

Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas

Rafael Valls Montés

(Universitat de València)

Resumen

Los manuales escolares son objeto actualmente de una destacada atención por parte de los investigadores dada su creciente importancia en el ámbito educativo. El análisis de los manuales ha adquirido una mayor complejidad al estudiarse tanto sus características internas como sus contextos de uso, sea por parte del alumnado sea por la del profesorado. En el artículo se realiza un balance de los aspectos ya integrados en la investigación más habitual sobre los manuales de historia así como de los nuevos retos planteados por los estudios más innovadores en este tipo de investigaciones.

Palabras clave: enseñanza de la historia; manuales escolares; código disciplinar; uso de las imágenes escolares.

Abstract

School textbooks are actually the object of growing attention by researchers given their importance in the educational environment. The analysis of textbooks has become more complicated because now not only is their physical content studied, but also the way they are used both by students and teachers. In this article an overview is made of the habitual aspects of investigation as well as new challenges proposed by the most innovative researches.

Key words: History teaching; school textbooks; disciplinary Code; images in textbooks.

(Fecha de recepción: mayo, 2001, y de aceptación definitiva: septiembre, 2001).

Los textos y sus contextos

Existe un consenso cada vez más amplio entre la comunidad científica dedicada al análisis, a la revisión y, en suma, a la mejora de los textos escolares de que este tipo de estudios ya no pueden quedar limitados a los contenidos de los propios textos escolares, sino que tales investigaciones deben de ampliarse necesariamente a su uso en el contexto de las aulas. Así lo reconoció explícitamente la comisión específica de la UNESCO ya en 1988¹. En una línea similar se ha propuesto que las conferencias dedicadas a estas temáticas deberían también orientarse hacia la consecución de fines prácticos que redundasen en la transformación tanto de los manuales como de los currículos oficiales.

Es difícil establecer si las anteriores afirmaciones se avienen o, por el contrario, se contraponen con la expresada por Richard Bamberger al decir que “*no se pueden cambiar de la noche a la mañana las actitudes y formas de hacer las cosas de cien maestros. Lo que si se puede hacer, sin embargo, es cambiar un millón de libros de texto*”². Podría pensarse que la duda anteriormente expresada es básicamente retórica, dado que un manual mejor diseñado y sin errores de consideración, obvia-

mente, siempre será mejor que cualquier otro que incluya deficiencias en uno u otro sentido. Pero pienso que, al menos por lo que concierne a los manuales de historia, las cosas no pueden plantearse de forma excesivamente simplificada y que, por tanto, la necesaria mejora de los manuales debería ir acompañada de la correspondiente mayor calidad en la enseñanza de la historia y de lo que es prioritario, de un superior aprendizaje por parte de los alumnos, aunque la definición de qué sea un aprendizaje escolar más válido de la historia no tenga actualmente una respuesta unívoca, como lo está demostrando la actual polémica española a este respecto.

Intentaré explicitar la cuestión propuesta, la de la necesaria visión complementada entre manuales, docentes y alumnado, recurriendo a las conclusiones de algunos estudios recientes.

En primer lugar, partiendo de un amplio análisis empírico, se ha constatado que un gran número de alumnos (la muestra se realizó con estudiantes alemanes de enseñanza secundaria y en relación con su comprensión de los textos escritos, de los mapas y de las ilustraciones reproducidas) estos alumnos no entendían sus manuales de historia, incluso en una consideración marcadamente básica.

¹ Pingel, Falk (1999): *Unesco Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover, Hahnsche, p.16.

² Citado en el prólogo del libro de E.B. Johnsen (1997): *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor, p.14.

En segundo lugar, no parece que pueda aceptarse como un buen manual de historia, desde una perspectiva teórica, aquel que, aparte de disponer de una estructura formal y didáctica clara y aceptable, no establezca una relación activa y crítico-creativa con el alumnado o no le incite al desarrollo de sus capacidades de argumentación, comparación o razonamiento histórico³.

Se podría añadir una tercera consideración, que también cuenta con numerosas constataciones empíricas: la del muy diferente uso (aunque sea sólo referido al tiempo dedicado a su utilización, que es el parámetro analítico más frecuente en estas investigaciones) que se realiza de los manuales en las aulas. En el ya citado estudio de Johnsen hay un amplio capítulo dedicado a esta cuestión de la que ahora sólo nos interesa destacar que, de forma bastante habitual, el que alguna cuestión esté presente en los manuales no garantiza en absoluto que ésta sea tratada en el aula o, lo que es práctica-

mente lo mismo, que lo que enseñan los profesores suele estar en los libros, pero que éstos no enseñan todo lo que está en los mismos⁴.

Como primera conclusión de nuestro escrito estableceríamos, por tanto, que, atendiendo al actual estado de las investigaciones citadas, ya no es suficiente abordar el estudio de los manuales escolares desde una concepción restrictiva de los mismos, como si fuesen objetos autónomos o cuasi-independientes, sino que los manuales escolares exigen ser considerados necesariamente en su relación tanto con los alumnos como con los docentes y que ambas relaciones son profundamente complejas y que son diversas en función de la disciplina escolar de la que se trate⁵.

Esta necesaria contextualización de los manuales creo que debe ser entendida en un sentido amplio, no solo conectada con las necesidades y urgencias del presente sino también con el pasado, con las experiencias y prácti-

³ Borries, B. von (1995): *Das geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste räumlich-representative Untersuchungen über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*. München, Weinheim, p.141. Este mismo autor, junto con Magne Angvik, ha llegado a conclusiones bastante semejantes en un estudio de características similares, pero con una muestra extendida a la mayor parte de los países europeos: Angvik, A. y B. von Borries (eds.) (1997): *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg, Körber-Stiftung, 2 vols.

⁴ Johnsen, E.B. (1997): *Libros de texto...* especialmente en su capítulo 4: "El uso de los libros de texto", pp.133-203. Similares resultados son los obtenidos por F. Javier Merchán Iglesias, sobre una muestra del profesorado de diversos centros escolares andaluces: *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*, tesis doctoral aún inédita, leída en la Universidad de Sevilla, 2001, especialmente en las páginas 488-514).

⁵ Tal como demostró, para el ámbito norteamericano, S.S. Stodolovsky (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y de ciencias sociales*. Barcelona, Paidós-MEC.

cas que, proviniendo de tiempos pretéritos, perduran a través de las tradiciones y de las inercias que caracterizan al conjunto del mundo escolar y que, en nuestro caso, configuran de manera muy potente la representación predominante que tanto los docentes como los alumnos tienen respecto de las características y funciones de los manuales escolares.

Considero que el actual desarrollo de la *historia de las disciplinas escolares*, sin ser plenamente coincidente con el del análisis y revisión de los manuales, puede ofrecer un marco conceptual y metodológico que enriquezca ambas orientaciones, dado que son datos aún no controvertidos tanto el que los manuales son el recurso principal y más usado en las aulas, como el que su recepción y uso es muy diferente en función de las distintas representaciones presentes en los docentes sobre las características y finalidades básicas de cada una de las disciplinas escolares.

Algunos de los recientes estudios realizados desde la historia de la disci-

plina escolar de la historia han supuesto un intento muy exigente por articular de forma convergente las aportaciones provenientes de campos investigativos relativamente diversificados. De entre estos últimos cabe destacar la nueva historia social de la cultura (o historia cultural de la sociedad, según otras versiones), la historia de la historiografía, la sociología crítica de la educación y la nueva historia de la educación y del curriculum, que, al igual que las anteriores, se plantean como un área de conjunción de esta nueva y más compleja manera de abordar los problemas educativos y culturales en el marco de una perspectiva histórico-social de análisis no determinista⁶.

Es evidente que este nuevo tipo de estudios requiere un trabajo mucho más intenso y dificultoso que los análisis realizados a partir de una simple lectura de los manuales, sea de los actualmente en uso, sea de los utilizados en otras épocas y que, por tanto, exigen una mayor dedicación y tiempo.

⁶ Pueden servir de ejemplos de este nuevo tipo de análisis, entre otros, los dos libros de Raimundo Cuesta Fernández (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares-Corredor, y (1998): *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal; el de Carolyn P. Boyd (1997): *Historia patria. Politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton, University Press, del que ya existe traducción al castellano en la editorial Pomares-Corredor (2000); el de Pilar Maestro (1997): *Historiografía y enseñanza de la historia* (tesis doctoral presentada en la Universidad de Alicante); el de Ramón López Facal (1999): *O concepto de nação no ensino da história* (tesis doctoral presentada en la Universidad de Santiago de Compostela, disponible en CD-Rom) o el de Annie Bruter (1997): *L'Histoire enseignée au grand siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris, Belin. Un estudio de características y finalidades similares, pero que a diferencia de los anteriores no utiliza los manuales escolares como referente fundamental de su investigación, es el de Evelyne Hery (1999): *Un siècle de leçons d'histoire. L'Histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes, Presses Universitaires.

Pero los resultados son mucho más interesantes y permiten adentrarse, de forma no simplista, en la densa red de representaciones, convenciones establecidas y prácticas escolares más o menos rutinarias que son las que realmente condicionan lo que acontece dentro de las aulas.

Los manuales escolares se han mostrado como una de las fuentes documentales más potentes para este tipo de estudios. Ciertamente no son las únicas, pero sí son posiblemente las que mayor cantidad de información nos pueden transmitir si se las interroga y analiza de manera adecuada y se intenta reconstruir el contexto en el que han sido formulados y las indicaciones, indicios o pistas que suelen suministrar para intentar reconstruir su uso escolar.

Los nuevos retos

¿Cuáles son las principales tareas investigadoras que la profundización en estas nuevas orientaciones requiere? Es difícil dar una contestación satisfactoria a esta pregunta, pero intentaré esbozar algunas de las cuestiones que considero de mayor importancia.

En primer lugar, el conocimiento del grado de aceptación tenido por los

manuales investigados. Es demasiado frecuente citar algunas de estas obras sin tener en cuenta si su uso está o estuvo extendido amplia o restrictivamente en los centros escolares. Una situación de este tipo nos puede llevar a desenfocar profundamente su análisis y la valoración de sus características si, como he dicho anteriormente, no intentamos conocer el contexto que hizo posible su mayor o menor difusión y repercusión en las aulas. Esto supone que, como mínimo, deberíamos tener un cierto conocimiento del consumo habido de los diferentes manuales en cada época. Explicar las razones de su grado de aceptación es una investigación aún más compleja, pero que también requiere ser abordada desde diversas perspectivas (cabe considerar, entre otras posibilidades, las relacionadas con el prestigio profesional de sus autores y su ubicación dentro de las redes de poder académico y administrativo; el carácter más tradicional o innovador de las propuestas contenidas en los manuales o el grado de accesibilidad y presencia de las editoriales, especialmente a través de la publicidad realizada). Algunos de los estudios de este tipo ya realizados han suministrado informaciones muy sugerentes⁷.

También es muy importante que las investigaciones sobre los manuales

⁷ Pueden servir de ejemplo, entre otros, los de I. Peiró (1992): *El mundo erudito de Gabriel Llabrés y Quintana* (Palma de Mallorca, Ajuntament de Palma), en el que se analiza la importancia de las redes profesionales a la hora de explicar la difusión de los manuales escolares de historia entre finales del siglo XIX y principios del XX. Una aproximación al consumo real de estos mismos manuales, más amplia cronológicamente, la ha realizado R. Valls Montés (1998): "Recepción de los manuales de

tomen en cuenta la complejidad creciente que éstos han adquirido en los últimos tiempos. Se ha pasado de unos manuales fundamentalmente basados en el texto escrito de sus autores a otros en los que, por una parte, las imágenes icónicas, con o sin comentarios, ocupan frecuentemente más de la mitad del espacio disponible; por otra, la inclusión de documentos-fuentes escritas es también creciente. Ambas variantes se suelen complementar, igualmente, con la presencia de numerosas preguntas o propuestas de investigación dirigidas a los alumnos. Esta nueva configuración de los manuales obliga a que tales innovaciones, tanto desde el uso preconizado de las mismas como desde la selección realizada o desde su mayor o menor congruencia con el texto de los autores, deban de ser consideradas a la hora de analizar los manuales. Este es un ámbito en el que la escasez de estudios es aún muy notoria, a pesar de su destacado protagonismo en los manuales actuales.

Nuestro conocimiento sobre las distintas formas de uso real de los manuales tendrá igualmente que ser ampliada. Ya contamos con algunos estudios, pero falta profundizar mucho más, especialmente en la utilización que se hace de los principales componentes paratextuales anteriormente citados (imágenes, fuentes documentales escritas y cuestiones planteadas a los alumnos, fundamentalmente)⁸.

Una cuarta cuestión que necesita ser abordada urgentemente, que equivale a un posible resumen de las anteriores, es la de ir averiguando el grado de eficacia alcanzado por los contenidos de los manuales (relacionándolos obviamente con el conjunto de la praxis escolar) respecto de las preconcepciones, estereotipos o convenciones presentes en los alumnos. Esta es una problemática básica si partimos de la convicción, más o menos respaldada administrativamente de que la historia escolar debe de potenciar una comprensión razonada y crítica de las sociedades humanas en el tiempo⁹.

historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): estado de la cuestión” en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, n.º 12, pp. 3-28. Un ejemplo de este necesario estudio de la difusión actual de los manuales de historia más utilizados en las distintas autonomías españolas puede verse en Antoni Segura (coord): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, 2001.

⁸ Sólo disponemos de algunas aproximaciones cualitativas (estudios de casos más o menos singulares), pero que ya ponen de manifiesto las muy diferentes formas en que los manuales son usados por el profesorado, tanto en lo que se refiere a la escritura realizada por su autor o autores como al resto del denominado paratexto (documentos escritos o icónicos, gráficos, mapas históricos, organigramas, etc): véase, por ejemplo, el estudio de Ramón Galindo Morales (1997): *La enseñanza de la historia en educación secundaria: una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla, Algaida, especialmente en las páginas 217-226, además del de F. J. Merchán, ya citado en la nota 4.

⁹ Algunas recientes investigaciones están poniendo de manifiesto la gran distancia que existe entre los contenidos de los manuales escolares, que los alumnos son capaces de repetir con mayor o menor fidelidad dentro del ámbito escolar, y los que ellos mismos utilizan cuando se encuentran fuera de tal

Las imágenes de los manuales de historia: características y tratamiento didáctico.

Un ejemplo concreto de muchas de las cuestiones que venimos explicitando es el de las imágenes presentes en los manuales de historia. En anteriores investigaciones hemos abordado con cierto detalle las modificaciones, con avances y también retrocesos, que desde principios del siglo XX se han dado en las mismas a través de los manuales españoles de historia¹⁰. En esta ocasión simplemente esbozaremos sus grandes líneas evolutivas para poder centrarnos con mayor intensidad en sus características actuales, especialmente a partir de las reformas impulsadas por la LOGSE (y mientras ésta no sea alterada en su significado más sustantivo).

Una primera constatación, aplicable a la práctica totalidad de los manuales, tanto de educación primaria como de secundaria, es el aumento exponencial del número de imágenes contenidos en ellos y del espacio que se les asigna. Hasta hace pocos años se solía dar por

aceptable un porcentaje medio próximo al cincuenta por ciento para las imágenes, pero en los más recientes manuales este promedio es habitualmente más alto y, especialmente en el caso de las editoriales más poderosas, habría que aumentarlo entre unos diez y quince puntos. Este incremento de las imágenes no ha sido lineal a lo largo del siglo XX, pues los decenios de 1940 y 1950 supusieron, por distintos motivos, tanto económicos como ideológicos y didácticos, un retroceso muy destacado.

Una segunda constatación es la de la presencia progresiva del color en las mismas, aunque en este aspecto hay que retrotraer su inicio hacia la mitad de los años sesenta, con un salto cuantitativo y cualitativo importante a partir de los nuevos manuales generados con las reformas impulsadas, a partir de 1970, por la Ley General de Educación. Del inicial blanco y negro de las imágenes, los manuales pasaron por las diferentes variantes de la bicromía, tricromía y cuatricromía hasta llegar a la actual riqueza de colorido y de calidad que les caracteriza, especialmente

ámbito, que reproducen los estereotipos y convenciones socialmente predominantes. Un ejemplo muy sugerente de este nuevo tipo de investigaciones puede verse en Tutiaux-Guillon, Nicole: *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*. Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique, 2001. Existe una versión reducida de esta investigación, publicada en castellano: Tutiaux-Guillon, N.: "Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses" en Estepa Giménez, J.; Frieria Suárez, F. y Piñeiro Peleteiro, R (eds): *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*. Oviedo, Krk Ediciones, 2001, pp. 260-277.

¹⁰ Valls, Rafael (1995): "Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?" en *Iber*, n° 4, pp. 105-119) y Valls, R. (1998): "Felipe II y su época en los manuales de historia: textos e imágenes (siglos XIX y XX)" en *Tiempo y Tierra*, n° 7, pp. 75-105.

a los de las ya citadas editoriales con mayor presencia en este mercado escolar, que son las que por sus mayores tiradas pueden hacer frente al encarecimiento que esta profusión de colores comporta.

La tercera constatación es la del aumento de la *iconicidad* de las imágenes, especialmente en los manuales de secundaria, pero también, aunque menos, en los de primaria. Por iconicidad entendemos el grado de semejanza existente entre la imagen y el objeto o acción que se representa. El principal responsable de este incremento es el muy frecuente uso de las reproducciones fotográficas de muy diferentes tipos, que aunque no han eliminado la presencia de los dibujos o esquemas simplificados, sí que les han mermado presencia.

Otro tanto ocurre respecto de las temáticas reflejadas en estas imágenes, que han ampliado de manera muy notable su diversidad. Obviamente este cambio tiene mucho que ver tanto con las nuevas orientaciones historiográficas, las nuevas formas de hacer historia, como con las nuevas perspectivas y orientaciones que los actuales currículos han posibilitado. Los cambios temáticos más significativos están relacionados con la disminución de los aspectos “nacional-heroizadores” de la

enseñanza propuesta de la historia. Los anteriormente omnipresentes héroes y grandes personajes, así como sus hazañas, prioritariamente bélicas, han reducido enormemente su presencia, con la excepción de los representantes de la monarquía, que la han seguido mantenido. Sus espacios han sido sustituidos por imágenes relacionadas fundamentalmente con la vida cotidiana y con la cultura material de las distintas épocas tratadas (lo que, entre otras variantes, ha permitido una mayor presencia de las mujeres, anteriormente casi absolutamente ausentes tanto en la parte escrita como en la icónica de los manuales escolares)¹¹. En esta misma línea de transformación se ubica la reciente tendencia al uso de imágenes que tuvieron mayor difusión en el momento de su creación, sin que su presencia haya supuesto una disminución de las consideradas tradicionalmente como obras maestras únicas. En este sentido cabe destacar la progresiva presencia de los grabados, de las caricaturas, de los carteles de propaganda política o de las fotos de objetos e instrumentos procedentes de distintos tipos de museos.

Los datos previamente anotados, que son sólo una muestra no exhaustiva de los cambios habidos en las imágenes reproducidas en los manuales

¹¹ Pueden verse, entre otros estudios, el de Amparo Moreno (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, Lasal-Edicions de les dones, y el de N. Garreta y P. Careaga, eds. (1987): *Modelos masculinos y femeninos en los textos de E.G.B.* Madrid, Ministerio de Cultura.

escolares de historia, nos permiten concluir que las posibilidades didácticas ofrecidas por los nuevos textos escolares en cuanto a la presentación formal de sus componentes icónicos son, en principio, amplias. Pero, ¿ocurre lo mismo con el uso inducido de tales imágenes a partir de las distintas propuestas de explotación didáctica explicitadas en los manuales?

En mi opinión, esta adecuación, desgraciadamente, no se da o sólo se cumple de una manera excesivamente limitada. Es cierto que se ha avanzado en un uso más documental de las imágenes respecto del anteriormente mayoritario uso ilustrativo o decorativo, pero aún persisten fuertes insuficiencias y, a veces, marcadas contradicciones que sería muy conveniente ir superando. Enumeraré a continuación aquéllas que considero más fácilmente mejorables por parte de los autores de los manuales (en el caso de que sean ellos quienes se hayan hecho cargo de la selección de las imágenes y de su presentación didáctica) o de las editoriales, si es el caso en que sus gabinetes (de diseño y de asesoramiento didáctico) han sido quienes han desarrollado tal tarea.

En primer lugar, la identificación y catalogación de las imágenes reproducidas es habitualmente escasa o insuficiente. Una mínima contextualización de las mismas, que permitiría un análisis algo menos superficial, es prácticamente inexistente en la mayoría de los casos y cuando ésta se da es de tipo marcadamente estético-formalista, lo que no favorece una aproximación de tipo más cultural, social e historiográfico. Los textos escritos, tanto a pie de imagen como en la parte redaccional de los manuales, no suelen plantearse esta problemática y, por tanto, no dan pistas suficientes para guiar y posibilitar su *lectura y análisis* por parte de los alumnos, incluso en aquellos casos en que los símbolos y los relatos presentes en las imágenes, por la historicidad de los mismos, hacen prácticamente inviable su comprensión sin tales apoyaturas iconográficas¹². En algunos casos, las cuestiones o preguntas que se plantean a los alumnos sugieren que los autores de los manuales sí que se han planteado esta aproximación, pero no han podido o no han sabido darle el tratamiento didáctico adecuado, pues difícilmente se puede entrever la forma en que los

¹² Un intento de sistematizar algunas de las temáticas de las imágenes “artísticas” presentes en los manuales de historia, con el fin de impulsar y de facilitar su análisis y tratamiento didáctico por parte del profesorado y del alumnado, es el realizado en el monográfico de la revista *Iber*, nº 26, por Isidoro González Gallego et al. (2000): La iconografía en la enseñanza de la historia, páginas 7-80. Un ejemplo de problematización didáctica de las imágenes que haga posible su análisis e interpretación por parte de los alumnos puede verse en la aportación de Antonia Fernández Valencia (1999): “Una aproximación didáctica al “Guernica” de Picasso” en *Iber*, nº 19, pp. 49-61.

alumnos podrán dar una respuesta aceptablemente adecuada a las preguntas formuladas. El hecho de que se planteen cuestiones e interrogantes sobre las imágenes no es una cuestión baladí, sino todo lo contrario. Distintos estudios han mostrado la escasa atención, incluso nula consideración, que los alumnos otorgan a las imágenes presentes en los manuales. A los alumnos no se les ha enseñado a aprender de las imágenes y no las consideran fuentes serias de información. En algunas de estas investigaciones empíricas se ha llegado a establecer que un grupo importante de los alumnos no habían mirado ni siquiera las imágenes y que un 25 por ciento lo había hecho exclusivamente como distracción respecto de la lectura. También se comprobó que la gran mayoría de los alumnos no contemplaba tales imágenes con un mínimo de atención si no se les impulsaba explícitamente a hacerlo, especialmente a través de indicaciones escritas¹³.

Una atención más cuidada a las cuestiones esbozadas en esta primera observación permitiría, dando por descontado que todas las imágenes estuviesen acompañadas de su correspondiente pie explicativo y de alguna cuestión respecto del significado de las mismas, evitar, por ejemplo, los frecuentes anacronismos que se producen al mezclar, sin la pertinente distinción y contextualización, las imágenes coetáneas, consideradas fuentes o documentos primarios, con las reinterpretaciones realizadas por la pintura de historia del siglo XIX, tan utilizadas tradicionalmente en los manuales de historia, que exigen un tratamiento profundamente diverso¹⁴. Se ha avanzado poco en este sentido, aunque ocasionalmente ya sea contemplada esta cautela básica, al menos a la hora de la catalogación mínima de la imagen reproducida.

Una segunda posibilidad muy escasamente atendida por los manuales de

¹³ Una amplia síntesis de estos estudios y de sus principales resultados, básicamente desarrollados en los Estados Unidos de América, puede verse en el artículo de Enrique Llorente Cámara (2000): "Imágenes en la enseñanza" en *Revista de Psicodidáctica*, nº 9, pp. 121-137.

¹⁴ El profesor Carlos Reyero ha realizado una serie de interesantísimos estudios sobre la pintura española de historia, que son fundamentales para conocer y contextualizar gran parte de la iconografía histórica escolar. De entre estas investigaciones cabe destacar: *Imagen histórica de España (1850-1900)*. Madrid, Espasa-Calpe, 1987, y *La pintura de historia en España. Esplendor de un género en el siglo XIX*, Madrid, Cátedra, 1989. Recientemente ha publicado un sugerente estudio en el que aborda las esculturas conmemorativas españolas, que si bien tuvieron una importancia escolar mucho menor, sí permite una comprensión más completa de esta otra faceta de la configuración española de los "lugares de la memoria": *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público, 1820-1914*. Madrid, Cátedra, 1999. Una interesante aportación sobre los problemas relacionados con el uso indiscriminado de fuentes icónicas primarias, por una parte, y de las recreaciones realizadas por la pintura de historia del siglo XIX, por la otra, en los actuales manuales escolares franceses y alemanes de historia, así como las diferencias existentes entre ellos, puede verse en el artículo de Susanne Popp: "Die Rückkehr der Historienmalerei. Ein Blick in deutsche und französische Schulgeschichtsbücher der neunziger Jahre" en *Information. International Society for History Didactics*, vol. 21 (2000), nº 1, pp. 41-49.

historia es el contraste entre las imágenes utilizadas en los manuales. En los textos escritos de los libros escolares se tiende, muy positivamente, a hacer más plurales las voces presentes en los manuales, esto es, a tener en cuenta tanto la diversidad de los actores de la historia como los enfoques e interpretaciones habidas respecto de los distintos hechos o acontecimientos históricos estudiados. Esto suele darse tanto en la parte escrita por los autores de los manuales como en los textos de otros autores incluidos para ser comentados. Las imágenes seleccionadas en tales manuales, sin embargo, no se han beneficiado, o lo han hecho de manera muy escasa, y más casual que intencionada, de esta mejora de los textos escritos, con las dos únicas excepciones, posiblemente, de los aspectos relacionados, por una parte, con la historia reciente y, en este caso, por lo que se refiere a la confrontación política, sea de tipo intraestatal o sea de tipo internacional y, por la otra, con la propaganda relacionada con las primeras fases de la Revolución Francesa¹⁵. Ampliar esta pluralidad histórica a las imágenes presentes en los manuales no sería difícil por lo que respecta al conjunto de las edades moderna y contemporánea. El *corpus* icónico que nos ha llegado lo permite sin necesidad de nuevas y costosas investigaciones. Sirvan como ejemplo, aparte de la adu-

cida respecto de la Revolución Francesa, las posibilidades ofrecidas por toda la iconografía relacionada con las guerras de religión de los siglos XVI y XVII o las generadas con motivo de la colonización española de América.

Las diferencias entre la historia regulada, la historia enseñada, la historia aprendida y la historia deseada.

El conjunto de las anotaciones que hemos esbozado anteriormente pueden sintetizarse mediante la necesaria y fructífera distinción entre lo que podríamos definir como la *historia regulada*, la historia enseñada y la historia aprendida. En demasiadas ocasiones se ha considerado que los contenidos programáticos establecidos por la administración, junto a su desarrollo realizado en los manuales, normalmente controlados también por la administración, que son los que constituyen el meollo básico de la historia regulada, equivalían o eran muy próximos a lo que se enseñaba en las aulas. Este supuesto es el que ha entrado en crisis, según hemos expuesto anteriormente. Tal constatación, evidentemente, debe ser tomada muy en cuenta por las investigaciones sobre los manuales escolares y su recepción escolar.

¹⁵ Véase, por ejemplo, la muy interesante propuesta realizada por Juana Anadón (1999): "Los carteles como fuente primaria para el estudio de la República en la Guerra Civil", *Iber*, n° 19, pp.39-48.

El concepto de *historia enseñada*, entendido como aquel que recoge lo que realmente acontece en el aula en relación con la figura del docente y su actividad didáctica, ya nos permite acercarnos y centrar un poco más el contexto de uso de los manuales.

La interacción entre la historia enseñada por los docentes y la *historia aprendida* por los alumnos, aunque seamos muy conscientes de los muchos otros y muy relevantes referentes extraescolares que influyen en la configuración y transformaciones de la conciencia histórica de los alumnos, debe ser, finalmente, el principal punto de atención de los análisis que, partiendo del estudio de las características fundamentales de los manuales, quieran llegar a conocer más profundamente sus posible efectos prácticos sobre el alumnado.

Es a partir del anterior posicionamiento desde el que, en mi opinión, debe entenderse una cuarta categoría, que podría ser definida como la de la *historia deseada*. Con ella me estoy refiriendo al modelo de enseñanza de la historia que, incluyendo en ella los factores y las instancias previamente enumerados (programas, manuales, métodos de enseñanza, interacción con las ideas previas de los alumnos, etc), asumiese los análisis realizados y los resultados obtenidos e intentase dar respuesta adecuada a las insuficiencias o deficiencias de todo tipo destacadas por los estudios e investigaciones educativas pertinentes.

Desde esta perspectiva propuesta, el análisis de los manuales escolares debe ser realizado con el objetivo básico de su mejora y ésta desde la voluntad y el deseo de lograr la enseñanza de la historia deseada, acorde con las necesidades formativas de las nuevas generaciones y de las características pluralistas y democráticas de nuestras actuales sociedades.

En este mismo sentido, los estudios sobre los manuales escolares deberían ir distanciándose del exceso de carga erudita, que ocasionalmente les ha podido caracterizar, para poder adentrarse en una orientación mucho más vinculada a la praxis escolar y a su posible mejora, que, si no quiere ser idealista o voluntarista, tendrá necesariamente que tener en cuenta sus condicionantes genealógicos, esto es, la serie de representaciones, suposiciones y prácticas tradicionalmente establecidas que la configuran, normalmente de manera no consciente por parte del profesorado y también del alumnado, y que al ser consideradas como naturales, y no como constructos históricos mudables, dificultan enormemente sus posibilidades de cambio o transformación. Las aportaciones de la nueva historia de las disciplinas escolares son fundamentales para poder alcanzar ese imprescindible sentido histórico-genealógico que haga posible, por una parte, la comprensión de la situación presente, con las inercias existentes, y, por la otra, haga más viable la generación de formas más válidas de ense-

ñanza y aprendizaje de la historia, que es el objetivo principal.

El camino propuesto es, obviamente, mucho más complejo y laborioso que el habitualmente seguido, pero hemos de ser conscientes de que, en las cuestiones relacionadas con la educación, los atajos no existen realmente, aunque a veces nos dejemos cegar por la inmediatez y lo ventajoso de unos resultados aparentemente válidos, pero que no lo son o lo son de manera muy parcial.

Bibliografía

ANADÓN, Juana (1999): "Los carteles como fuente primaria para el estudio de la República en la Guerra Civil" en *Iber*, nº 19, pp.39-48.

ANGVIK, A. y B. von BORRIES (eds.) (1997): *Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg, Körber-Stiftung, 2 vols.

BORRIES, B. von (1995): *Das geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchungen über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen in Ost- und Westdeutschland*. München, Weinheim.

BOYD, Carolyn P. (1997): *Historia patria. Politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton, University Press (existe

traducción al castellano en la editorial Pomares-Corredor, 2000).

BRUTER, Annie (1997): *L'Histoire enseignée au grand siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris, Belin

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona, Pomares-Corredor.

CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998): *Clio en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid, Akal.

FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (1999): "Una aproximación didáctica al "Guernica" de Picasso" en *Iber*, nº 19, pp. 49-61.

GALINDO MORALES, R. (1997): *La enseñanza de la historia en educación secundaria: una perspectiva desde el profesorado que la imparte*. Sevilla, Algaída.

GARRETA, N. y P. CAREAGA, eds. (1987): *Modelos masculinos y femeninos en los textos de E.G.B.* Madrid, Ministerio de Cultura.

GONZÁLEZ GALLEGÓ, I. et al. (2000): "La iconografía en la enseñanza de la historia" en *Iber*, nº 26, páginas 7-80.

HERY, Evelyne (1999): *Un siècle de leçons d'histoire. L'Histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Rennes, Presses Universitaires.

JOHNSON, E. B. (1997): *Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Barcelona, Pomares-Corredor.

- LLORENTE CÁMARA, E. (2000): "Imágenes en la enseñanza" en *Revista de Psicodidáctica*, nº 9, pp. 121-137.
- LÓPEZ FACAL, R. (1999): *O concepto de nación no ensino da historia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Santiago de Compostela.
- MAESTRO, Pilar (1997): *Historiografía y enseñanza de la historia*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Alicante.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. Javier (2001): *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Sevilla
- MORENO, Amparo (1986): *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, Lasal-Edicions de les dones.
- PEIRÓ, Ignacio (1992): *El mundo erudito de Gabriel LLabrés y Quintana*. Palma de Mallorca, Ajuntament de Palma.
- PINGEL, Falk (1999): *Unesco Guidebook on textbook research and textbook revision*. Hannover, Hahnsche.
- POPP, Susanne (2000): "Die Rückkehr der Historienmalerei. Ein Blick in deutsche und französische Schulgeschichtsbücher der neunziger Jahre" en *Information. International Society for History Didactics*, vol. 21, nº 1, pp. 41-49.
- REYERO, Carlos (1987): *Imagen histórica de España (1850-1900)*. Madrid, Espasa-Calpe.
- REYERO, Carlos (1989): *La pintura de historia en España. Esplendor de un género en el siglo XIX*, Madrid, Cátedra.
- REYERO, Carlos (1999): *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público, 1820-1914*. Madrid, Cátedra.
- SEGURA, Antoni (coord) et al. (2001): *Els llibres d'història, l'ensenyament de la història i altres històries*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- STODOLOVSKY, S.S. (1991): *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en las clases de matemáticas y de ciencias sociales*. Barcelona, Paidós-MEC
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (2001): *L'Europe entre projet politique et objet scolaire*. Paris, Institut National de la Recherche Pédagogique.
- VALLS MONTÉS, R. (1998): "Recepción de los manuales de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): estado de la cuestión" en *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 12, pp. 3-28.
- VALLS, Rafael (1995): "Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?" en *Iber*, nº 4, pp. 105-119.
- VALLS, Rafael (1998): "Felipe II y su época en los manuales de historia: textos e imágenes (siglos XIX y XX)" en *Tiempo y Tierra*, nº 7, pp. 75-105.