargo de Regente hasta la mayoría de edad su augusta madre, quien contó con la lealtad de los jefes políticos de los más importantes partidos. Parece ser que los jefes políticos *Cánovas* y *Sagasta* estuvieron de acuerdo (*Pacto del Pardo*), en establecer una rotación de los partidos conservador y liberal en el poder, que evitara las luchas políticas; pero esta avenencia no pudo evitar los desórdenes provocados por algunas sublevaciones republicanas como la de *Villacampa* en Madrid y otra en *Cartagena*. A la muerte de *Cánovas*, asesinado por el anarquista *Angiolillo*, cuando descansaba en el balneario de *Santa Águeda*, fue sustituido en la presidencia por el señor *Silvela*”.

No podemos por menos de preguntarnos, ante la selección de contenidos realizada en base a qué criterio se considera relevante el que Cánovas estuviera en ese balneario y

sobre todo qué entendían, por ejemplo en 1970, alumnos de 13 ó 14 años que estudiaban estos libros por *constitucional, partido político, partido liberal o conservador, anarquismo, republicano, problema catalán, socialismo*, etc. y esto sólo con el pequeño párrafo transcrito. Hay que recordar que hasta 1975 no termina la dictadura franquista.

No se aprecia, ni en este tema ni en los demás, interés por explicar conceptos históricos básicos que aparecen sin ninguna explicación (monarquía, feudalismo, democracia, ilustración...) y “si no entiendo o malinterpreto los conceptos que se emplean en la explicación no puedo entender la explicación”¹⁵. Pero es que, además, estos conceptos han ido cambiando con el tiempo, de forma que *monarquía, libertad o democracia* no han significado siempre ni en todas partes lo mismo. Comprender estos conceptos puede ser una condición necesaria para comprender la Historia, pero no suficiente. Otro elemento fundamental a estudiar es cómo afecta la visión que el profesor tenga de la Historia, cómo transmite su visión de la disciplina a sus alumnos.

La frase final de cada libro también merece ser transcrita, aunque no necesita comentario porque habla por sí sola. Asián afirma que “Actualmente, nuestra Patria desempeña un destacado papel en el concierto mundial” y en el manual de S.M. leemos: “El 26 de septiembre de 1953 firmó con los Estados Unidos el *Pacto de Ayuda Mutua*, siendo al presente un aliado leal y poderoso de la nación americana en su lucha contra el bloque comunista euroasiático”.

En el manual de 1979, quizá lo más sorprendente sea el paréntesis a que reduce el franquismo, a pesar de los 9 temas que dedica a estos dos siglos. El tema 25, *La Guerra Civil*, tiene los siguientes apartados:

¹⁵ HALLDEN, O. “Learning History”. Oxford Review of Education. Vol. 12, 1986, nº 1, p. 63, cit. en CARRETERO, Mario. Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia. Madrid, Visor, 1996, p. 45.

Los inicios de la guerra.- Los dos bandos: la España Nacional y la España Republicana.- La primera fase de la guerra.- Momento decisivo de la guerra: la batalla del Ebro.- Los gobiernos durante la contienda.- El carácter internacional de la guerra.- Consecuencias de la guerra.- De la autocracia a la democracia.- La Constitución de 1978.

Tras referirse a las consecuencias de la guerra¹⁶ (efectos demográficos, económicos y dificultades posbélicas) empieza así el epígrafe *De la autocracia a la democracia: A la muerte del general Franco*.... Es decir, en 1,5 cm de papel en blanco, distancia que separa epígrafes, están los 36 años del franquismo. ¿Por qué? ¿Quizá aún no había un consenso acerca de qué tratamiento darle? Se habla de autocracia, no de dictadura, y de democracia, pero no hay ninguna explicación acerca del significado de estos términos, si acaso algo puede intuirse acerca de este último, pero no del anterior.

En 1995 -recordemos que es la 6ª reimpresión de un manual de 1988- encontramos estos temas acerca de la Historia de España en el siglo XX, es decir, *equivalentes* al tema 41 de 1965: el reinado de Alfonso XIII, la Segunda República española, la guerra civil española, España durante el régimen de Franco, la España democrática y Andalucía en el siglo XX. Es evidente que en este caso la comparación entre contenidos no tiene sentido. Sí que puede resultar ilustrativa la relación de fotografías que se ofrecen, por ejemplo, en el tema acerca de la España democrática: Juramento de Juan Carlos Y como Rey de España, fotos de Santiago Carrillo, Felipe González, Adolfo Suárez y Manuel Fraga, una manifestación pacífica, los gobiernos de A. Suárez y F. González, el Tribunal Constitucional, el Parlamento *tomado* por Tejero, reunión de los Pactos de la Moncloa, la Diada, sesión en el Parlamento vasco y Joaquín Ruiz Jiménez, defensor del

¹⁶ Es interesante el trabajo de ÁLVAREZ OSÉS, J.A. y otros. *La Guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Madrid, ICE Universidad Autónoma de Madrid, 2000.

pueblo. Vemos que sigue habiendo bastantes fotos de personajes, ya no aparece ningún dibujo, pero también aparecen fotos colectivas (parlamento, diada, manifestación, gobierno, etc.).

2.2 Ilustraciones

En las ilustraciones es donde se aprecian más cambios al comparar los distintos manuales, no sólo por responder a distintos planteamientos didácticos sino, también, por la evolución seguida por las técnicas de impresión¹⁷. Mientras que en los de 1965 hay mayoría de dibujos, muy esquemáticos, a medida que avanzamos en el tiempo aumentan las reproducciones de fotografías o cuadros, lo que contribuye a ofrecer imágenes realistas. Del mismo modo, a medida que avanzamos, las ilustraciones reproducen más grupos y menos individualidades, aunque éstas sigan predominando, sobre todo en determinados temas. De algún modo, esto sería un reflejo de una concepción de la Historia más centrada en la sociedad y menos en el individuo.

En el de Asián, las ilustraciones son cinco mapas muy esquemáticos: Descubrimientos portugueses en África, Primer y segundo viaje de Colón, Línea de Tordesillas, Tercer y cuarto viaje de Colón y la ruta de la vuelta al mundo de Magallanes y Elcano. En el de S.M., hay ocho ilustraciones: tres mapas, uno con los viajes más notables de los descubridores de los siglos XV y XVI, otro con los cuatro viajes de Colón y otro de la región del Caribe que recorrió Colón, y cinco dibujos: Las carabelas, Colón, dos de Núñez de Balboa (cabeza y tomando posesión del Pacífico en

¹⁷ Un análisis detallado de estos aspectos puede verse en estos otros dos trabajos de Rafael VALLS MONTES: "Imágenes para la historia (las imágenes en los manuales escolares de historia)", en ESCOLANO, A. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (coords): La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia, Tirant lo Blanc, 2002, pp. 207-224 y "Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?", en Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, nº 4, (Diseño y unidades didácticas), 1995, pp. 105-120.

nombre de España) y Elcano (las imágenes 4, 5, 6 y 7 permiten ver la evolución de las ilustraciones de un mismo tema).

Para hacernos una idea más clara de la austeridad del manual de Asián, por ejemplo, en el tema 41 sólo ofrece una foto de 4x5 cm de Franco, en blanco y negro como todo el libro, mientras que el de S.M. incluye dibujos de la Reina M^a Cristina, Alfonso XIII, un soldado español de fines del XIX, Maura, Miguel Primo de Rivera, Calvo Sotelo, José Antonio, el General Moscardó y un escudo de la *España eterna: la de la Reconquista, la del Imperio español y la de nuestros días*. Como vemos, el colofón ideal a este manual.

Si pasamos al manual del 70, los dibujos son muy parecidos a los de la misma editorial en 1965; se mantienen algunos y el mismo tipo de dibujos: Mapa-mundi realizado tras el descubrimiento, tipos de barcos, mapa con los viajes de Marco Polo y los portugueses, Colón, los cuatro viajes de éste, Américo Vesputio, Núñez de Balboa, Elcano y los viajes más notables de los siglos XV y XVI (imagen 3). En este caso notamos la presencia del color, escaso en general pues hay páginas que sólo tienen los enunciados en tinta ocre en la que están hechos los dibujos que contiene. Sólo en ciertas páginas aparecen más colores, como podemos ver en los mapas. Las ilustraciones no son realistas, sino siempre dibujos esquemáticos que interpretan una realidad.

Observando las ilustraciones de 1995 (imagen 7), se detecta un cambio radical: prácticamente ya no aparecen dibujos de personajes, sino reproducciones de cuadros o grabados (a partir del XIX reproducciones de fotografías) y algunos dibujos. En este tema, las ilustraciones son: mapa de la tierra conocida a principios del XV, mapa de los viajes oceánicos de los siglos XV y XVI dibujos muy detallados de un astrolabio, una brújula y una carabela (incluye sección y se especifican los nombres y uso de cada parte o elemento), reproducción de un portulano de la primera mitad del XVI y de una carta náutica del XVI, fotos de las costas de Guinea y del estrecho de Magallanes, reproducción de retratos de Enrique el Navegante, Colón y Magallanes, grabados

del XIV acerca de la recogida de la pimienta, la ciudad de Ceuta, tapiz del XVI con la llegada de Vasco de Gama a Calicut, flota de Vasco de Gama, diario de Colón, Tratado de Tordesillas, etc. Es decir, se puede obtener una impresión acerca de cómo son los documentos de la época, cómo vestían los españoles que participaron en los viajes y cómo eran sus barcos, cómo vivían los indios a la llegada de los españoles, etc. Otra cosa distinta, es que realmente en las aulas se realice este tipo de lectura de imágenes, pero esto ya es entrar en otra cuestión.

2.3 Actividades

En las actividades propuestas para los alumnos las diferencias entre manuales a lo largo del tiempo son también enormes. En el manual de S.M. hay una pequeña lectura al final de cada lección. La correspondiente al tema 25 es sobre *Tres inventos importantes* (la brújula, la pólvora y la imprenta) y la del 41 sobre *Los héroes del Alcázar y Los héroes del Caney*. Cada cierto grupo de temas hay otro apartado dedicado a *Lecturas, Complementos, Repaso y Entretenimientos*, donde junto a alguna otra lectura, aparece un apartado llamado *No lo dudes* que completa información acerca de alguna cuestión puntual de esos temas, información, en general, donde se acentúan los valores de valentía, entrega, patriotismo, religiosidad, etc., otro apartado llamado *Repasa* y otro *A ver si lo adivinas*, que suele tener la forma de crucigrama. En el *repaso* se incluyen preguntas para contestar normalmente en el cuaderno y se ordenan bajo los siguientes apartados: *¿Qué te dicen estas fechas?*, *Clasifica cronológicamente*, *¿Quién fue?*, *¿Qué hicieron?*, *¿Contra quién lucharon?*, *¿Dónde están y qué sucedió?*, *Recuerda*. Son, pues, actividades cerradas, en consonancia con un saber cerrado y acabado.

En el manual de Asián no se sugiere ninguna actividad por lo que se sobreentiende que lo único que tiene que hacer el alumno es memorizar el contenido. En la última página se anuncian, del mismo autor, ocho *Tablas sincrónicas para facilitar el*

estudio y el recuerdo de la Historia, que abarcan todo el contenido de este libro.

A partir de 1970, las actividades propuestas a los alumnos se diversifican y empiezan a adquirir mayor importancia. Ya no se trata sólo de repetir el contenido del libro y como vemos en la imagen 8, correspondiente a un manual de *Historia Universal y de España* de 1979, se plantea un pequeño comentario de texto histórico y una comparación entre las constituciones de 1812 y 1978.

Tras la Ley General de Educación de 1970, apareció, además, un nuevo tipo de materiales escolares¹⁸ donde los alumnos debían realizar actividades: en todas las materias el manual típico se transforma en un *Libro de consulta* junto al que hay un *Libro de trabajo del alumno*, en el que no hemos querido centrarnos ahora. Sólo diré que son los conocidos como *cuadernos de fichas* que convirtieron en muchos casos el aprendizaje por descubrimiento en una parodia dado que muchos profesores y alumnos usaban el libro de consulta como única fuente del saber a partir del cual se contestaban -o, mejor dicho, se rellenaban- las fichas. En el de 1988, sí se observa un giro radical en las actividades propuestas para el alumno y en los materiales complementarios que se ofrecen (lecturas, textos de la época, gráficos, etc.). Por ejemplo, las actividades propuestas para el tema del Descubrimiento son: 1.- A partir de un fragmento del Memorial de Colón a los Reyes Católicos responder a preguntas tales como ¿qué comida necesitaban los colonos establecidos en La Española? o ¿Qué artesanos hacían falta? 2.- Ejercicios de síntesis, donde se preguntan cuestiones puntuales del tema. 3.- Trabajo sobre el dibujo de una nao. 4.- Los pueblos indígenas: A partir de fragmentos del Diario de Colón y del de Pigafetta se plantean distintas preguntas acerca de la forma de vida, costumbres, etc. de

¹⁸ ESCOLANO BENITO, A. (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

los indígenas y 5.- Trabajo sobre un mapa-mundo donde tienen que señalar distintas rutas, puertos, etc.

3 Reflexiones sobre un problema actual

Como pedagogos y, a la vez, como profesores de Historia, hemos de plantearnos cómo ha cambiado la función de la enseñanza de la Historia con la llegada de nuevas concepciones psicopedagógicas y con los cambios sociopolíticos experimentados por nuestro país. Quizá ahora, más que nunca antes en la Historia, no se trata sólo de que el alumno adquiriera nuevos saberes, aunque también, sino, sobre todo, de que utilice esos saberes para analizar la realidad que le rodea: “La finalidad de la Historia en la nueva sociedad democrática viene a ser la de que el conocimiento del pasado ayuda al alumno a comprender el presente y analizarlo críticamente. La enseñanza de la Historia cumplirá así un papel relevante en la formación democrática de los ciudadanos”¹⁹

Si la Historia debe ayudarnos a comprender el presente y a actuar en él y sobre él, las reflexiones acerca de la evolución experimentada por la enseñanza de la Historia en las últimas décadas deberían ayudarnos a mejorar nuestra actuación como docentes. Hemos visto que mientras que en los años 60 prácticamente sólo se les pide a los alumnos que recuerden, ahora deben ser capaces de relacionar, explicar, sintetizar, etc. Ahora bien, este cambio de contenidos y de objetivos, no se ha visto acompañado siempre por un cambio en las estrategias usadas en la enseñanza, de forma que para enseñar conceptos, se han seguido usando en ocasiones las mismas que para transmitir datos, lo que sin duda lleva a un fracaso en la enseñanza de la Historia y a una mera reforma superficial pues se sigue pidiendo que el alumno

¹⁹ CARRETERO, Mario; POZO, J. I. y ASENSIO, M. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, Visor, 1989, p. 218.

reproduzca contenidos (ahora conceptuales y no sólo narrativos) respetando la estructura propuesta.

Frente al *aprendizaje memorístico* tradicional y al *aprendizaje constructivo*, enseñanza por descubrimiento, se abre, además, una tercera vía: la enseñanza por exposición: el *aprendizaje reconstructivo*, que intenta superar los reduccionismos de los otros dos: “la confusión reside en creer que el descubrimiento es la alternativa al aprendizaje repetitivo, cuando en realidad ambos aspectos se hallan situados en dos ejes distintos. La verdadera alternativa a la repetición es el significado, que puede alcanzarse tanto por descubrimiento como por exposición”²⁰. De este modo llegaríamos al concepto de aprendizaje significativo, que es el que se puede relacionar de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. Para ello es necesario que el material de aprendizaje tenga significado en sí (una lista de nombres, fechas o lugares no lo tiene) y que sea potencialmente significativo para el alumno, es decir, que éste tenga ideas con las que relacionar el nuevo material. A pesar de lo anterior, hemos de reconocer que habitualmente no se usa un solo tipo de enseñanza, sino más bien los tres en distinto grado, en función de las características de los alumnos.

Todas estas cuestiones nos llevan a preguntarnos ¿Qué historia debemos enseñar a nuestros alumnos, sea en enseñanza secundaria o en la universidad, en nuestro caso a los futuros pedagogos o maestros? ¿Cómo y para qué enseñársela? En mi opinión, la cuestión fundamental que subyace a estas preguntas no es sólo qué historia, en el sentido de qué contenidos, dada la extrema volatilidad de los mismos cuando no se mantienen en uso, sino cómo enseñarla.

Cada año, el primer día de curso, suelo proponer a los alumnos de 3º de Pedagogía matriculados en *Historia de la Educación en España* un pequeño ejercicio de cronología donde

²⁰ *Ibidem*, p. 229.

deben situar hechos, personajes o movimientos relevantes: Reforma protestante, II República, Ilustración, Siglo de Oro, descubrimiento de la imprenta, Alfonso XII.... Los resultados son desalentadores. La media es de tres aciertos, entendiendo por tal cuando señalan correctamente el siglo. Por tanto, ¿Qué Historia de la Educación podemos enseñarles si cuando se hace una referencia a la *Reforma* protestante hay en la clase alumnos que la sitúan desde el siglo X hasta el XX? ¿Qué conclusiones saca cada uno de ellos de los comentarios que escuchan al respecto? ¿Qué hacer cuando se descubre que los alumnos desconocen el significado de *Antiguo Régimen* o que creen que estamos hablando del franquismo? Y esto sin hablar de momentos históricos a los que es usual aludir en nuestras clases de Historia, y que podemos suponer, con grandes probabilidades de acierto, que son menos conocidos que los ejemplos anteriores.

Este tipo de problemas que tenemos como docentes, han de llevarnos a plantearnos distintas preguntas: ¿Cómo se explica que nuestros alumnos hayan olvidado tanto la Historia que aprendieron en el Bachillerato e incluso muchos en sus estudios de Magisterio? ¿O es que saben una Historia distinta de la que nosotros les demandamos? La historia que aprendieron ¿por qué se ha esfumado de su memoria actual? ¿Por cómo se la enseñaron, por los contenidos que les enseñaron o porque no llegó a tener para ellos significado? Lo que parece claro es que no se produjo un aprendizaje significativo. Hemos de empezar por reconocer que no es una tarea fácil y que las nuevas condiciones en que desarrollamos nuestro trabajo (número y tipología de alumnos en el aula, horas de clase, atomización de las materias, etc.) no favorecen su consecución.

Partiendo del papel de la historia en la formación del individuo y de que la Historia no es un repertorio de recetas acerca de cómo actuar, ni conocimientos vacíos e inconexos que proporcionen un culturalismo hueco y estéril, sino, sobre todo, argumentación, deberíamos pensar acerca de qué es y cómo se conoce la Historia. Los que nos decimos historiadores hemos de

preocuparnos sobre la naturaleza de la Historia ya que “el historiador “escribe” la historia, en efecto, pero debe también “teorizar” sobre ella. Sin teoría no hay avance del conocimiento”²¹. Si no clarificamos el por qué de nuestra actividad, será difícil que tengamos éxito dado que la comprensión del conocimiento histórico puede y debe ser una fuente de sugerencias para la investigación sobre el aprendizaje de la Historia. Sin tener claras esas premisas, nos quejaremos a menudo de todo (horarios, programas, alumnos, etc.), pero no lograremos hacer algo que sirva y satisfaga a nuestros alumnos y a nosotros mismos.

En el II Congreso Internacional "Historia a debate" celebrado en Santiago de Compostela en 1999, los problemas relacionados con la enseñanza de la historia ocuparon un lugar preferente en los debates entre los que los asistentes (los historiadores latinoamericanos fueron los más numerosos). La explicación que Valls da a este hecho es que los años noventa se han caracterizado en todo el ámbito iberoamericano por una profunda reforma de sus planes de no universitarios. Estas reformas “han reformulado de manera muy intensa las finalidades educativas de la enseñanza de la historia (y de las ciencias sociales en su conjunto). Ha habido una relegitimación de la misma desde presupuestos muy diferentes a los fundamentalmente patrióticos definidos por los sistemas liberales del siglo XIX, que habían perdurado hasta hace poco sin apenas alteraciones de consideración”.

En España se han producido también reformas y debates similares. Estas reformas han ido acompañadas, de manera más o menos espontánea, por la aparición de grupos de docentes que han repensado las "nuevas" funciones de la enseñanza de la historia adecuadas a los "nuevos" tiempos y a las "nuevas" características de un alumnado que, en los niveles educativos obligatorios, abarca ya, en muchos casos, al conjunto de la población de tales edades. La

²¹ ARÓSTEGUI, Julio (1995): La investigación histórica: Teoría y método. Barcelona, Crítica, 1995, p. 18.

revisión de textos usados en un pasado no lejano nos permite reconstruir el concepto de historia latente y las finalidades de su enseñanza, nos permite comprender incluso el concepto que la población, en general, tiene de lo que es la historia, estudiar historia y hacer historia: algo memorístico, repetitivo, carente de sentido, saber erudito, inútil, buscar en un pasado sin conexión con los problemas del presente, etc. etc. Harán falta varias generaciones para que entre los docentes primero, de forma inexcusable, y en sus alumnos después, puedan abrirse camino las nuevas (en realidad no lo son ya) concepciones teóricas y metodológicas y las competencias que deseamos que nuestros alumnos adquieran²². La extensión de la enseñanza universitaria ha modificado el carácter de ésta lo que unido a la orientación más profesional de los nuevos grados universitarios nos debe llevar a pensar en otros términos. Las *necesidades de historia* de nuestros alumnos, como de los alumnos de enseñanza secundaria o bachiller, son también diferentes porque es muy distinto el mundo en el que van a tener que vivir. Y la historia, como la educación en general, tiene que servirnos para salir bien parados de esta difícil aventura que es la vida. Y si no sirve para esto, sirve para poco.

En último término, nuestra principal preocupación y ocupación como docentes, debería ser tener éxito en hacer más eficaz la transmisión del conocimiento elegido como relevante y valioso, de forma que pueda serlo efectivamente para nuestros alumnos. Su estudio, de otro modo, será un mero trámite que deben superar, pero no un elemento de ayuda para entender su propia historia, su misma vida. Porque *la historia*, parafraseando a Almudena Grandes, se teje con el hilo de la vida y *no puede ser una obligación* (una asignatura más, sin más) porque está viva.

²² VALLS MONTES, Rafael. "Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico". Ayer, nº 30 (Historia y sistema educativo), 1998, pp. 221-240.



Cosmógrafos del siglo XV, como **Pedro Alilly** y **Paulo Toscanelli**, sostenían la idea de llegar a esas tierras de Oriente por la ruta de Occidente. Sus obras geográficas fueron constantemente consultadas por Cristóbal Colón. Así, pues, la opinión de Ptolomeo de que la **Tierra era esférica**; que **para ir a Oriente se podía seguir la ruta del sol**, y que la **distancia era corta**, fueron tres ideas bastante divulgadas en tiempo de Colón.

Las causas de los grandes descubrimientos. — Además de los **comerciantes geográficos** de que hemos hablado se pueden señalar:

- Los **progresos técnicos**, como la **brújula**, la **cartografía** y la **construcción naval**, que permitían emprender largos viajes con relativa seguridad.

- El **afán de evangelización** de nuevos países.
- El **espíritu aventurero propio del momento histórico**.

— Los **objetivos comerciales**: había que dominar las rutas marítimas para llegar a las tierras del Extremo Oriente, de cuyos países procedían productos tan codiciados en la Edad Media como las especias, la seda y el azúcar. De este modo se conseguirían dos objetivos:

Comerciar directamente con las Indias, sin intermediarios árabes. **Esquivar el avance turco por Asia**, que cortaba el paso a las caravanas de camellos e impedía las tradicionales relaciones mercantiles con el Extremo Oriente.

El **objetivo esencial** era llegar a la India o país de las especias.

Los **portugueses** lo consiguieron a través de las **rutas del Este**, costeando África, atravesando el Índico y llegando al Indostán (fig. D-192).

Los **españoles** siguieron la **ruta del Oeste**, atravesando el Atlántico y descubrieron América, a la que llamaron Indias (fig. D-193).

Portugal y las rutas del Este. — El **Infante Don Enrique el Navegante** fue el gran alentador de las empresas marítimas portuguesas de fines del siglo XV. Fundó la **Escuela de Navegación de Sagres**, cerca del Cabo San Vicente, que formó todos los grandes navegantes portugueses.

Entre ellos destacan **Bartolomé Díaz**, que en 1487 descubrió el Cabo de las Tormentas o de Buena Esperanza, y pasó del Atlántico al Índico, encontrando la tan ansiada ruta directa a la India.

Después que los españoles descubrieron América, los portugueses siguieron sus rutas hacia el Este, y si llegaron a América fue por casualidad, como le sucedió en 1499 a **Alvarez Cabral**, que, desviado de su ruta a la India, tocó las costas brasileñas y tomó posesión de aquellas tierras en nombre del rey de Portugal.

En 1498, reinando Don Manuel el Afortunado, **Vasco de Gama** llegó hasta **Calicut**, en la costa suroccidental de la India (fig. D-192).

188

A esta expedición siguieron otras varias, entre ellas la decisiva de **Francisco Almeida**, primer virrey portugués en la India, y las de su sucesor **Alfonso de Albuquerque**, conquistador de Goa y Malaca y figura central del poema *Os Lusíadas*. De esta forma, en los primeros años del siglo XVI el Imperio portugués se fue extendiendo rápidamente por los países más ricos del mundo: la **India**, **Malaca**, **islas de la Sonda**, **islas de las Especias** (Molucas), **Brasil**...

Cristóbal Colón. — **Cristóbal Colón** nació en Génova... Hizo estudios elementales y tomó parte en expediciones por el Mediterráneo y el Atlántico. Llegó a **Forugal** en el período áureo de las navegaciones portuguesas, y allí debió madurar su plan de llegar a las Indias por la ruta del Atlántico. Colón expuso sus proyectos al rey portugués Juan II y éste le negó su apoyo.

Vino entonces a España, llamando a la puerta del convento franciscano de **La Rábida**, a media legua del puerto de **Palos** (Huelva), donde encontró el apoyo de su prior **Fray Juan Pérez** y de **Fray Antonio de Marchena**.

Fray Juan Pérez le recomendó a la Reina Católica, ocupada a la sazón en la guerra de Granada.

Colón consigue interesar en su empresa de descubrir nuevas tierras a altos personajes de la Corte; pero la junta de "sabios" en Cosmología que se nombró para que dictaminase sobre el proyecto, lo rechazó. Después de seis años de esperas, cuando ya desesperado pensaba marchar a Francia con su proyecto, se decide **Doña Isabel** a patrocinarlo por su cuenta la empresa de Colón, y se firman las **Capitulaciones de Santa Fe**. Por ellas obtuvo Colón el título de Almirante Virrey y Gobernador de las tierras que se descubriesen y el derecho a la décima parte de los tesoros y beneficios que resultaran de la empresa.

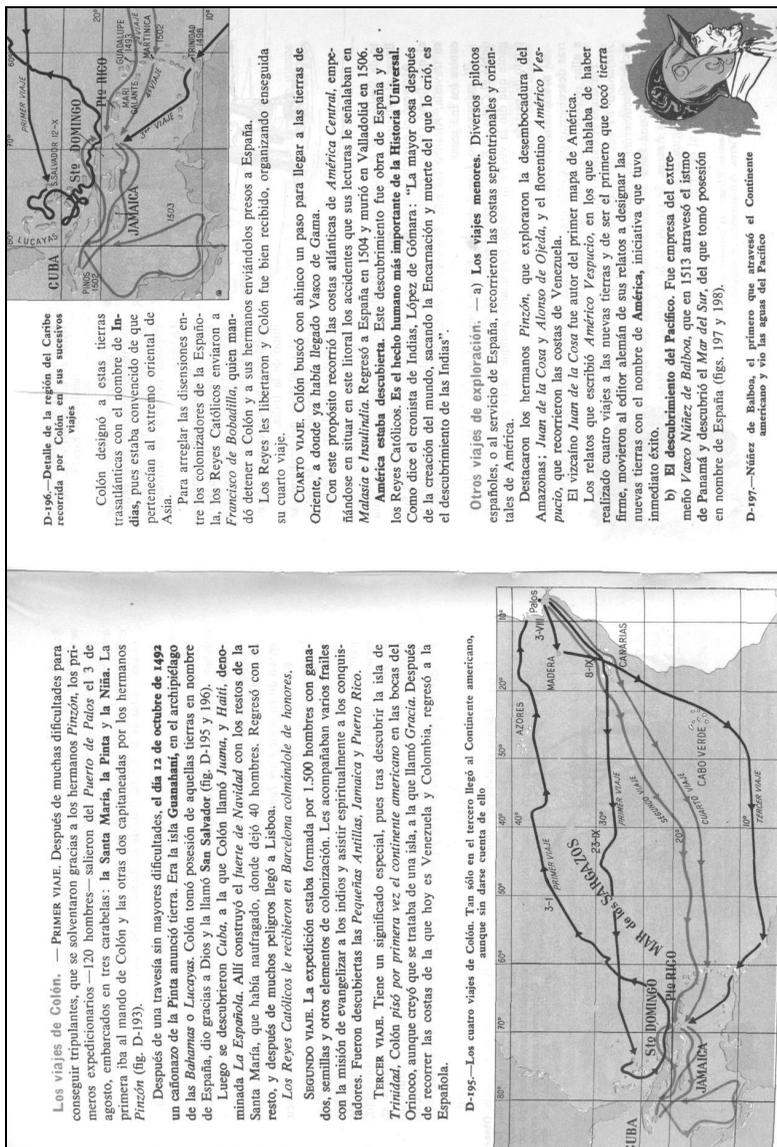
D-193.—Las tres carabelas de Colón



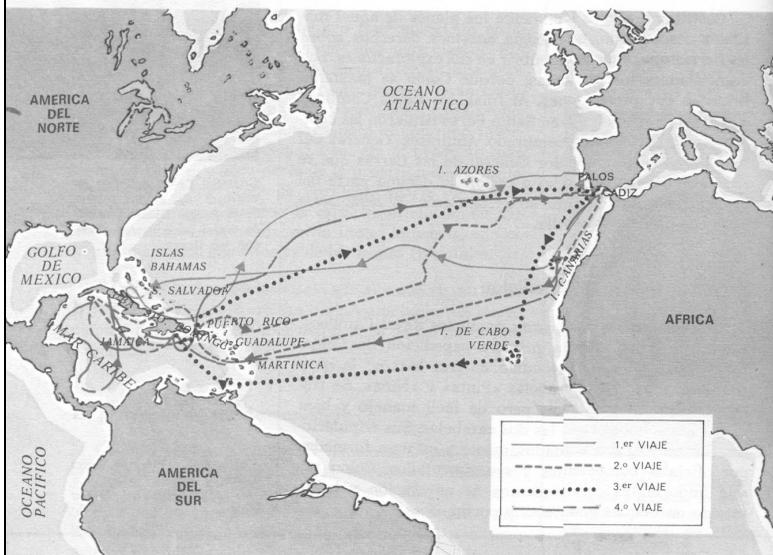
D-194.—Cristóbal Colón. Obsesionado por llegar a la India, justificó su proyecto descubriendo la ruta del sol, topó con el Continente americano, a cuyos territorios se les llamó por eso Indias



189



Sin embargo, su confianza en el éxito de la expedición se basaba en cálculos equivocados: creía que la circunferencia de la Tierra era mucho menor de lo que en realidad es y no contaba con la existencia de un gran continente occidental entre Europa y Asia.



El primer viaje

El 3 de agosto de 1492, Colón salió del puerto de Palos con los tres navíos «Pinta», «Niña» y «Santa María». Después de una breve parada en las islas Canarias para reparar averías, la expedición reanudó el viaje en dirección occidental. Esta primera travesía fue afortunada. Septiembre es la estación de los huracanes, pero Colón tuvo la suerte de encontrar un viento favorable durante todo el viaje de ida. Al cabo de 33 días de navegación tranquila, cuando ya los miembros de la expedición empezaba a perder su confianza en el proyecto, la flota divisó tierra.

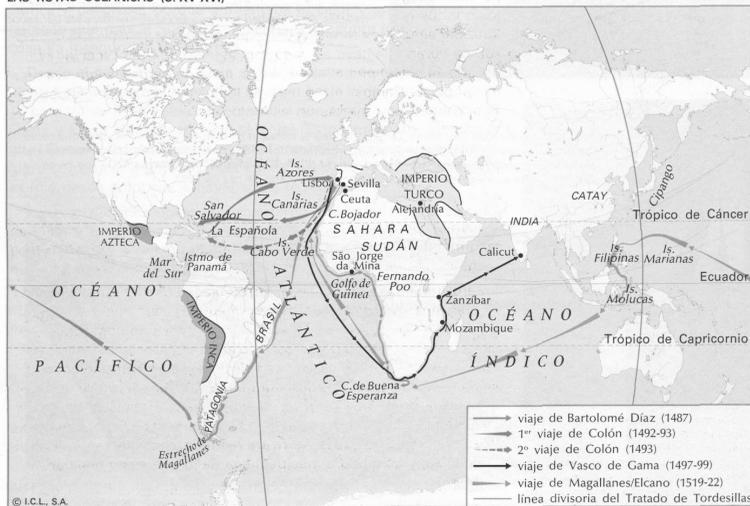
Itinerarios de los cuatro viajes de Colón.
 Fechas de salida: 3-8-1492, primer viaje, puerto de Palos, tres carabelas. 25-9-1493, segundo viaje, puerto de Cádiz, diecisiete carabelas. 30-5-1498, tercer viaje, puerto de Sevilla, seis carabelas. 11-5-1502, cuarto viaje, puerto de Cádiz, cuatro carabelas.

3



Las ilustraciones reproducen, a la izquierda, la llegada en mayo de 1498 de Vasco de Gama a Calicut (según un tapiz flamenco del siglo XVII) y, a la derecha, la flota de Vasco de Gama (Book of Navy, Londres) en un tercer viaje que realizó en 1524. Al primer recibimiento cordial del monarca de Calicut, siguió un enfrentamiento militar muy duro para eliminar a los mercaderes árabes de la zona.

LAS RUTAS OCEÁNICAS (S. XV-XVI)



204

EJERCICIOS

- Haz un mapa de España sobre la Guerra Civil. Pon en un color los territorios nacionales y en otro la zona republicana.

Emplea los siguientes signos convencionales:

- Los enclaves nacionales de resistencia.
- Con flecha azul, los ataques y avances del ejército nacional. Con flecha roja, los ataques republicanos.
- Las principales batallas libradas.

- Podéis hacer este mapa en un mural y a gran escala. En este caso, haced el trabajo en grupos reducidos de cinco o seis alumnos.

LEE Y COMENTA

LOS EFECTOS DEMOGRAFICOS DE LA GUERRA CIVIL

El estallido de la Guerra Civil incidirá dramáticamente, desde luego, sobre una trayectoria estrenada un lustro antes. De aquella tasa bruta de natalidad de 25,7‰ correspondiente a 1935, último año normal, se pasó en grandes saltos a la mínima 16,40 de 1939, que es la más baja de toda la historia demográfica española. Luego, en 1940, hubo una hinchazón previsible por efecto de las uniones diferidas. Sin embargo, la recuperación postbélica ha sido menos intensa y, especialmente, menos

sostenida de lo que podría esperarse. Las tasas del quinquenio 1941-1946 son notoriamente bajas, revelando, a nuestro entender, algunas de las raíces profundas de la Guerra Civil. En la consideración demográfica de ésta, tanto o más que el millón de muertos (en rigor unos 250.000) producidos por la lucha, por las persecuciones y por los sufrimientos de la retaguardia, debe contar el número e importante repliegue de los matrimonios españoles.

J. NADAL

Historia de la población española

Comenta este texto contestando a las siguientes preguntas:

1. Por qué cayó la natalidad durante los años de la guerra.
2. Después de un período bélico suele producirse una recuperación sensible en las tasas de natalidad. ¿Sabes explicar por qué? Sin embargo, esta recuperación postbélica no se produjo en España, según el texto ¿Por qué razón?
3. Explica estos términos que aparecen en el texto: **lustro** y **tasa de natalidad**.

LA CONSTITUCION DE 1812 Y DE 1978

«En el nombre de Dios, Todopoderoso, Padre, Hijo y Espíritu Santo, Autor y Supremo Legislador de la Sociedad (Const. 1812).

«España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordena-

miento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (Const. 1978).

Comenta estos dos artículos: Uno de la Constitución gaditana y otro de la actual de 1978. Según estos breves artículos, haz una comparación entre una y otra.

Manuales Consultados

ASIÁN PEÑA, José L. *Historia Universal y de España*. Barcelona: Casa Editorial Bosch, 1965.

ARENAZA, J. J. y GASTAMINZA, F. *Historia Universal y de España*. Madrid: S.M., 1965.

GASTAMINZA, F. y ARENAZA, J. J. *Historia Universal y de España*. Madrid: S.M., 1970.

ABAD, J. y otros. *Consultor. Ciencias Sociales*. Madrid: Santillana, 1973.

RASTRILLA PÉREZ, J. *Historia Universal y de España 8º E.G.B.* Madrid: S.M., 1979.

FERNÁNDEZ, A. y otros. *Ciencias Sociales- 7. Andalucía*. Barcelona: Vicens-Vives, 1995.

FERNÁNDEZ, A. y otros. *Ciencias Sociales- 8. Andalucía*. Barcelona: Vicens-Vives, 1995.

Carmen Sanchidrián Blanco é Catedrática de Teoria e História da Educação da Universidade de Málaga desde 1999. Suas investigações privilegiam a história da educação secundária, as relações entre educação e trabalho das mulheres, a cultura material da educação e o uso de imagens como fonte histórica.

E-mail: sanchidrian@uma.es

Recebido em: 20/02/2008

Aprovado em: 15/05/2008