

HISTORIA y MEMORIA

de la
educación

HMe



Nº 6 - 2017

revistas.uned.es/index.php/HMe

Enseñanza de la historia,
libros de texto
e identidades colectivas

HMe

HISTORIA Y MEMORIA DE LA EDUCACIÓN

Órgano de difusión científica de la
Sociedad Española de Historia de la Educación

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Director

Antonio Viñao Frago, *Universidad de Murcia*

Secretario / Secretary

Antonio Francisco Canales Serrano, *Universidad de La Laguna*

Consejo de Redacción / Editorial Board

José Ignacio Cruz Orozco, *Universitat de València*

Xosé M. Malheiro Gutiérrez, *Universidade da Coruña*

María José Martínez Ruiz-Funes, *Universidad de Murcia*

Sara Ramos Zamora, *Universidad Complutense de Madrid*

Miguel Somoza Rodríguez, *Universidad de Educación a Distancia*

Cristina Yanes Cabrera, *Universidad de Sevilla*

Consejo Asesor / Advisory Board

María Esther Aguirre Lora, *Universidad Nacional Autónoma de México (México/Mexico)*

Alejandro Álvarez Gallego, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá (Colombia)*

Adelina Arredondo, *Universidad Pedagógica Nacional, México (México/Mexico)*

Adrián Ascolani, *Universidad Nacional de Rosario/CONICET (Argentina)*

Jorge Bralich, *Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (Uruguay)*

Sjaak Braster, *Erasmus University Rotterdam (Holanda/Netherlands)*

Rosa Bruno Jofré, *Queen's University (Canadá/Canada)*

Sandra Carli, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Marcelo Caruso, *Humboldt-Universität zu Berlin (Alemania/Germany)*

Marta Chagas de Carvalho, *Universidade de São Paulo (Brasil/Brazil)*

Anne-Marie Chartier, *Service d'Histoire de l'Éducation (Francia/France)*

Giorgio Chiosso, *Università degli Studi di Torino (Italia/Italy)*

Antón Costa Rico, *Universidade de Santiago de Compostela* (España/Spain)
Rubén Cucuzza, *Universidad Nacional de Luján* (Argentina)
Peter Cunnigham, *University of Cambridge* (Reino Unido/United Kingdom)
Jeroen Dekker, *Rijksuniversiteit Groningen* (Holanda/Netherlands)
Marc Depaepe, *Katholieke Universiteit Leuven* (Bélgica/Belgium)
Inés Dussel, *Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV*,
(México/Mexico)
Agustín Escolano Benito, *Universidad de Valladolid y CEINCE* (España/Spain)
María Nieves Gómez García, *Universidad de Sevilla* (España/Spain)
Pilar Gonzalbo Aizpuru, *El Colegio de México* (México/Mexico)
Joyce Goodman, *University of Winchester* (Reino Unido/United Kingdom)
Ivor Goodson, *University of Brighton* (Reino Unido/United Kingdom)
Ian Grosvenor, *University of Birmingham* (Reino Unido/United Kingdom)
Jean-Louis Guereña, *Université François Rabelais*, Tours (Francia/France)
Martha Cecilia Herrera, *Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá* (Colombia)
Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid* (España/Spain)
Dominique Julia, *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Francia/France)
Leoncio López-Ocón, *Instituto de Historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (España/Spain)
Oresta López Pérez, *El Colegio de San Luis* (México/Mexico)
Margarida Louro Felgueiras, *Universidade do Porto* (Portugal)
Justino Magalhães, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Salomó Marqués i Sureda, *Universitat de Girona* (España/Spain)
Lucía Martínez Moctezuma, *Universidad Autónoma del Estado de Morelos*
(México/Mexico)
Alejandro Mayordomo Pérez, *Universitat de València* (España/Spain)
Gary McCulloch, *Institute of Education* (Reino Unido/United Kingdom)
Juri Meda, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)
Luciano Mendes de Faria Filho, *Universidade Federal de Minas Gerais* (Brasil/
Brazil)
Jordi Monés i Pujol Busquets, *Universitat Autònoma de Barcelona*, (España/Spain)
Susana Monreal, *Universidad Católica del Uruguay* (Uruguay)
Kazumi Munakata, *Pontificia Universidade Católica de São Paulo* (Brasil/Brazil)
António Nóvoa, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Heloísa Pimenta Rocha, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)
Joaquim Pintassilgo, *Universidade de Lisboa* (Portugal)
Simonetta Polenghi, *Università Cattolica del Sacro Cuore* (Italia/Italy)
William Reese, *University of Wisconsin*, (Estados Unidos/United States)
Elsie Rockwell, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* (México/Mexico)
Rebecca Rogers, *Université Paris Descartes* (Francia/France)
Kate Rousmaniere, *Miami University* (Estados Unidos/United States)
Javier Sáenz Obregón, *Universidad Nacional de Colombia, Bogotá* (Colombia)

Roberto Sani, *Università degli Studi di Macerata* (Italia/Italy)
Dermeval Saviani, *Universidade Estadual de Campinas* (Brasil/Brazil)
Philippe Savoie, *École Normale Supérieure de Lyon* (Francia/France)
Frank Simon, *Universiteit Gent* (Bélgica/Belgium)
Sol Serrano, *Pontificia Universidad Católica de Chile* (Chile)
Joan Soler Mata, *Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya* (España/
Spain)
Bernat Sureda García, *Universitat de les Illes Balears* (España/Spain)
Aida Terrón Bañuelos, *Universidad de Oviedo* (España/Spain)
Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
(España/Spain)
Pablo Andrés Toro Blanco, *Universidad Alberto Hurtado*, Santiago (Chile)
Daniel Tröhler, *University of Luxembourg* (Luxemburgo/Luxembourg)
Mercedes Vico Monteoliva, *Universidad de Málaga* (España/Spain)
Diana Vidal, *Universidade de São Paulo* (Brasil/Brazil)

Imagen de cubierta: Mosaico de Clío, musa de la Historia, procedente de la Villa Baccano, Palazzo Massimo alle Terme, Museo Nazionale Romano.

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA: *Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas*, coordinado por PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ y COSME J. GÓMEZ CARRASCO

PRESENTACIÓN: PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ (Universidad de Murcia) y COSME J. GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia): <i>Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas</i>	9
MARIA TERESA SANTOS CUNHA (Universidade do Estado de Santa Catarina): <i>Representações edificantes: as biografias de personagens históricos nos textos escolares do professor Lourenço Filho</i>	29
MÁRCIA REGINA DOS SANTOS (Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil): <i>Traços cívicos. Perspectivas sobre manuais escolares no Brasil da década de 1970</i>	59
MARIA GLÓRIA SOLE (Universidade do Minho, Portugal): <i>A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s)</i>	89
INGMARIE DANIELSSON MALMROS (Malmö University, Suecia): <i>Swedish history textbooks as identity constructing narratives (1931-2009)</i>	129
JORGE SÁIZ SERRANO (Universitat de València): <i>Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes</i>	165
JOSÉ IGNACIO ORTEGA CERVIGÓN (Universidad Complutense de Madrid) y JUAN ESTEBAN RODRÍGUEZ GARRIDO (Universidad Nebrija): <i>Análisis de la construcción de identidades colectivas en los libros de texto: el tratamiento de la Guerra de la Independencia en las últimas décadas</i>	203

<p>RAIMUNDO R. RODRÍGUEZ PÉREZ (Universidad de Murcia), MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA (Universidad de Murcia) y SEBASTIÁN MOLINA PUCHE (Universidad de Murcia): <i>La Región de Murcia en los manuales escolares de educación secundaria. Una narrativa a la sombra de España y Europa</i></p>	241
<p>DELFIN ORTEGA SÁNCHEZ (Univesidad de Burgos) y FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTEGÁS (Universidad Santiago de Compostela): <i>Enseñanza de la historia, identidades culturales y conciencia iberoamericana en los libros de texto españoles para Educación Primaria</i></p>	279
<p>COSME J. GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia) y ARTHUR CHAPMAN (UCL-Institute of Education, United Kingdom): <i>Enfoques historiográficos y representaciones sociales en los libros de texto. Un estudio comparativo, España-Francia-Inglaterra</i></p>	319
ENTREVISTA	
<p>COSME J. GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia) y RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ (Universidad de Murcia): <i>La enseñanza de la historia y el uso de libros de texto ante los retos del siglo XXI. Entrevista a Rafael Valls Montés</i></p>	363
INVESTIGACIONES HISTÓRICAS	
<p>RAQUEL DE LA ARADA ACEBES (Universitat de Barcelona); JORDI GARCIA FARRERO (Universitat de Barcelona) y CONRAD VILANOU TORRANO (Universitat de Barcelona): <i>Literatura, formación y república. André Maurois y el instinto de felicidad burgués (Segunda parte)</i></p>	381
<p>AMPARO GARCÍA CUADRADO (Universidad de Murcia): <i>Una biblioteca del Barroco: la colección bibliográfica de los Marqueses de Beniel en 1710</i></p>	421
<p>CARLOS MANIQUE DA SILVA (Universidade de Lisboa, Portugal): <i>Práticas pedagógico-didáticas e a sua influência na configuração do espaço escolar. A materialidade das escolas de ensino mútuo em Portugal à luz dos diretórios do método (1835-1844)</i></p>	459
<p>EMILIO CASTILLEJO CAMBRA (Universidad Nacional de Educación a Distancia): <i>Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la Enciclopedia Dalmau Carles-Pla</i></p>	487

RESEÑAS

- CRISTINA YANES-CABRERA; JURI MEDA; ANTONIO VIÑAO (eds.)
School memories. New trends in the history of education
Por Núria Padrós Tuneu (Universitat de Vic- Universitat Central
de Catalunya) y Eulàlia Collelldemont (Universitat de Vic-
Universitat Central de Catalunya)..... 523
- JURI MEDA, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia
della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*
Por Antonio Viñao (Universidad de Murcia)..... 537
- PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ (coord.), *Los museos pedagógicos
en España. Entre la memoria y la creatividad*
Por Carlos Sanz Simón (Universidad Complutense de Madrid) ... 545
- PORFIRIO SANZ, JESÚS M. MOLERO y DAVID RODRÍGUEZ, *La historia
en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia
en la educación secundaria*
Por María Martínez-Hita (Universidad de Murcia)..... 553
- JOAQUÍN PRATS, RAFAEL VALLS y PEDRO MIRALLES (Eds.),
*Iberoamérica en las aulas. Qué estudia y qué sabe el alumnado
de educación secundaria*
Por José Díaz-Serrano (Universidad de Murcia)..... 557
- MIRELLA D'ASCENZO & GABRIELE VENTURA (a cura di), *Dalla parte
delle maestre. La stagione pedagogica di virginia predieri (1931-2009)*
Por Agustín Escolano Benito (Centro Internacional de la Cultura
Escolar, Berlanga de Duero)..... 561

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS*

History teaching, analysis of textbooks and the making of collective identities

Pedro Miralles Martínez^º y Cosme J. Gómez Carrasco[§]

LA HISTORIA. ENTRE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y LA EDUCACIÓN CIUDADANA. EL PAPEL DE LOS LIBROS DE TEXTO EN LA REPRODUCCIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN HISTÓRICA

Los debates en las dos últimas décadas sobre la enseñanza de la historia en el ámbito académico han girado en torno a la dualidad entre competencias y conocimientos conceptuales; entre el papel que deben tener los contenidos sustantivos, las habilidades relacionadas con la práctica del historiador y las competencias educativas.¹ Estos debates, que han surgido en diferentes contextos sociales, territoriales y políticos, tienen un elemento común: la pugna entre los dos tipos de lógica que han articulado la enseñanza de la historia escolar desde que surgieron los Estados liberales. Esta dinámica reconoce la racionalidad crítica de la Ilustración (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de educar

* Este trabajo es resultado del proyecto de investigación «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria» (EDU2015-65621-C3-2-R), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad español.

^º Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo s/n. 30100, Murcia. España. pedromir@um.e

[§] Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo s/n. 30100, Murcia. España. cjgomez@um.es

¹ Penney Clark, *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (Vancouver & Toronto: UBC Press, 2011); Cosme J. Gómez, Ortuño, Jorge Ortuño y Sebastián Molina, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Tempo e Argumento*, 6 (11), (2014): 1-25; Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*, (Toronto: University of Toronto Press, 2008); Bruce VanSledright, «Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education», *Review of Research in Education*, 32 (1), (2008): 109-146.

en valores cívicos y sociales, pero también en aspectos cognitivos de la disciplina histórica, su racionalidad científica, etc.), y la emotividad identitaria del Romanticismo (que en la enseñanza de la historia responde a la necesidad de que el alumnado se impregne de las hazañas patrias y de contenidos que permitan cumplir con objetivos de tipo identitario).² Este último elemento está muy relacionado con la construcción de la memoria colectiva. Gracias a nuestra naturaleza humana tenemos conciencia del tiempo, y a menudo utilizamos esa conciencia a través de constructos temporales relacionados con nuestra identidad, origen, memoria, o la relación entre el pasado, presente y futuro.³ Una memoria colectiva que, en palabras de Le Goff,⁴ a los ojos de los historiadores aparece como mítica, deformada y anacrónica. Pero que se nutre del conocimiento escolar, de los medios de comunicación y de otros medios informales de conocimiento.

Identidad y ciudadanía son dos conceptos en torno a los que han girado las múltiples funciones de la historia, lo que denota una ciencia compleja que a veces ha sido sometida a los intereses del poder. De hecho, como indican Miralles y Alfageme,⁵ los conceptos de ciudadanía e identidad han estado ligados a la formación de los Estados-nación, y muy vinculados a la función instructiva de la historia y a la creación de señas de identidad nacional.⁶ El conocimiento histórico es hijo de la memoria, pero sin duda esta es subjetiva y debe ser «objetivada» por el aprendizaje de los métodos del historiador.⁷ Evidentemente memoria no es historia

² Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González, «Enseñar historia en tiempos de memoria», en *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, comps. Mario Carretero, Alberto Rosa y María Fernanda González (Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006), 11-36.

³ Arthur Chapman, «Historical interpretations», en *Debates in History Teaching*, ed. Ian Davies (London-New York: Routledge, 2011); Paul Ricoeur, *History, Memory, Forgetting* (Chicago & London: University of Chicago Press, 2004); Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation* (New York: Berghahn, 2005).

⁴ Jacques Le Goff, *Histoire et memoire* (Paris: Galimard, 1988).

⁵ Pedro Miralles y María Begoña Alfageme, «Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno», *Educatio siglo XXI*, 31 (1), (2013): 11-12.

⁶ Keith C. Barton, «Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos», en *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Zaragoza: Instituto Fernando el Católico-AU-PDCS, 2010), 13-28.

⁷ Arthur Chapman, «Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument», *Educar em Revista*, 42, (2011): 95-106; Joaquim Prats y Joan Santacana, «¿Por qué y para qué enseñar historia?», en *Didáctica de la Geografía y la Historia*, coord. Joaquim Prats (Barcelona: Graó 2011), 13-29.

y no hay que caer en el «presentismo».⁸ Se trataría de transformar la memoria que construimos las personas, como almacén de datos, hechos y emociones, en historia, como archivo de representaciones significativas reelaboradas consciente y críticamente.⁹ Nuestra propia identidad depende de nuestra memoria, algo que es válido tanto para los sujetos individuales, como para los grupos y las instituciones. Tanto en la investigación como en la enseñanza de la historia la memoria debe ser «deconstruida» para convertirla en historia. Ese proceso que une memoria, historia e identidades se ha usado habitualmente por el poder a través del arte, la literatura, el cine o los medios de comunicación, para trasladar su mensaje y convertirlo en verdad socialmente aceptada.¹⁰ Y en este caso los libros de texto son un «artefacto cultural» clave para comprender las propuestas que provienen del poder para construir su concepto de identidad social, cultural y política.

No cabe duda que la contraposición de ambas visiones de la enseñanza de la historia (identidad y ciudadanía) y de su función social son casi antagónicas, o al menos de muy difícil complementación. Entre otras razones porque una forma de enseñar historia fomenta, sobre todo, la creación de identidades colectivas excluyentes al tener como eje discursivo el relato nacional, cuando no étnico o cultural basado en subrayar las diferencias existentes entre el «nosotros» y «los otros». Mientras que el otro enfoque, a través de la potenciación del espíritu crítico, pretende ayudar a la construcción de identidades múltiples o inclusivas (las fidelidades concéntricas de las que nos ha hablado López Facal).¹¹ Unas identidades en la que se muestren las características que tienen los distintos

⁸ Joaquim Prats, «Memoria histórica “versus” historia enseñada», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, (2008): 5-6; Mario Carretero y Marcelo Borrelli, «Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, (2008): 22-25.

⁹ Pedro Miralles, «La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía, en *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»*, eds. Rosa M. Ávila, Beatrice Borghi e Ivo Mattozzi (Bologna: Pàtron Editore, 2009), vol. I, 265.

¹⁰ Alberto Rosa, «Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía», en *Aprender y pensar la historia*, comps. Mario Carretero y James Voss (Madrid: Amorrortu, 2004), 47-70.

¹¹ Ramón López Facal, «Identidades posnacionales y enseñanza», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, (2006): 54-63.

colectivos que componen una sociedad para dar a conocer los rasgos o elementos compartidos.¹²

Los análisis y las propuestas de Rüsen señalan la importancia de hacer de la historia un conocimiento útil para orientar éticamente los comportamientos personales.¹³ La historia, por tanto, no es una disciplina sólo para eruditos y tampoco es un saber estático, sino que debe entenderse en permanente construcción y con un importante potencial educativo en la formación como ciudadanos.

Desde comienzos del dos mil, se han extendido por toda la Unión Europea las recomendaciones de la OCDE de explicitar una formación de la ciudadanía responsable, activa y autónoma dentro de la educación básica del alumnado. Con esa intención la educación cívica forma parte del currículo de todos los países de la Unión Europea.¹⁴ En España desde el currículo educativo de 2006 (LOE) se incorporaron las competencias como elementos clave en la enseñanza de las diferentes materias. Entre estas competencias se encuentra la «Competencia social y ciudadana», que después con la LOMCE se ha denominado como «Competencias sociales y cívicas». A pesar de que la introducción de este nuevo concepto educativo no ha sido fácil, creando toda una serie de polémicas y dudas respecto a su origen, contenidos y saberes,¹⁵ en ambos decretos se insiste en que la finalidad última de esta competencia es «formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla».¹⁶ El papel de la historia y otras ciencias sociales en el desarrollo de esta competencia es clave. Como indica López Facal,¹⁷ ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumno

¹² Ramón López Facal, «Enseñar historia en convivencia plurinacional», *Gerónimo de Ustariz*, 17-18 (2002): 49-57.

¹³ Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation* (New York: Berghahn, 2005).

¹⁴ Pedro Miralles, Sebastián Molina y Jorge Ortuño, *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia* (Granada: GEU, 2011).

¹⁵ José Monteagudo y José Luis Villa, «La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia de 4.º de ESO de la Región de Murcia», en *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, eds. Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche y Antoni Santisteban Fernández (Murcia: AUPDCS, 2011), vol. I, 317-326.

¹⁶ Joan Pagès, «Competencia social y ciudadana», *Aula de innovación educativa*, 187 (7), (2009): 7-11.

¹⁷ Ramón López Facal, «Competencias y enseñanza de las ciencias sociales», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74 (2013): 5-8.

interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos.

En respuesta a estas propuestas curriculares, que hacen énfasis en la formación de unos valores cívicos y sociales basados en la participación y la reflexión crítica, muchas de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia han puesto en valor esas posibilidades formativas para crear ciudadanos activos y participativos, con un enfoque muy ligado a las ciencias sociales y cercano al discurso crítico heredado de la Ilustración.¹⁸ En estos trabajos se defiende la necesidad de un diálogo entre la historia, las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía. Ésta debe incorporar la dimensión social, espacial y temporal para evitar la descontextualización y los estereotipos. Las ciencias sociales deben revisar la vieja idea de ciudadanía para avanzar hacia una ciudadanía cosmopolita que compatibilice identidades plurales.¹⁹ Los trabajos de García y De Alba en España,²⁰ de Starkey en Inglaterra²¹ o de Schugurensky en el continente americano²² son ejemplos de la preocupación por una educación para la ciudadanía, los derechos humanos y la participación democrática a la hora de abordar la enseñanza de las ciencias sociales.

¹⁸ Mario Carretero y Miriam Kriger, «¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global», en *Aprender y pensar la historia*, comps. Mario Carretero y James Voss (Buenos Aires: Amorrortu, 2004), 71-98.

¹⁹ Xose M. Armas y Ramón López Facal, «Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, (2012): 84-92.

²⁰ Francisco García Pérez y Nicolás de Alba, «Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa Parlamento Joven», en *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»*, eds. Rosa M. Ávila, Beatrice Borghi e Ivo Mattozzi (Bologna: Pàtron Editore, 2009), vol. 1, 515-521.

²¹ Hugh Starkey, «Citizenship, education and global spaces», *Language and Intercultural Communication*, 11 (2), (2011): 75-79; Hugh Starkey «Human Rights and Education», en *Encyclopedia of Diversity in Education*, ed. James Banks (London: SAGE, 2012), 1115-1118.

²² David Schugurensky, «Civic engagement and participatory governance», en *Civic Engagement: 100th Arizona Town Hall*, ed. R. Kelly (Phoenix: Arizona Town Hall, 2012); Elisabeth Pinnington & David Schugurensky (eds.), *Learning citizenship by practicing democracy: international initiatives and perspectives* (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholarls Publishing, 2010).

Este enfoque de enseñanza, que incide más en la práctica social que en los procesos cognitivos individuales, ha sido definido por Barton y Levstik como perspectiva socio-cultural de la educación histórica.²³ Desde esta perspectiva la enseñanza de la historia se plantea desde un contexto principalmente social, incidiendo en los protagonistas de los procesos históricos, la agencia histórica, o el propósito y motivaciones que hay detrás de los acontecimientos. Una visión humanística de la enseñanza de la historia que intenta promover la educación ciudadana a través del razonamiento sobre los acontecimientos sociales en el pasado; una visión amplia de la humanidad; y una reflexión de conjunto sobre lo que significa el bien común, *The common good*.²⁴ Estos planteamientos pasan inevitablemente por la enseñanza de la historia desde un enfoque crítico y reflexivo.²⁵

Unas propuestas que han sido puestas en valor también desde el ámbito francófono.²⁶ Heimberg insistió en que la historia permite construir una mirada lúcida y un sentido crítico sobre el mundo al evocar todas las maneras en que los hombres se han organizado colectivamente y cómo han hecho frente a sus problemas, conflictos e intereses.²⁷ Ese potencial educativo no puede perderse en una maraña de datos, fechas y hechos. El objetivo principal de la historia debe ser hacer reflexionar sobre esos procesos históricos. Una visión que comparte con Audigier,²⁸ que indicó que la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la educación cívica está muy relacionada con el proyecto y las esperanzas de futuro, y

²³ Keith Barton y Linda Levstik, *Teaching History for the Common Good* (New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2004).

²⁴ Barton y Levstik, *Teaching History*; Peter Seixas, «The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History», *American Educational Research Journal*, 30 (2), (1993): 305-324.

²⁵ Rosa Hervás y Pedro Miralles, «Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, (2004): 98-99.

²⁶ François Audigier y Nicole Tutiaux-Guillon, *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire* (Lyon: INRP, 2004); Franck Thénard-Duvivier (coord.), *L'enseignement en histoire et géographie* (Paris: ADAPT, 2008).

²⁷ Charles Heimberg, «Pour une éducation aux citoyennetés ouverte sur le monde», en *L'école du citoyen. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, 7, (1999): 163-171; Charles Heimberg, «L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration: la Suisse», en *Penser historiquement en tiempos de globalización* (Santiago de Compostela: USC, 2011), 21-35.

²⁸ François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté* (Paris: INRP, 1999).

los valores dominantes de participación democrática, libertad y espíritu crítico.

Así pues, en un mundo cada vez más globalizado, en el que las sociedades están muy alejadas de esa uniformidad étnica, cultural, lingüística y religiosa que propugnaban los Estados-nación decimonónicos, la que podríamos denominar como «visión tradicional» de la enseñanza de la historia debiera tener, cada vez, menor cabida en las aulas. En palabras de Miralles y Alfageme,²⁹ tratar sobre estos temas (identidad y ciudadanía) nos remite a conceptos fundamentales en la teoría y el pensamiento social actual, como son globalización y posmodernidad. Para Bauman,³⁰ sociólogo de la «modernidad líquida», las actuales circunstancias del capitalismo global han ocasionado una nueva precariedad que trata de sobreponerse por medio de dos alternativas: la reconstrucción de los vínculos colectivos por medio de nuevas «comunidades de elección»; y la creación de un sentimiento comunitario por medio de las nuevas políticas de la diferencia, que aceptan el multiculturalismo y la política del reconocimiento.³¹ Globalización y posmodernidad están en el origen de un fenómeno importante de reseñar: el surgimiento de identidades múltiples. La compleja composición de la sociedad actual demanda de las propuestas de enseñanza de la historia la aceptación de la alteridad, el reconocimiento de la diversidad de identidades, y el derecho de los individuos a demandar su propia identidad.³²

Sin embargo, y a pesar de los trabajos anteriores que pretenden impulsar una educación histórica basada en valores cívicos y en la participación democrática, los estudios realizados en las últimas décadas para intentar determinar cómo se enseña la historia, qué contenidos predominan en las aulas, y con qué finalidad tanto en España³³ como en otros

²⁹ Miralles y Alfageme, «Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno», 13-15.

³⁰ Zigmunt Bauman, *Modernidad líquida* (Buenos Aires: Corregidor, 2003).

³¹ Pedro Miralles, Joaquim Prats y Mercé Tatjer, «Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas», *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI (418), (2012): 1-2; Miralles y Alfageme, «Educación, identidad y ciudadanía», 13-14.

³² Miralles, Prats y Tatjer, «Conocimientos y concepciones de estudiantes», 11-12.

³³ Cosme J. Gómez y Pedro Miralles, «Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias?», *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), (2013): 91-121; Cosme J. Gómez y Pedro Miralles, «¿Pensar

países occidentales,³⁴ han demostrado que la realidad es bien distinta: la historia (al menos desde las propuestas curriculares oficiales y en las rutinas dominantes del aula) sigue manteniendo un discurso muy descriptivo, lineal y acrítico, y se sigue instrumentalizando para reforzar la identidad nacional.

En efecto, la historia ha sido una de las disciplinas que más han contribuido a conformar la visión sobre la identidad social y política de las naciones.³⁵ Las raíces intelectuales del Romanticismo están muy filtradas en la enseñanza de la historia en la escuela, y muy relacionadas con el surgimiento de los Estados-nación. Hobsbawn, que llegó a negar la antigüedad de las naciones, defendía que eran « artefactos inventados » e imaginados.³⁶

El uso del pasado y la instrumentalización de la tradición por parte estas naciones en su proceso de legitimación ha sido puesto en valor por autores como Álvarez Junco,³⁷ que ha insistido en la estrecha relación que ésta tiene con el nacionalismo y la construcción de identidades nacionales. Hobsbawn hablaba de « la invención de la tradición » para explicar esa relación entre el nacionalismo y el uso de la historia como instrumento de legitimación. Este autor indicó que el término de « tradición inventada » incluye tanto las tradiciones que realmente son inventadas, como aquéllas que emergen de una manera rápida y se consolidan como « tradiciones » aunque no lo sean. Hobsbawn pone como ejemplo de estas últimas la

históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España», *Revista de Estudios Sociales*, 52, (2015): 52-68; Ramón López Facal, « Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional ». *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, (2010): 9-13; Jorge Sáiz, « Educación histórica y narrativa nacional » (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2015).

³⁴ Isabel Barca, *O pensamento histórico dos jovens* (Braga: Universidade do Minho, 2000); Keith C. Barton, « Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos », en *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (Zaragoza: Instituto Fernando el Católico-AUPDCS, 2010), 13-28; Charles Heimberg, « L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté », en *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie* (Berne: SER, 2005), 45-50.

³⁵ Joaquim Prats, « En defensa de la historia como materia educativa », *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, (2010): 8-17.

³⁶ Eric J. Hobsbawn, « Introducción: la invención de la tradición », en *La invención de la tradición*, coords. Eric J. y Terence Rangers (Barcelona: Crítica, 2002), 7-21.

³⁷ José Álvarez Junco, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016); José Álvarez Junco (coord.), *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad* (Madrid: Crítica-Marcial Pons, 2013).

pompa que rodea a las manifestaciones ceremoniales de la monarquía británica.³⁸ Unas ceremonias que tienen su origen a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, pero que reclaman una antigüedad que no es real. Estas tradiciones inventadas establecen o simbolizan cohesión social o pertenencia al grupo, ya sean comunidades reales o artificiales; legitiman instituciones, estatus o relaciones de autoridad; y tienen como primer objetivo la socialización, la inculcación de creencias o sistemas de valores.³⁹

Si la historia y los historiadores tienen la capacidad de jerarquizar el pasado, los poderes del Estado siempre han tenido claro la necesidad de controlar o condicionar ese poder cultural en ese afán de homogeneizar la identidad.⁴⁰ Y la geografía y la historia han sido dos materias educativas clave que han permitido difundir el discurso que legitima la nación frente a otras realidades o identidades. Carretero, Castorina, Van Alphen, Sarti y Barreiro realizaron un interesante análisis sobre los objetivos de la enseñanza de la historia relacionados con esta función identitaria, y que solían plasmarse en los libros de texto.⁴¹ Según estos autores, la influencia del Romanticismo en la enseñanza de la historia se manifiesta a través de tres cuestiones centrales: una valoración positiva del pasado y presente del propio grupo social, tanto en el ámbito local como nacional; la valoración positiva de la historia política del país; y la identificación con los acontecimientos del pasado, personajes y héroes nacionales.

Aunque algunos estudios consideran que el problema puede estar en la formación inicial del profesorado, que en casos como el español se encuentra muy centrada en la disciplina histórica y muy poco en la parte más didáctica o pedagógica, lo que lleva a que muchos de los nuevos profesores acaben reproduciendo los métodos y modos de enseñanza de sus propios «maestros»;⁴² buena parte de los estudios inciden que el prin-

³⁸ Hobsbawm, «Introducción: la invención de la tradición», 7-21.

³⁹ Hobsbawm, «Introducción: la invención de la tradición», 7-21.

⁴⁰ Juan Sisinio Pérez-Garzón, «Usos y abusos de la historia», *Gerónimo de Ustariz*, 17-18 (2002): 11-24, y «¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?», *Historia de la educación*, 27, (2008): 37-55.

⁴¹ Mario Carretero, José Antonio Castorina, María Sarti, Floor Van Alphen y Alicia Barreiro, «La construcción del conocimiento histórico», *Propuesta Educativa*, 39 (1), (2013): 13-23.

⁴² Cosme J. Gómez, Raimundo A. Rodríguez y Ana B. Mirete, «Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación», *Clío. History and History Teaching*, 42 (2016).

principal problema se encuentra en los currículos,⁴³ y en la principal herramienta con la que cuentan los docentes: los manuales escolares.⁴⁴

Las narrativas que se divulgan en los libros de texto son de gran importancia para comprender la construcción del pasado desde los poderes públicos. En opinión de Topolsky,⁴⁵ las narrativas históricas deben ser el principal foco de interés en la actividad didáctica de la enseñanza de la historia. Varios autores han analizado los tópicos y estereotipos identitarios en las narrativas históricas, tanto oficialistas como las que producen los estudiantes.⁴⁶ El análisis de estas narrativas permite apreciar lo que Chartier definió como «la brecha existente entre el pasado y su representación, entre lo que fue y no es más, y las construcciones narrativas que se proponen ocupar el lugar de ese pasado».⁴⁷ El relato histórico que muestran los exámenes y los libros de texto está basado en una narración lineal y simple del pasado, que además se exige conocer a través de la memorización de datos, sin aplicación de conocimientos y sin valoración crítica.⁴⁸ Es un discurso muy relacionado con esos objetivos románticos de la historia comentados anteriormente. La enseñanza de la historia,

⁴³ Heimberg, «L'enseignement de l'histoire», 21-35; Pérez-Garzón, «¿Por qué enseñamos geografía e historia?», 37-55; Francisco Rodríguez Lestegás, «La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia. *Revista Española de Pedagogía*, 239 (2008): 85-102.

⁴⁴ Cosme J. Gómez, Ramón Cózar y Pedro Miralles, «La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), (2014): 1-25; Ramón López Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional», *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, (2010): 9-13; Jason Nicholls, «Methods in School Textbooks Research», *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 3 (1), (2003); Stephen J. Thornton, «What is history in US history textbooks?», en *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives* ed. Jason Nicholls (Oxford, UK: Symposiumbooks, 2006), 15-25; Rafael Valls, *La enseñanza de la Historia y textos escolares* (Buenos Aires: Zorzal, 2008).

⁴⁵ Jerzy Topolsky, «La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia», en *Aprender y pensar la historia*, comp. Mario Carretero y James Voss (Buenos Aires: Amorrortu, 2004), 101-120.

⁴⁶ Barton y Levstik, *Teaching History*; Grant Bage, *Narrative Matters. Teaching and Learning History through Story* (New York: Routledge, 1999); Mario Carretero, «Comprensión y aprendizaje de la historia», en *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica* (México: Secretaría de Educación Pública, 2011), 69-104; Chauncey Monte-Sano, «Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing», *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (4), (2010): 539-568.

⁴⁷ Roger Chartier, *La historia o la lectura del tiempo* (Madrid: Gedisa, 2007), 22.

⁴⁸ Cosme J. Gómez, «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), (2014): 131-158.

desde esta perspectiva, se fundamenta en la transmisión de una memoria colectiva que ensalza el valor de los padres fundacionales y de los héroes de la nación.⁴⁹

El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más leída por el conjunto de la sociedad, y quizás el único relato sobre historia que utilicen a lo largo de su vida junto con otros medios informales de conocimiento (medios de comunicación, museos, otros centros de interés histórico, etc.). Por ello tiene tanta importancia el análisis de ese relato, de esa narrativa, que ha creado tantas controversias por su uso (y abuso) en el ámbito educativo.⁵⁰

DOSSIER «REPRESENTACIONES SOCIALES Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA. UN ESTUDIO COMPARATIVO EUROPA-AMÉRICA LATINA»

La preocupación sobre el papel de los libros de texto de historia en la creación de identidades colectivas justifica esta propuesta que integra diferentes perspectivas de investigación (desde la historia de la educación a investigaciones sobre educación histórica y didáctica de las ciencias sociales), una gran diversidad de realidades territoriales (Inglaterra, Suecia, Portugal, España y Brasil), e institucionales (diez universidades distintas).

La mayor parte de los trabajos combinan estudios diacrónicos de libros de texto en comparación con los actuales. Desde una perspectiva más cercana a la historia de la educación, el trabajo de M. Teresa Santos Da Cunha, de la Universidad de Santa Catarina (Brasil) analiza las biografías de personajes históricos en los manuales escolares entre 1950-1970. Estas biografías laudatorias de los llamados «héroes de la historia nacional» se desarrollaron en forma de una hagiografía cívica y patriótica, que buscaban reforzar los principios de la República. La presencia de estos personajes heroicos en los textos se realizaba en una

⁴⁹ Bruce VanSledright, *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy* (New York: Routledge, 2011).

⁵⁰ Stuart J. Foster & Keith A. Crawford (eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006).

comunidad simbólica a través de sus acciones, representadas como signos de lo que la autora denomina «brasilidad». En este artículo la autora analiza los libros de texto como artefactos culturales de una época, utilizados como vehículos de valores morales que tenían que asimilar los estudiantes.

Desde una perspectiva similar, Marcia Santos (Universidad de Santa Catarina, Brasil) analiza las perspectivas sobre la educación cívica que fueron representadas en los libros de texto de Educación Moral y Cívica en la década de 1970. Para ello ha utilizado tres manuales de los más utilizados en Florianópolis, capital de Santa Catarina. La investigación se ha basado en la identificación de las huellas que hicieron evidentes los contenidos que estaban destinados a formar a los ciudadanos de ese momento, su relación con la prescripción y civismo representado en los contenidos de los libros de texto. Como marco teórico, este artículo ha partido del concepto de representaciones sociales formuladas desde la historia cultural desde la tradición de Roger Chartier.

Gloria Solé (Universidad Do Minho, Portugal) analiza las representaciones sociales de los manuales escolares de Educación Primaria en Portugal desde una perspectiva también diacrónica. Este artículo parte desde un enfoque teórico que considera los libros de texto como mediadores entre los programas, escuelas historiográficas, políticas educativas, sistemas normativos educativos y diferentes perspectivas de enseñanza. Unos manuales que reflejan necesariamente las representaciones sociales de un momento dado en un contexto dado, y que fomentan la construcción de identidades sociales y políticas, que puede ser más o menos homogéneas. En este trabajo se analizan las representaciones sociales (mujer, hombre, belleza, etc.), así como la construcción de las identidades múltiples (sociales, políticos, culturales) desde principios del siglo xx hasta la actualidad (Primera República, Estado Novo, después de la Revolución del 25 de abril de 1974, las décadas de 1980 y 1990 y el año actual).

El artículo de Ingmarie Danielsson Malmros (Universidad de Umeå, Suecia) estudia las narrativas presentes en los libros de texto. Este trabajo pone el foco sobre las narrativas que las sociedades eligen transmitir a las nuevas generaciones como interpretaciones y construcciones de la realidad. Para ello la autora investiga el significado que transmiten narrativas sobre Suecia en los libros de texto de historia publicados entre 1931

y 2009. El objetivo ha sido conocer cómo esas narrativas se han transferido y cambiado con el tiempo y qué factores pueden haber influido en estos cambios. Epistemológicamente, este artículo presupone que los seres humanos construyen relatos de varias maneras para construir identidades. Sin embargo, estas narrativas no son vistas como reflexiones precisas de una realidad pasada, sino como medios para crear orden en el mundo mediante la incorporación de eventos en estructuras temporales.

Muy relacionado con el anterior artículo es el que presenta Jorge Sáiz, de la Universidad de Valencia. Este trabajo analiza los cambios y continuidades en la historia escolar de un contenido relevante de la narrativa histórica española tradicional: la génesis de España con los Reyes Católicos y la formación y auge de un imperio español con los Austrias. Se examinan dos fuentes: libros de texto de Bachillerato de las editoriales mayoritarias entre 1975 y 2015; y narrativas históricas de estudiantes al finalizar educación secundaria y futuros profesores de historia en formación. Los resultados muestran una dualidad entre los libros de texto y las narrativas de estudiantes y futuros docentes. Por un lado se aprecian cambios significativos en los manuales escolares que desmitifican dichos contenidos; por otro lado se constata la continuidad tanto entre adolescentes de Secundaria como entre jóvenes docentes en formación de representaciones esencialistas y tradicionales de dichos contenidos fruto de la continuidad de una narrativa maestra.

Desde una perspectiva temporal también amplia, José Ignacio Ortega Cervigón (Universidad Complutense de Educación) y Juan Esteban Rodríguez (Universidad Antonio de Nebrija) estudian cómo han influido los avatares políticos de los últimos cuarenta años en la manera de transmitir la Guerra de la Independencia en los libros de texto. Es un hecho evidente que los manuales de Historia influyen en el imaginario individual del alumno así como en la creación de una memoria colectiva y de unos estereotipos culturales. Pueden contribuir a estigmatizar una época o a un personaje histórico, o bien a ensalzar para siempre la figura de un determinado monarca o grupo social. Partiendo de la convicción de que el libro de texto ha sido el recurso didáctico más utilizado para el desarrollo de la asignatura de Historia, resulta muy interesante prestar atención a la manera en que estos libros han presentado a nuestros escolares la historia, hechos y personajes de la Guerra de la Independencia,

al ser esta uno de los procesos históricos más utilizados en la creación y consolidación de identidades colectivas.

El artículo de Raimundo A. Rodríguez, M. del Mar Simón y Sebastián Molina (Universidad de Murcia) elige un tema clave imbricado en la construcción de identidades colectivas (el patrimonio regional) en los libros de texto desde la LOGSE (1990) a la LOMCE (2013). Se han analizado las actividades de manuales escolares de las principales editoriales de 5.º y 6.º de Primaria y algunos libros de Historia de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo ha sido comprobar si, a la par que se forja una narrativa nacional, a través de conceptos, hechos, fechas y personajes de especial relevancia, sucede algo parecido en el ámbito de la narrativa regional. Llama la atención que el escaso espacio dedicado a la actual Región de Murcia aluda a cuestiones culturales o de patrimonio material, en tanto la historia peninsular o universal se centra sobre todo en lo político y, en menor medida, lo social y económico. En cualquier caso, en ambas vertientes (estatal y autonómica) predominan contenidos, actividades e ilustraciones de tipo memorístico y conceptual, que impiden que los alumnos se familiaricen con los hitos, peculiaridades y procesos de cambio y permanencia. Una visión lineal y acrítica de la historia, que en vez de hacer uso del patrimonio para una mejor comprensión del pasado y su puesta en valor, lo emplea como mero adorno erudito, lo cual le aleja de cualquier utilidad ligada al pensamiento histórico, empatía o educación cívica.

Más centrado en un enfoque de análisis de libros de texto desde la actualidad, el artículo de Delfín Ortega (Universidad de Burgos) y Francisco Rodríguez Lestegás (Universidad de Santiago de Compostela) analiza el tratamiento curricular de la Historia de Iberoamérica y su contribución a la construcción de la conciencia histórica iberoamericana en los currículos y libros de texto de Ciencias Sociales españoles para la Educación Primaria. Desde perspectivas inclusivas, interculturales e identitarias, aborda los mecanismos de consolidación y fortalecimiento del Espacio Cultural Iberoamericano en el ámbito educativo, examinando las narrativas históricas e iconográficas escolares, a partir del diseño, validación y aplicación de cinco instrumentos de recogida de datos, análisis y evaluación. Los resultados informan de la sólida adopción de perspectivas eurocéntricas y hegemónicas frente a la ausencia elocuente de una verdadera capacidad integradora de contenidos sociales, culturales e histó-

ricos orientados a la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano y a la construcción de la reconocida identidad cultural iberoamericana.

Desde una perspectiva similar (análisis de libros actuales sin un enfoque diacrónico) el artículo de Cosme J. Gómez (Universidad de Murcia) y Arthur Chapman (UCL–Institute of Education) examina los enfoques historiográficos y las representaciones sociales, nacionales, europeas y extra-europeas en los libros de texto de Educación Secundaria de España, Francia e Inglaterra. Los resultados muestran diferentes enfoques historiográficos en los manuales analizados, con un peso mayor del estructuralismo y del positivismo en el caso español; una clara influencia de las últimas generaciones de *Annales* en el caso francés; y un gran peso de la historia social y la historia desde abajo en el caso inglés. Además los tres países presentan diferencias en las representaciones sociales. Los manuales franceses y españoles plantean el relato histórico dentro de un marco europeo del que se sienten partícipes. Sin embargo, los libros de texto ingleses presentan la construcción de la nación inglesa (sobre todo en los siglos de la Edad Media y Edad Moderna) desde una perspectiva muy anglocéntrica. Una circunstancia que tiene unas repercusiones evidentes en la construcción de identidades colectivas a nivel cultural y político, y que ha tenido consecuencias directas en los últimos tiempos.

El dossier, por tanto, presenta un gran interés para el ámbito educativo, para los investigadores en didáctica de la historia, en las representaciones sociales, la historia de la educación y la historia cultural. Los libros de texto son herramientas culturales clave para entender la forma en que se construyen las narrativas maestras de la nación por los poderes públicos y cómo se reproducen en el ámbito educativo. Con demasiada frecuencia la historia ha sido utilizada por el poder para transmitir su mensaje y convertirlo en un discurso socialmente aceptado. La diversidad de enfoques y temáticas del dossier permite analizar estas circunstancias desde múltiples perspectivas y desde una visión poliédrica. ¿Seremos capaces de convertir a los libros de texto de historia en herramientas que permitan una educación histórica basada en una conciencia crítica, en una metodología rigurosa de análisis social y formadora de valores cívicos y ciudadanos? Los resultados de investigación muestran la difícil desconexión de estos manuales escolares con la narrativa impuesta desde las instancias de poder. ■

Referencias:

- ÁLVAREZ JUNCO, José, coord. *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*. Madrid: Crítica-Marcial Pons, 2013.
- *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.
- ARMAS, Xose M., and Ramón LÓPEZ FACAL. «Ciencias sociales y educación para la ciudadanía. Un diálogo necesario». Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 71 (2012).
- AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP, 1999.
- AUDIGIER, François, and Nicole TUTIAUX-GUILLON. *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école primaire*. Lyon: INRP, 2004.
- BAGE, Grant. *Narrative Matters. Teaching and Learning History through Story*. New York: Routledge, 1999.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BARTON, Keith C. «Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos». In *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. 13-28. Zaragoza: Instituto Fernando el Católico-AUPDCS, 2010.
- BARTON, Keith, and Linda LEVSTIK. *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau, 2004.
- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Corregidor, 2003.
- CARRETERO, Mario, Alberto ROSA and María Fernanda GONZÁLEZ. «Enseñar historia en tiempos de memoria». In *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, edited by Mario Carretero, Alberto Rosa and María Fernanda González, 11-36. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006.
- CARRETERO, Mario, and Marcelo BORRELLI. «Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos». Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 55 (2008).
- CARRETERO, Mario, and Miriam KRIGER. «¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global». In *Aprender y pensar la historia*, edited by Mario Carretero and James Voss, 71-98. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- CARRETERO, Mario. «Comprensión y aprendizaje de la historia». In *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública, 2011.
- CARRETERO, Mario, José Antonio CASTORINA, María SARTI, Floor VAN ALPHEN and Alicia BARREIRO. «La construcción del conocimiento histórico». *Propuesta Educativa* 39 (1) (2013).
- CLARK, Penney. *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver & Toronto: UBC Press, 2011.

- CHAPMAN, Arthur. «Historical interpretations». In *Debates in History Teaching*, edited by Ian Davies. London-New York: Routledge, 2011.
- «Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument». *Educar em Revista* 42 (2011): 95-106.
- CHARTIER, Roger. *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa, 2007.
- FOSTER, Stuart J., and Keith A. CRAWFORD, eds. *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.
- GARCÍA PÉREZ, Francisco, and Nicolás DE ALBA. «Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa Parlamento Joven». In *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»*, edited by Rosa M. Ávila, Beatrice Borghi and Ivo Mattozzi. Bologna: Pàtron Editore, 2009.
- GÓMEZ, Cosme J. «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO». *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1) (2014): 131-158.
- GÓMEZ, Cosme J., and Pedro MIRALLES. «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España». *Revista de Estudios Sociales* 52 (2015): 52-68.
- «Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias?». *Revista Complutense de Educación* 24 (1) (2013).
- GÓMEZ, Cosme J., Jorge ORTUÑO and Sebastián MOLINA. «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Tempo e Argumento* 6 (11), (2014): 1-25.
- GÓMEZ, Cosme J., Raimundo A. RODRÍGUEZ and Ana B. MIRETE. «Relación entre metodología docente y uso de recursos de innovación en la enseñanza de la historia. Un análisis a través de los recuerdos de los maestros en formación». *Clío. History and History Teaching* 42 (2016).
- GÓMEZ, Cosme J., Ramón CÓZAR and Pedro MIRALLES. «La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias». *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1) (2014): 1-25.
- HEIMBERG, Charles. «L'apport de l'histoire à l'éducation à la citoyenneté». In *Vivre la démocratie, apprendre la démocratie*. Berne: SER, 2005.
- «L'enseignement de l'histoire dans un pays d'immigration: la Suisse». In *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: USC, 2011.

- HEIMBERG, Charles. «Pour une éducation aux citoyennetés ouverte sur le monde». *L'école du citoyen. Revue Nationale du Réseau CNDP-CRDP pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie* 7 (1999).
- HERVÁS, Rosa, and Pedro MIRALLES. «Nuevas formas de enseñar a pensar. El desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales». Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 42 (2004).
- HOBBSAWM, Eric J. «Introducción: la invención de la tradición». In *La invención de la tradición*, edited by Eric J. and Terence Rangers, 7-21. Barcelona: Crítica, 2002.
- LE GOFF, Jacques. *Histoire et memoire*. Paris: Galimard, 1988.
- LÉVESQUE, Stephane. *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. Toronto: University of Toronto Press, 2008.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. «Competencias y enseñanza de las ciencias sociales». Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 74 (2013).
- «Enseñar historia en convivencia plurinacional». *Gerónimo de Ustariz* 17-18 (2002): 49-57.
- «Identidades posnacionales y enseñanza». Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 47 (2006): 54-63.
- «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional». *Clío y asociados: la historia enseñada* 14 (2010).
- MIRALLES, Pedro. «La didáctica de la historia en España: retos para una educación de la ciudadanía». In *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»*, edited by Rosa M. Ávila, Beatrice Borghi and Ivo Mattozzi. Bologna: Pàtron Editore, 2009.
- MIRALLES, Pedro, and María Begoña ALFAGEME. «Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno». *Educatio siglo XXI* 31 (1) (2013): 11-12.
- MIRALLES, Pedro, Joaquim PRATS and Mercé TATJER. «Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas». *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* XVI (418) (2012).
- MIRALLES, Pedro, Sebastián MOLINA and Jorge ORTUÑO. *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU, 2011.
- MONTEAGUDO, José, and José Luis VILLA. «La evaluación de las competencias básicas en la materia de Historia de 4.º de ESO de la Región de Murcia». In *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, edited by Pedro Miralles Martínez, Sebastián Molina Puche and Antoni Santesteban Fernández. Murcia: AUPDCS, 2011.

- MONTE-SANO, Chauncey. «Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing». *The Journal of the Learning Sciences* 19 (4) (2010): 539-568.
- NICHOLLS, Jason. «Methods in School Textbooks Research». *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research* 3 (1) (2003).
- PAGÈS, Joan. «Competencia social y ciudadana». *Aula de innovación educativa* 187 (7) (2009).
- PÉREZ-GARZÓN, Juan Sisinio. «¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?». *Historia de la educación* 27 (2008): 37-55.
- «Usos y abusos de la historia». *Gerónimo de Ustariz* 17-18 (2002): 11-24.
- PINNINGTON, Elisabeth, and David SCHUGURENSKY, ed. *Learning citizenship by practicing democracy: international initiatives and perspectives*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholarls Publishing, 2010.
- PRATS, Joaquim. «En defensa de la historia como materia educativa». *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura* 9 (2010).
- «Memoria histórica "versus" historia enseñada». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 55 (2008).
- PRATS, Joaquim, and Joan SANTACANA. «¿Por qué y para qué enseñar historia?». In *Didáctica de la Geografía y la Historia*, edited by Joaquim Prats, 13-29. Barcelona: Graó, 2011.
- RICOEUR, Paul. *History, Memory, Forgetting*. Chicago & London: University of Chicago Press, 2004.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, Francisco. «La construcción de identidades en la sociedad actual: un desafío para la educación y para la democracia». *Revista Española de Pedagogía* 239 (2008): 85-102.
- ROSA, Alberto. «Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía». In *Aprender y pensar la historia*, edited by Mario Carretero and James Voss, 47-70. Madrid: Amorrortu, 2004.
- RÜSEN, Jörn. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn, 2005.
- SÁIZ, Jorge. «Educación histórica y narrativa nacional». PhD diss., Universidad de Valencia, 2015.
- SCHUGURENSKY, David. «Civic engagement and participatory governance». In *Civic Engagement: 100th Arizona Town Hall*, edited by R. Kelly. Phoenix: Arizona Town Hall, 2012.
- SEIXAS, Peter. «The Community of Inquiry as a Basis for Knowledge and Learning: The Case of History». *American Educational Research Journal* 30 (2) (1993).

- STARKEY, Hugh. «Citizenship, education and global spaces». *Language and Intercultural Communication* 11 (2) (2011).
- «Human Rights and Education». In *Encyclopedia of Diversity in Education*, edited by James Banks. London: SAGE, 2012.
- THÉNARD-DUVIVIER, Franck, coord. *L'enseignement en histoire et géographie*. Paris: ADAPT, 2008.
- THORNTON, Stephen J. «What is history in US history textbooks?». In *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*, edited by Jason Nicholls. Oxford, UK: Symposiumbooks, 2006.
- TOPOLSKY, Jerzy. «La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia». In *Aprender y pensar la historia*, edited by Mario Carretero and James Voss, 101-120. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- VALLS, Rafael. *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal, 2008.
- VANSLEDRIGHT, Bruce. «Narratives of Nation-State, Historical Knowledge and School History Education». *Review of Research in Education* 32 (1) (2008): 109-146.
- *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge, 2011.

REPRESENTAÇÕES EDIFICANTES: AS BIOGRAFIAS DE PERSONAGENS HISTÓRICOS NOS TEXTOS ESCOLARES DO PROFESSOR LOURENÇO FILHO (BRASIL/1950-70)*

*Upbuilding Representations: Biographies of historical figures
in schoolbooks by Professor Lourenço Filho (Brazil/1950-70)*

**Representaciones Honorables: Las biografías de personajes
históricos en los textos escolares del profesor Lourenço Filho
(Brasil/1950-70)**

Maria Teresa Santos Cunhaø

Fecha de recepción: 06/09/2016 • Fecha de aceptación: 31/01/2017

Resumo. Os manuais escolares aqui investigados circularam na escola primária brasileira, entre as décadas de 1950 a 1970, com o nome de Série de Leitura Graduada Pedrinho. Eram compostas por quatro livros, cuja autoria era do Professor Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), educador ligado aos princípios da Escola Nova, no Brasil. Estes livros foram amplamente utilizados no Brasil como textos de leitura, totalizando neste período de estudo cerca de três milhões de exemplares vendidos. Este trabalho pretende examinar, nestes textos escolares, biografias de personagens da história nacional que eram frequentes nas lições desses textos. Estas biografias traziam representações laudatórias e edificantes dos chamados «heróis da história nacional», expressas em forma de uma hagiografia cívica e patriótica, reforçada pelos princípios republicanos que defendiam uma religiosidade civil e laica de celebrações. A presença desses personagens heroicos nos textos constituía uma comunidade simbólica

* Vinculado à Pesquisa «Protocolos de civilidades: Modelos de conduta pessoal e cívica em leituras escolares (décadas de 20 a 50 do século xx)». Apoiada pelo CNPq (Conselho Nacional de Pesquisa/Brasil) entre 2011/2014. Agradeço às historiadoras Elaine M. Quadros e Ana Luiza Mello S. de Andrade a colaboração à pesquisa e a Márcia Regina dos Santos pela leitura, auxílio e sugestões ao texto.

ø Departamento de História. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina. Rua Marcos Cardoso Filho, 108/ Santa Mônica/ Florianópolis/ CEP 88037-040-Santa Catarina. Brasil. mariatsc@gmail.com.

através de seus atos representados como signos de brasilidade. Os textos escolares também serão analisados como artefatos culturais de uma época, que foram de certa forma, veículos para representações e consolidações de valores para o público infantil.

Palavras-chave: Manuais escolares; Biografias; Representações.

Abstract. *The school texts herein investigated circulated in Brazilian elementary schools between the decades of 1950 and 1970 under a graded reading series named Série de Leitura Graduada Pedrinho. The series was comprised of four books written by Professor Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), an educator connected to principles of the Brazilian New School. These books were widely used as reading text, selling over three million copies during the studied period. This paper intends to examine the biographies of Brazilian historical figures that appeared frequently within these school texts. These biographies delivered complimentary and upbuilding representations of so-called «heroes of national history» expressed through a civic and patriotic hagiography reinforced by principles in the Republic which defended civil religiousness and secular celebrations. The presence of these heroic figures in texts constituted a symbolic community through their actions, represented as signs of Brazilian-ness. School texts were also analyzed as cultural artifacts of the time, which were to some extent vessels for representing and consolidating values for children as an audience.*

Key words: *Schoolbooks; Biographies; Representations.*

Resumen. Los manuales escolares aquí investigados han circulado en la escuela brasileña, entre las décadas de 1950 a 1970, con el nombre de Serie de Lectura Gradual también llamada Serie Pedrinho. La Serie Pedrinho está compuesta por cuatro libros cuyo autor fue el profesor Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), educador conectado a los principios de la Escuela Nueva, en Brasil. Estos libros se han utilizado ampliamente en Brasil como textos de lectura, con un total, en este periodo de estudio, de tres millones de copias vendidas. Este trabajo pretende examinar, en estos textos escolares, biografías de personajes de la historia nacional que eran frecuentes en las lecciones. Estas biografías se han escrito de manera honorable y propagaban representaciones edificantes de los personajes considerados «héroes de la historia nacional», descritos en forma de una hagiografía cívica y patriótica, con el objetivo de fortalecer los principios republicanos favorables a una defensa de una religiosidad civil y secular de las celebraciones. La presencia de estos personajes heroicos en los textos ha constituido una comunidad simbólica, y través de sus acciones fueron representados como signos de la brasilidad. El trabajo ha considerado estos textos

escolares como artefactos culturales de una época, y como vehículos de representaciones y maneras de fortalecer y consolidar los valores patrióticos de los niños.

Palabras clave: Manuales escolares; Biografías; Representaciones.

Portadores de um corpo de saberes e conhecimentos, os manuais escolares a partir dos finais do século XIX, especialmente com o advento da República, no Brasil, foram signos de uma nova cultura material escolar.¹ Seu estudo vem se consolidando como uma importante fonte para a investigação histórico-educativa e suas abordagens interpretativas vêm se caracterizando em caracterizar «su influencia en la creación de las identidades nacionales y los imaginarios colectivos, así como en los procesos de secularización de los diversos países latinoamericanos a partir de la Independencia».²

Como expoentes do ideário da educação escolarizada com seus modos peculiares de edição, encadernação, disposição e circulação, estes manuais foram se consolidando como um produto editorial específico com características próprias.

As Séries de Leitura Graduada, no Brasil, conhecidas como manuais escolares ou livros de leitura foram produzidas a partir dos finais do século XIX e inícios do século XX, quando da institucionalização da escola primária graduada, nos chamados grupos escolares e seus usos estenderam-se até inícios da década de 1970, na educação escolarizada. Como objetos culturais foram instrumentos mediadores para a divulgação e circulação de saberes destacando-se na consolidação dos processos de construção da leitura escolar e significaram tanto um material para uso de professores e alunos, como um indicador de todo um modo de conce-

¹ Antonio Viñao Frago, «Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones», *Revista Brasileira de Educação-ANPEd*, 0 (1995): 63-82, consultada em 20 abril de 2016. http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAO_FRAGO.pdf Neste artigo a cultura escolar é entendida no plural e mais como um procedimento e menos como uma qualidade, considerando que é o uso que torna os objetos como escolares. Nessa perspectiva, ela engloba «a história cotidiana do fazer escolar —objetos materiais— função, uso, distribuição no espaço, materialidade física [...] toda a vida escolar: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer».

² Gabriela Ossembach Sauter, «La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: La contribución del Proyecto Manes», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 19 (2000): 155, consultado em 16 de abril de 2017. <http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UNED5B1%5D.Ossenbach.pdf>.

ber e praticar o ensino. Pode-se considerar que as Séries de Leitura Graduada se firmaram como manuais escolares e como objetos da cultura material escolar e, nessa condição, foram gradativamente integrados aos processos da alfabetização, da aprendizagem da leitura e da escrita e do desenvolvimento do ensino primário. Sua presença atesta a vontade de fortificar e de complementar a ação da escola, seja por sua distribuição facilitada pelo poder público, seja pela ampliação do parque gráfico nacional, desde a primeira metade do século XX.

Promover e incentivar a leitura através desses manuais, na escola, se constituiu como um dos principais objetivos da educação primária desde os inícios da República cujo ideário pregava a gratuidade e a laicidade do ensino, como forma de se contrapor à ação da Igreja Católica. Uma das estratégias que se fazia presente era reforçar a educação primária pública e laica já que a Igreja Católica era, ainda, detentora de grande parte da escolarização secundária, notadamente de cunho privado que atendia a parcelas mais favorecidas economicamente do país. Nesse sentido, houve todo um investimento nas políticas públicas para a produção e circulação dos manuais escolares para o ensino primário, viabilizada pelos manuais escolares.

Esta situação favoreceu a produção e circulação dos chamados Livros de leitura que começaram a ser, sistematicamente, utilizados nas escolas públicas (sem excluir as escolas privadas laicas) e citam-se, como pioneiras, as chamadas *Séries de Leitura Graduada* de autores como Felisberto de Carvalho (1892); Romão Puigari e Arnaldo Barreto (1895); Francisco V. Mendes Viana (1908); Thomaz Galhardo (1910/1920) e Antônio Firmino Proença (1920/1930). Estes primeiros livros de leitura para a infância brasileira circularam em meados do século XIX, a partir de 1866, e foram escritos pelo Barão de Macahubas — O Dr. Abílio César Borges. Publicados em Paris, receberam apoio do Imperador D. Pedro II de quem o autor era amigo.³ Em Santa Catarina, a conhecida e muito utilizada Série Fontes, já foi alvo de estudos acadêmicos que destacam seu papel decisivo na função do ensino.⁴ Sob estas condições, pode-se dizer que as Sé-

³ Diane Valdez, «Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional», *Revista Linhas*, 5 (2), (2004): 221-242. Consultado em 26 de outubro de 2016. <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1218>.

⁴ Denise de Paulo Matias Prochnow, «Lições de Fé. A Série de Leitura Graduada Fontes no contexto da reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)» (Dissertação de Mestrado, Uni-

ries Graduadas de Leitura fizeram parte do movimento de reformulação da escola implantado pela República, que personificou o manual escolar como um dos principais meios de formação do caráter e instrumentalizador da leitura e da escrita.

Estudos mostram que elas ligavam-se aos pressupostos da pedagogia nova e do método intuitivo, também conhecido como «lições de coisas», preconizavam a observação e o aguçamento dos sentidos para o conhecimento do mundo e «contrapunham-se às práticas mnemônicas e às constantes repetições comuns do método tradicional», vigentes até o final do século XIX, e que se pautavam nas longas repetições orais de textos decorados.⁵ Elas mantinham nos seus volumes a continuidade e o gradativo aprofundamento das lições, conforme o ano ou série a que se destinavam, ideias caras à pedagogia moderna, como a aprendizagem por atividades ancorada na liberdade, a importância do jogo, a necessidade da escola ressoar a vida, pautada pela experiência.

Desde os anos iniciais do século XX, educadores brasileiros se mobilizaram para elaborar livros de leitura a serem adotados nas escolas primárias do país, pois estavam preocupados com a formação do jovem, a partir das séries iniciais da escola. As propostas pedagógicas defendidas pelo ideário educacional brasileiro a partir da década de 1920 e sistematizadas na década de 1930 pelo movimento conhecido como Escola Nova, tinham na escolarização da leitura um foco de atenção e de excelência.⁶ Inspirado nas ideias políticas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, o Manifesto foi assinado por muitos intelectuais, em 1932.⁷ Estas mudanças no âmbito da educação, alavancaram políticas para o livro escolar que começou a fazer parte, cada vez mais,

versidade do Estado de Santa Catarina-UDESC, Florianópolis, Brasil, 2009).

⁵ Gladys Mary Guizoni Teive, *Uma vez normalista, sempre normalista. Cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911 a 1935)* (Florianópolis: Editora Insular, 2008), 116.

⁶ Vera Teresa Valdemarin, *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso* (São Paulo: Cortez, 2010), 88. A expressão Escola Nova, largamente difundida, abriga de modo impreciso diferentes propostas para a renovação escolar produzidas no século XX. Aqui consideram-se as propostas caras à pedagogia moderna e que estavam amparadas em experimentos científicos, consideravam o desenvolvimento infantil como determinante para o processo educativo e a atividade (e experiência) como elementos centrais do processo cognitivo

⁷ Libânia Nacif Xavier, *Para além do campo educacional. Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* (Bragança Paulista: EDUSF, 2002).

da vida cotidiana dos alunos e seu consumo se consolidou ao fazer-se objeto pessoal e individual e com lugar privilegiado nas aulas.

Pode-se considerar que nas três primeiras décadas do século XX prevalecia a ideia sempre recorrente, entre os autores de livros escolares, de construir bons alunos e bons cidadãos republicanos patriotas que se tornariam estandartes da República.⁸ Dos meados da década de 1940 em diante, é possível encontrar nas lições dadas a ler em manuais escolares, uma sutil mudança: os cidadãos republicanos deveriam ser, também, cidadãos criativos e rápidos com condições de se transformar em trabalhadores operosos e empreendedores que valorizassem o progresso científico e industrial, atributos fundamentais às novas condições políticas e sociais que se impunham com a industrialização e urbanização nacionais que se consolidavam a partir dos anos 50, do século passado.⁹ É nesta clave de objetivos e perseguindo este comportamento esperado que se insere a *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, de autoria do Professor Manoel Bergström Lourenço Filho, aqui objeto de estudo.

O PROFESSOR LOURENÇO FILHO — ASPECTOS BIOGRÁFICOS

Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), natural de São Paulo, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação, assinado em 1932. Grande nome na formação do campo educacional brasileiro e autor de numerosa obra ao longo de uma exitosa carreira as preocupações de Lourenço Filho com o nacional e com o patriotismo atravessavam sua produção escrita desde as primeiras décadas do século XX e apontavam ângulos para se pensar o Brasil.¹⁰ Um Brasil que se modificava pela emergência de ideia de moderno, associada ao tema da organização nacional que, pela educação, pretendia «reformular a sociedade criando técnicos, renovando as elites em um movimento a um só tempo

⁸ Márcia de Paula Gregório Razzini (ed.), *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor* (São Paulo: Porto das Ideias, 2010).

⁹ Maria Stephanou e Maria Teresa Santos Cunha, «Despertar na alma da criança o amor pela Pátria: a história na escola primária sob orientação de Lourenço Filho», em *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará*, ed. Maria Helena Câmara Bastos e Maria Juraci Maia Cavalcante (Campinas, SP: Editora Alínea, 2009), 261-284.

¹⁰ Carlos Monarcha (ed.), *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra* (Campinas-SP: Mercado das Letras, 1997), 197.

modernizador e restaurador dos pilares da nacionalidade». ¹¹ Os estudos realizados por Silva Lourenço evidenciam que o tema do nacionalismo materializado pelo amor à Pátria era muito caro ao Professor Lourenço Filho e já se fazia presente na maioria dos seus artigos, inclusive aqueles escritos no início de sua carreira, por exemplo, entre 1916 e 1918, na condição de membro atuante da Liga Nacionalista de São Paulo. ¹² Para ele o termo *nacionalismo* comportava ações como «o cultivo da língua nacional, os estudos de geografia e os de história do Brasil [...] o patriotismo são, sem pieguices nem fanfarronadas e que supõe alfabetização e nacionalização do brasileiro». ¹³

Essas demandas mobilizaram sua ação tanto como coordenador e editor da Coleção Biblioteca da Educação entre 1927 e 1941 ¹⁴ como quanto autor de artigos, livros e manuais escolares, pois o *patriotismo* *são* foi marca contundente das idéias escolanovistas e de Lourenço Filho, em especial, sobretudo na produção de livros escolares, concebidos por ele, na década de 1950, com o título de *Série de Leitura Graduada Pedrinho* Lourenço Filho foi, também, coordenador da Biblioteca Infantil ambas pela Companhia Editora Melhoramentos, de 1926 a 1970. ¹⁵

Segundo pesquisas de Vidal, ¹⁶ Lourenço Filho tinha interesse, desde a década de 1920, pelo tema da leitura e sua presença na educação escolar. Com uma vasta biografia no campo educacional, já em 1922, ele é nome-

¹¹ Milton Lahuerta, «Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização», em *A década de 20 e as origens do Brasil Moderno*, ed. Helena Carvalho de Lorenzo e Wilma Perez da Costa (São Paulo: UNESP, 1997), 93.

¹² Leda Maria Silva Lourenço, «O pensamento de Lourenço Filho em seus primeiros escritos pedagógicos e nas Conferências da Associação Brasileira de Educação —ABE», em *Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997*, ed. Carlos Monarcha (Londrina: Editora da UEL; Marília: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997), 47-76.

¹³ Silva Lourenço, «O pensamento de Lourenço Filho em seus primeiros escritos pedagógicos e nas Conferências da Associação Brasileira de Educação —ABE», 48.

¹⁴ Marta Maria Chagas de Carvalho e Maria Rita de Almeida Toledo, «A Biblioteca de Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógico», *Revista Quaestio*, 8 (2006): 47-62.

¹⁵ Volumes da Coleção da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, de Lourenço Filho, que dão sustentação a este trabalho, integram meu acervo pessoal e estão depositados no Laboratório de Patrimônio Cultural/ Departamento de História/ UDESC/ Florianópolis/Brasil.

¹⁶ Diana Gonçalves Vidal, «Escola Nova e Processo Educativo», em *500 anos de educação no Brasil*, ed. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho e Cynthia Greive (Belo Horizonte: Autêntica, 2000), 497-517.

ado Diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará, onde implantou na Escola Normal de Fortaleza, procedimentos que sinalizavam para mudanças, tais como: escola modelo, aulas práticas, medição de acuidade visual, dentre outros, e ainda fundou um pequeno laboratório de psicologia, disciplina de sua predileção e formação. De acordo com os estudos de Soares,¹⁷ sua atuação na Companhia Melhoramentos como Coordenador da Biblioteca Infantil de 1926 a 1970 e Lourenço Filho resultou na emissão emitida de milhares de pareceres para edição de obras infantis. Nesses pareceres, «condenava as obras que desrespeitavam o estágio de desenvolvimento em que se encontrava a criança, desfavorecendo a formação harmoniosa da psique infantil»¹⁸ ao que tudo indica em sintonia com os pressupostos da Psicologia experimental de cuja cadeira era o titular, desde 1925, na Escola Normal da Praça (SP). Em 1938, foi incumbido de organizar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde ficou até 1946; em 1944 fundou a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Em 1947, pela segunda vez, ocupou a direção do Departamento Nacional de Educação, cargo em que permaneceu até 1951. Em 1951, retornou ao exercício do magistério como professor de Psicologia Educacional na Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro, atuando até março de 1957, quando se aposentou. Data de 1928 a primeira incursão do Professor Lourenço Filho na escrita de livros para a escola, quando elabora a *Cartilha do povo*, considerada um sucesso duradouro e chegando à 2.201.^a edição, em 1986, com mais de um milhão de exemplares.¹⁹

CARACTERIZAÇÃO DA SÉRIE DE LEITURA GRADUADA PEDRINHO

A *Série de Leitura Graduada Pedrinho* aqui problematizada para investigação circulou a partir de 1953 entendendo-se 1970 e foi largamente

¹⁷ Gabriela Pellegrino Soares, «Os Irmãos Weiszflog em busca dos mercados escolares: Identidades das edições Melhoramentos dos primórdios à década de 1960», em *Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros*, ed. Aníbal Bragança e Márcia Abreu (São Paulo: Editora da UNESP, 2010), 157-169.

¹⁸ Soares, «Os Irmãos Weiszflog em busca dos mercados escolares: Identidades das edições Melhoramentos dos primórdios à década de 1960», 163.

¹⁹ Monarcha (ed), *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*, 94.

utilizada nos grupos escolares de vários Estados brasileiros como livros de leitura.²⁰

O objetivo geral das *Séries Graduadas* era fazer circular, pela leitura, ensinamentos gerais e enciclopédicos para conformar valores e «construir a alma nacional», como anunciou o próprio autor Lourenço Filho, na contracapa do volume I da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, editada pela Companhia Melhoramentos, em 1955.²¹

Importante considerar que a atuação do Professor Manuel Bergström Lourenço Filho como defensor, pesquisador e autor dessa *Série* era a de colocar a leitura como ícone escolar. Sua obra didática o inscreve em uma condição que se caracteriza como integrante de uma categoria chamada de educadores profissionais «a categoria de intelectuais convocadas pela elite burocrática em virtude da competência e do saber de que dispunham em suas respectivas áreas de atuação».²² Estes autores, mesmo que em associação com o Estado, sentiam-se relativamente independentes e se colocavam na missão de representar as classes sociais brasileiras. Não se sentiam cooptados pelo poder estatal e estavam dispostos a auxiliar o Estado nas demandas da construção de uma nação alicerçada em bases racionais. Os estudos de Valdemarin ratificam: a produção dos manuais por professores renomados «tem influência decisiva no desenvolvimento pedagógico, contribuindo para que determinadas proposições se tornem hegemônicas».²³

Em 1953, o Prof. Lourenço Filho inicia a produção da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, em quatro volumes —com seus respectivos Guias do Mestre— a saber: *Pedrinho* —livro I, primeira edição em janeiro de 1953; *Pedrinho e seus amigos*— livro II, primeira edição em janeiro de 1954;

²⁰ Fundada em 1890, por Antonio Prost Rodvalho, a Companhia Melhoramentos mantinha vínculos, desde as primeiras décadas do século xx, com professores da Escola Normal Caetano de Campos como Lourenço Filho, por exemplo, que foi convidado a orientar diferentes coleções que a Melhoramentos publicou dedicadas à ficção para crianças, obras escolares e textos sobre educação, inclusive os seus próprios. Desde 1915 como propriedade dos Irmãos Weiszflog, a Companhia Melhoramentos abrigava uma parte dos chamados escolanovistas, como o próprio Lourenço Filho, em concorrência com a Companhia Editora Nacional. Acesso em 24 maio de 2016, URL: <http://www.melhoramentos.com.br/>

²¹ Estela Natalina Mantovani Bertoletti, *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!* (São Paulo: UNESP, 2006), 53.

²² Sérgio Miceli, *Intelectuais à brasileira* (São Paulo: Companhia das Letras, 2001), 219.

²³ Valdemarin, *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*, 130.

Aventuras de Pedrinho —livro III, primeira edição em janeiro de 1955; *Leituras de Pedrinho e Maria Clara*— livro IV, primeira edição em 1956. O volume V, *Pedrinho e o mundo*, apesar do autor e da editora sempre mencionarem nas propagandas e descrições da *Série*, este último volume não foi publicado. A *Série* conta, ainda, com a publicação da cartilha *Upa, cavalinho!* cuja primeira edição data de 1956/7; chegando a 12.^a edição, em 1970, em um total de cerca de dois milhões de exemplares produzidos.²⁴ Destinada ao ensino da leitura e da escrita, na fase inicial às crianças das escolas brasileiras, segundo Mortatti, a *Série* foi adotada nacionalmente e saudada como esforço de renovação e marco de uma nova fase na história do livro de leitura brasileiro.²⁵ Segundo o próprio autor, o mérito da *Série* era «estimular o desejo de ler com compreensão e de forma produtiva. É a primeira série de leitura escolar a cuidar dos problemas das relações humanas no lar, na escola, na vida social», encontra-se escrito na contracapa de todos os livros da *Série* Pedrinho.²⁶ Em todos estes seus livros encontravam-se modelos educativos de caráter moral e político, considerados adequados e que tentavam imprimir novos hábitos para legitimar ações e configurar comportamentos desejáveis aos jovens leitores escolares.

Entre o final da década de 1950 até início da década de 1970, esses livros foram utilizados em grupos escolares em todo o Brasil pode-se pensar em um desejo de normalizar comportamentos, internalizar regras e preceitos para a formação do *bom cidadão*, bem como contribuir para a formação do caráter em um período em que a vida nas cidades se firmava, onde se definiam regras para o controle e contenção de sentimentos e ações, produzindo uma certa experiência do que é civilizado, polido, educado.

A *Série*, nascida como um manual escolar em razão de sua proposta lúdica com imagens e personagens e psicológica prestando obediência aos princípios étários básicos do processo de aprendizagem se caracteriza também como uma forma de literatura infantil, haja vista o encade-

²⁴ Bertoletti, *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!*, 93-94. O alto número de vendas autoriza a pensar que o papel e os cargos ocupados pelo autor referendam o uso desses livros de norte a sul do Brasil.

²⁵ Maria do Rosário Longo Mortatti, *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo: Editora Unesp, 2000).

²⁶ Manoel Bergström Lourenço Filho, *Aventuras de Pedrinho. Série de Leitura Graduada Pedrinho*, volumes I, II, III, IV (São Paulo: Melhoramentos, 1953 a 1956).

amento de suas histórias, sempre envolvendo o protagonista em aventuras, algumas de cunho fantasioso, por exemplo. Gradativamente, os personagens e situações são apresentados à leitura em atividades que privilegiam suas experiências criativas realizadas no seu espaço circundante, ajustadas ao seu meio social como fazer objetos de madeira, cuidar das plantas, ajudar nos serviços de casa, viajar para conhecer e se educar, sempre executadas como frutos de um processo de aprendizagem autônoma, tributário do ideário escolanovista, já citado.

Pedrinho, o volume I, teve primeira edição em 1953 e apresenta o personagem em seu ambiente familiar, com pais, irmãos, parentes prossequindo a complexidade e na sua entrada na escola; a indicação era para crianças de sete ou oito anos e com intuito de criar ou reforçar no aluno o gosto de ler, ou a necessidade de ler. Na continuidade dos outros três volumes a *Série* amplia as noções de espaço e tempo para diferentes locais de ação e épocas destacando, sobretudo nos dois últimos volumes, conteúdos relacionados à História e Geografia do Brasil, através de descrições de cada um dos Estados do Brasil, em forma de viagens realizadas pelo protagonista. Nos dois últimos volumes encontram-se, ainda, reunião de textos de autores brasileiros, com temas ligados ao civismo, às ciências naturais e apresentados em prosa e verso.

Pedrinho e seus amigos, o volume II, da *Série*, era indicado para crianças entre oito e nove anos, e nele a criança é apresentada à comunidade, à vizinhança, às profissões, aos modos de vida rural e urbano, ao contato com animais e plantas.

O volume III da *Série* intitula-se *Aventuras de Pedrinho* e é indicado para nove e dez 10 anos e nele a ênfase centra-se em histórias que desenvolvam a imaginação e as aventuras infantis e notadamente as aventuras de viagens pelo Brasil, oportunidade em que ao autor descreve, em variadas lições, aspectos da história e da geografias nacionais.

No volume IV chamado de *Leituras de Pedrinho e Maria Clara* encontra-se uma seleção de textos de autores variados com a pretensão de favorecer também uma iniciação literária. Apresenta um «Índice arrumado por assuntos», já que os irmãos protagonistas é que são responsáveis pela seleção dos textos, que são dados a ler por assuntos organizado de forma temática e enfeixados por títulos, como: «Cultivemos o jardim da

linguagem»; «Quando o Brasil começava»; «As invenções, o trabalho e o trabalhador»; «Dos tempos velhos à República», entre outros.²⁷ Excertos literários de textos de autores como Coelho Neto, Correia Júnior, Cecília Meirelles, Pedro Calmon, Guilherme de Almeida, Rubem Braga, Rocha Pombo, Cassiano Ricardo formam um arcabouço pedagógico nucleado, em grande parte, em torno da importância dos livros e das possibilidades de aprendizagem que eles trazem com destaque para as leituras de cunho cívico-patriótico.²⁸

Convém ressaltar que em toda a *Série*, ao final de cada história encontra-se uma lição, há atividades para fazer, diretrizes de abordagens destinadas aos professores e professoras, geralmente vinculadas aos textos lidos. Ao lado das lições, intercalam-se poesias, versos, prosa, músicas cujo tamanho e nível de compreensão aumenta em cada volume. Dessa forma parece afirmar-se o ensino do simples para o complexo, do particular para o geral, do concreto para o abstrato, da síntese para análise, do conhecido para o desconhecido, em que descrições detalhadas dos seres e acontecimentos, bem como pela utilização de desenhos que evidenciavam relação de contigüidade de sentido dos textos, um dos sustentáculos da Pedagogia Moderna.

Cuidadosamente editada pelos padrões da época e sucesso editorial em escolas primárias públicas de todo o país, a *Série* atingia comunidades de leitores que frequentavam esta escola primária pública e exibiam determinados protocolos de leitura: tamanho, editoração, formas de encadernação (no caso, tipo brochura), imagens e textos que formavam uma ordem, «fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação».²⁹

As lições na *Série* de Leitura, notadamente a partir do volume III (*Aventuras de Pedrinho*) alicerçam a proposta de Lourenço Filho em defe-

²⁷ Os títulos das lições carregavam, em sua maioria, uma carga semântica com palavras de cunho edificante e laudatório ao país.

²⁸ Maria Teresa Santos Cunha, «Das mãos do autor aos olhos do leitor. Um estudo sobre livros escolares. A *Série* de Leitura Graduada Pedrinho de Lourenço Filho (1950/1970)», *História*, 30 (2011): 81-99, consultada em 16 de abril de 2017, <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742011000200005>.

²⁹ Roger Chartier, *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII* (Brasília: Editora UnB. 1994), 8. Tradução de Mary del Priore.

sa de um ensino atravessado por princípios que favoreciam o reforço do sentimento de nacionalidade como forma de consolidar o pertencimento à Nação Brasileira. No volume II (*Pedrinho e seus amigos*) tem início com a lição que mostra a mudança de casa do protagonista encerrando-se com poema ufanista de Olavo Bilac (Nossa Terra) que finaliza a aventura de Pedrinho, através de inúmeras viagens pelo território brasileiro. Pelas viagens que educam o investimento pedagógico na alegria de descobrir o mundo, de viver aventuras e de fazer das descobertas a razão de aprender e dessa forma as lições compunham um painel rico e variado de tipos brasileiros, tornados conhecidos pelas viagens feitas e que ampliavam os conhecimentos sobre o Brasil.

Seus conteúdos destacam datas cívicas e feitos de heróis nacionais como modelos a serem respeitados na forma de pequenas biografias de personagens públicos. As biografias eram representações de pessoas ideais, modelos de conduta a serem seguidos pelos leitores da série haja vista sua redação com vistas a privilegiar a noção de exemplaridade.

Os personagens biografados tiveram participações de destaque no âmbito político sendo como governantes ou pessoas que se preocuparam em mudar as condições vividas no país, todas consideradas portadoras de contribuições ao chamado engrandecimento da nação. Dentre essas figuras estão: os imperadores D. Pedro I e D. Pedro II, Tiradentes, o artista Aleijadinho, Padre Anchieta, o político Rui Barbosa, o abolicionista Luis Gama e o bandeirante Borba Gato, entretanto nota-se uma distância, ainda que tímida, da tendência meramente exaltadora do culto aos heróis do passado, pois seus conteúdos privilegiam suas relações com o meio (sociedade) e seu tempo, com ênfase em suas atuações sociais (deveres em destaque) podendo-se afirmar que as lições estão mais centradas no geral e sistematizadas pelo esclarecimento de sua importância para conhecer aspectos da vida de gerações que nos precederam, o que reforça a proposta de exemplaridade. Um detalhe a registrar é que ao longo da *Série* não há mulheres biografadas.³⁰ A única menção em relação a personagens públicos femininos é uma referência à Princesa Isabel, entretanto ela aparece no contexto da abolição da es-

³⁰ Stephanou e Cunha, «Despertar na alma da criança o amor pela Pátria: a história na escola primária sob orientação de Lourenço Filho», 269.

cravidão no Brasil. Sua vida, suas qualidades pessoais não são retratadas, mas apenas seu ato político de assinar a lei que concedeu liberdade aos escravos. Ainda que não seja objetivo explícito desse texto, pode-se considerar que não há, na construção dos textos da *Série*, nenhuma preocupação com as questões de gênero, com as noções de diferença e às combinações possíveis que atuam na constituição de identidades entre homens e mulheres e as expectativas de comportamento orientadas pela cultura e ao entrelaçamento destas relações com as de raça e classe social.³¹

As biografias também descreviam atos realizados por pessoas comuns, com vidas comuns, provavelmente com intuito de se aproximarem um pouco das experiências dos leitores. Segundo Valdemarin esta forma de abordagem contribuía para definir a experiência infantil «como experiência intelectual, pois os conteúdos selecionados ao ensino se prestavam ao desenvolvimento da razão bem como firmar esses conteúdos como um veículo para o exercício de um tipo escolar de raciocínio».³² Diferentemente da mera menção laudatória aos heróis nacionais, o autor escrevia sobre esses personagens na intenção de mostrar exemplos cotidianos, atitudes exemplares como honestidade, respeito aos idosos e às instituições, formas de cordialidade, dedicação aos estudos que poderiam ser seguidas pelos leitores, todos pautados na exemplaridade com destaque para uma formação humanista que visava não só instruir, como auxiliar na formação da personalidade do aluno. Fixava, dessa maneira, protocolos de civilidades para auxiliar o processo de formação de condutas morais e cívicas.

Os exemplos permitem analisar que a História, ainda que permanecesse vinculada a sua tradição enciclopédica, positivista e de cunho moralizante, buscava nas experiências cotidianas vividas pelos personagens, o caráter de exemplaridade que transversalizava as lições. Não havia preocupação primordial com fixação e memorização de datas, por exemplo, o que parece caracterizar uma pequena inovação. Embora haja várias referências às novas concepções, novos métodos e novos moldes de ensino que, segundo o autor, esta *Série de Leitura* é portadora, constata-se

³¹ Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini, *Uma questão de gênero* (São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1996).

³² Valdemarin, *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*, 23.

que muitas delas são as mesmas ideias presentes em uma tradição secular no ensino de História, embora dadas a ler em diferentes formulações discursivas.³³

Pode-se considerar, ainda, que os manuais escolares por muito tempo passaram negligenciados pelos historiadores. Alain Choppin, ao atentar para tal fato, atribui uma série de possibilidades que contribuíram para o não reconhecimento desses livros como fonte para historiografia. Por se tratarem de objetos comuns, sem nada de extraordinário; por terem uma grande tiragem no mercado, o que os torna mais baratos, até mesmo por serem mercadorias consideráveis perecíveis, que se tornam obsoletas facilmente por modelos atualizados com as políticas educacionais; por não terem sido alvo de vultosas intenções de salvaguarda e conservação pelas pessoas.³⁴ Esse desinteresse também atingiu historiadores que ao perceberem o valor dos livros escolares, depararam-se com os problemas de acesso às coleções, com a dificuldade de completar uma Série ou com a precariedade na conservação do material.

A Série de Leitura Graduada Pedrinho mantinha nos volumes leituras que faziam parte de uma proposta de educação ligada a propósitos civilizadores e patrióticos, unidas tanto pela ideia de construir o bom cidadão, como estudioso, obediente, leal e patriota e, de igual maneira, ser base para a construção de um cidadão industrioso empreendedor e cosmopolita, notadamente a partir da década de 1950. As peripécias do protagonista Pedrinho, expressas em lições, sinalizaram para o pensamento de uma época, para os ideais de educação desejados por um autor e apontaram para os aprendizados esperados para uma geração urbana e de classe média que se escolarizava na Escola Primária pública brasileira. Assim, podemos considerar que Lourenço Filho sugeriu através do personagem Pedrinho, que dá o título e protagoniza a *Série de Leitura Graduada*, caminhos almejados e que poderiam ser percorridos para chegar a «ser brasileiro» e serão estas representações que aqui merecerão destaque.

³³ Stephanou e Cunha, «Despertar na alma da criança o amor pela Pátria: a história na escola primária sob orientação de Lourenço Filho», 272.

³⁴ Alain Choppin, «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte», *Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação da USP*, 30 (2004): 549-566.



Figura 1. *Série de Leitura Graduada Pedrinho/ Lourenço Filho.* Acervo do Laboratório de Patrimônio Cultural/LABPAC — UDESC — Brasil

O autor, através das mais diversas lições da *Série*, deixou perceber que os rituais expressos sob a forma de cerimônias cívicas e patrióticas e as biografias exemplares de heróis nacionais reais e fictícios dadas a ler nestes manuais escolares, mantinham representações de exemplos edificantes que construíram aspectos para a formação da brasilidade que se exercitaria na ordem, na disciplina, na grandiloquência.

Segundo o antropólogo Roberto DaMatta entre as rotinas e rituais, a sociedade brasileira se constrói e constrói o significado de ser brasileiro.³⁵ O ritual, em geral possui, além de temporalidades diversas, es-

³⁵ Roberto DaMatta, *O que faz o brasil, Brasil?* (Rio de Janeiro: Rocco, 1984).

paços e signos que o classificam e o elegem como rito. No Brasil, para o antropólogo, há dois tipos básicos de rituais que o brasileiro pratica e se define como pertencente à nação: aqueles que subvertem as ordens e hierarquias impostas nas rotinas —como carnaval, por exemplo— e aqueles que as afirmam. Neste trabalho será abordada a segunda categoria, o que ele chama de «Festas da Ordem». Nas lições analisadas que compõem a *Série*, não há menção a cerimônias como o carnaval, ou outra festividade parecida, como constituinte para identidade brasileira. Os estudos de DaMatta mostram que os rituais «de ordem» ajudam na fixação de símbolos nacionais, das histórias de vida dos heróis e na reafirmação de condutas que auxiliam na representação do cidadão brasileiro ideal.³⁶ Nesse sentido, pode-se recorrer a Chartier que afirma que essas representações são construídas historicamente.

A representação é um produto, resultado de uma prática, historicamente produzida pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem suas figuras. Esta proposta deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido: é um produto cultural, resultado organizado de informações, julgamentos, atitudes de seu sujeito.³⁷

A prática desses rituais é cultural, e sua divulgação através dos mais diversos meios, principalmente o escolar, auxilia na configuração dos indivíduos que leem e a tentativa é de conformá-los como sujeitos patrióticos. A escola é um importante meio de formação do caráter e do comportamento do cidadão. É por ela que desde pequeno vai se construir um modelo padrão de nacionalidade e a *Série*, na figura de seu protagonista Pedrinho, é um dos meios em que as crianças podem aprender quais os rituais patrióticos mais representativos que auxiliam na constituição de uma nação de cidadãos brasileiros dignos.

Na *Série*, o protagonista Pedrinho e outros personagens estudam e praticam uma gama de rotinas e rituais que o fazem representar o que um menino brasileiro, branco, urbano e de classe média de sua idade faria. Entende-se que tais práticas ligadas á formas de escrita biográfica representadas merecem destaque como rituais e rotinas de brasilidade.

³⁶ Roberto DaMatta. *A Casa & a Rua* (Rio de Janeiro: Rocco, 1997), 66.

³⁷ Roger Chartier, *A História Cultural: entre práticas e representações* (Lisboa: Difel, 1989), 27.

Biografar as possibilidades de viagem para conhecer o Brasil, conhecer os feitos dos heróis nacionais reais e/ou fictícios através de suas biografias e enfatizar as comemorações e festividades cívicas, muitas das quais protagonizadas em homenagem aos heróis. Essa foi a fórmula que Lourenço Filho usou na *Série* como ritual patriótico, e neste trabalho a centralidade é abordar as biografias reais e fictícias como possibilidades de formação, pela leitura, de uma comunidade simbólica, constituída por personagens heroicos e de seus atos representados como signos de brasilidade.

A VIDA COMO EXEMPLO: AS BIOGRAFIAS DE PERSONAGENS HISTÓRICOS NA SÉRIE DE LEITURA GRADUADA PEDRINHO

Uma das maneiras para reforçar os princípios civilizatórios na população era a propagação das histórias de vida de pessoas consideradas modelos de conduta e virtude. Esta estratégia foi bastante utilizada e a leitura, ensinada e divulgada pelos manuais escolares, foi um meio importante para a divulgação desses princípios pois é na escola que, geralmente, se passa boa parte da vida e através dela, que desde criança se aprende não só as disciplinas que compõem o currículo escolar, mas também valores sociais e morais importantes para a vida cotidiana que, quase sempre, estão implícitos nas lições dadas.

Dentre as possibilidades de análise, encontram-se as biografias presentes na *Série*. A vida de protagonistas, considerados como heróis, podem ser vistas como modelos de conduta, cuja bravura e correição eram divulgadas na intenção de desenvolver na personalidade e na imaginação do leitor, uma ideia de exemplaridade. Eram transmitidos para as crianças, valores significativos e preceitos importantes que eram veiculados através das histórias de vida desses personagens.

A análise empreendida permitiu perceber que as lições desses livros de leitura estão relacionadas às biografias como meio de veiculação de representações para os leitores. Representação, aqui, entendida na perspectiva de Roger Chartier como função mediadora que informa diferentes modalidades de apreensão do real, por meio de signos linguísticos, mitológicos, religião ou conceitos científicos.³⁸ Nesse sentido, as biogra-

³⁸ Chartier, *A História Cultural: entre práticas e representações*, 17-23.

fias foram analisadas como representações de pessoas ideais, modelos a serem seguidos pelos leitores da série haja vista o uso da linguagem, a adjetivação e a narrativa serem laudatórias.

A análise feita com as lições relacionadas às biografias mostra que Lourenço Filho optou não só por dar exemplos de histórias de vida de personagens conhecidos historicamente, que serviam como vultos nacionais —ou seja, representantes da história nacional—, bem como procurou contar histórias de personagens fictícios. As biografias, muitas vezes, não contam toda a vida do biografado, mas colocam em relevo fatos importantes tanto para o país, quando se fala de pessoas públicas, quanto para mostrar alguma atitude relevante, como nas biografias de pessoas comuns. Isso se dá por que os manuais escolares são feitos de lições curtas, cuja intenção é ensinar algo novo ao final de cada uma delas. Portanto, esses pequenos trechos selecionados da vida das pessoas podem aqui ser considerados como breves biografias. Neste trabalho, as lições foram divididas em duas categorias: histórias de vida de pessoas públicas e de personagens fictícios, que dentro da narrativa da própria *Série* representam pessoas comuns.

Uma interpretação feita a partir das histórias de pessoas públicas biografadas na *Série* permitiu perceber a forte relação que tais biografados tem com a História brasileira e com aspectos que se queria fixar como importantes e edificantes. Esses personagens tiveram participações no âmbito político tanto como governantes quanto como pessoas que se preocuparam em mudar as condições vividas no país. A importância dada a esses personagens se relaciona com o fato delas serem consideradas como grandes empreendedoras do «engrandecimento da nação». Dentre essas figuras, como já citado anteriormente, destacam-se os imperadores D. Pedro I e D. Pedro II, o mártir da Independência nacional, Tiradentes, o artista Aleijadinho, o Padre Anchieta, o orador e jurista Rui Barbosa, o abolicionista Luis Gama e o bandeirante Borba Gato como personagens que aglutinam as características de todas as outras figuras ilustres.

Sobre D. Pedro I é passada uma imagem de um jovem imprudente que possui um «gênio arrebatado». O imperador do país tomou atitudes autoritárias que descontentaram o povo e, para não ser ainda mais mal visto pela sociedade, teve que passar a coroa para o filho e ir para Portugal. Entretanto o autor ressalva que a população não esqueceu os

serviços prestados por ele ao país e por isso ergueram uma estátua em sua homenagem no Rio de Janeiro. D. Pedro II é representado como o responsável pela grande prosperidade que o país passou. Nas lições deste livro, tem-se a impressão de que: D. Pedro I por ser impulsivo, teve que deixar seu trono, o que torna suas características, de certa maneira, evitáveis. Já D. Pedro II é elogiado por ter um alto grau de intelectualidade, indicando ao leitor que ser estudioso é melhor do que ser impulsivo, reafirmando a proposta de incentivo à leitura.

A historiadora Vavy Pacheco Borges ao historicizar o percurso das biografias no mundo ocidental, afirma que ao contarem a história de vida das pessoas, os gregos procuravam «dar exemplos morais negativos ou positivos- muitas vezes construindo panegíricos». ³⁹ Panegíricos são discursos em louvor de alguém caracterizado pelas narrativas laudatórias. Essas narrativas são percebidas principalmente nas lições dedicadas aos nomes heroicos de Luiz Gama, Rui Barbosa e Padre Anchieta. Os adjetivos enaltecedores, os fatos contados como se o protagonismo fosse dos biografados, ajudam a criar uma imagem idealizada desses personagens. As mensagens advindas dessas biografias se relacionam com a valorização do trabalho, da superação de vida, do patriotismo, do civismo, dos estudos, das leituras, da preocupação social, etc. A maioria desses personagens se encontra no quarto volume da *Série* cuja proposta é o incentivo à leitura. Portanto, pode-se concluir que a intenção de biografar estas ilustres figuras foi, em grande parte, a de estimular aos pequenos cidadãos a leitura e ao estudo, características que ajudariam no engrandecimento nacional, a exemplo dos personagens destacados.

Utilizar a história como auxiliadora na construção do patriotismo republicano foi uma ferramenta utilizada nas escolas nas décadas de 1920 e 1930, perdurando também na época da escrita da *Série*. O militar Luiz Alves de Lima e Silva, foi agraciado com o título nobiliárquico de Duque de Caxias em função de sua atuação nos interesses brasileiros na Guerra do Paraguai, entre 1864 e 1870. Sua atuação foi valorizada para procurar manter uma tradição de grandes personagens históricos. Este herói em especial, recebeu apoio dos militares para se tornar um dos representantes da unidade nacional.

³⁹ Vavy Pacheco Borges, «Grandezas e misérias da biografia», em *Fontes históricas*, ed. Carla Bassanezi Pinsky (São Paulo: Contexto, 2006), 25.

A história entra no contexto das viagens ritualizadas e a valorização dos símbolos encontrados ajudam na construção de um sentimento nacionalista brasileiro. A história contada é de cunho laudatório, destacando os fatos considerados heroicos e dignos de admiração. A bravura, a honra e coragem dos personagens históricos servem como um exemplo a ser admirado e seguido, e seus monumentos e locais onde aconteceram os fatos, respeitados e admirados.



Figura 2. Duque de Caxias. Ilustração do Livro IV /*Série de Leitura Graduada Pedrinho*/Acervo Laboratório de Patrimônio Cultural/UDESC —SC

EXEMPLOS COTIDIANOS, CONDUTAS A SEREM SEGUIDAS: BIOGRAFIAS DE PERSONAGENS FICTÍCIOS

As biografias de personagens fictícios, consideradas aqui como «pessoas comuns» também possuem a intenção de servir como exemplo, mas suas narrativas mudam um pouco. Trata-se de pessoas comuns, com vidas comuns que, de certa maneira, se aproximam dos leitores. Diferentemente dos considerados «heróis nacionais», o autor escrevia sobre esses personagens na intenção de mostrar exemplos cotidianos, atitudes que podem ser tomadas no presente pelos leitores.

Nessa situação, um personagem em destaque é o Chico Tião. Ele é um homem mais velho e representa o caboclo brasileiro. Em contraste com o estilo de vida do protagonista Pedrinho, Chico Tião é uma pessoa que vive no mato, não tem estudos formais, mas mesmo assim é considerado um homem sábio. Características como coragem, disposição, perseverança também são destinadas a este personagem. Sua força física é valorizada, o que ajuda a caracterizar a figura do caboclo: um homem que não possui estudos, porém é forte trabalhador com grande conhecimento advindo do senso comum. Ele é uma figura muito simples que se difere do personagem principal e da família dele, porém, procura seguir a mesma linha de conduta que segue Pedrinho, seus familiares e amigos. Valores como respeito ao próximo, lealdade, prudência, são destacados por ele. Chico é mencionado em várias lições do Livro *As aventuras de Pedrinho*, como o guia de Pedrinho e amigos na floresta. Tê-lo como personagem também serve de exemplo para aqueles que pretendem ter a natureza como forma de lazer. Nessas lições ele também é descrito como é merecedor da confiança dos pais e que não aceita qualquer menino acampar com ele, pois valoriza «meninos prudentes que soubessem respeitar seus conselhos, e meninos bons, que se dispusessem a ajudar-se uns aos outros, em caso de dificuldade e perigo». ⁴⁰ Isso indica aos pequenos leitores quais qualidades os meninos devem ter para poder participar de atividades de lazer como o acampamento.

Tanto nos textos como nas imagens o autor pretende apresentar as figuras heroicas representando personagens públicos, e modelos de condutas pessoais nas cenas e descrições de personagens comuns. Essas imagens presentes na *Série* se relacionam, de certa forma, com os estudos de Sandra M. Szir. Ela ao pesquisar periódicos infantis do século XIX e XX também mostra que biografias e retratos de adultos e crianças ilustres serviam como exemplo de condutas pessoais para os leitores. A mesma afirma que nesses periódicos:

La utilización de los «niños ilustres» contaba ya con una larga tradición en los materiales destinados a la educación de los niños. Del adulto que se encarga de brindar una enseñanza moralizante y que encarna las principales virtudes, personajes históricos o de

⁴⁰ Lourenço Filho, *Série de Leitura Graduada Pedrinho, Livro IV* (1956), 26.

la vida cotidiana, se pasa a los modelos de niños devenidos célebres por sus estudios, sus acciones e sus escritos.⁴¹

No caso da *Série* as crianças são personagens fictícios, mas que possuem o mesmo tom moralizante e exemplificador presente nas imagens que os meninos e meninas importantes possuíam. Ao observar mais atentamente os livros da *Série*, pode-se considerar que ela inteira se trata da biografia de um personagem comum —neste caso Pedrinho— e que através da vida dele, do seu cotidiano, exemplos são dados aos leitores. Ao longo de todos os livros, fatos da vida do personagem, de seus amigos e familiares são contados. As atitudes tomadas, as dúvidas, os acertos e erros feitos por Pedrinho mostram como as crianças devem se portar.

Tanto o protagonista como outros personagens são pessoas extremamente civilizadas, estudiosas, trabalhadoras e corajosas. Pedrinho também representa os leitores quando personalidades públicas aparecem em sua vida. Pois ele aprende «junto» com os leitores quem eram esses personagens e mostra, através de suas atitudes, como o leitor pode seguir as qualidades passadas por esses «heróis nacionais». Pedrinho, portanto, torna-se a vitrine maior que representa o ideal de menino civilizado.

Dentro dessas análises percebe-se então, que Lourenço filho considerava as biografias como ferramentas de ensino de civilidade e que através dos exemplos ele buscava mostrar condutas pessoais patrióticas e maneiras civilizadas de se viver. As biografias de personagens históricos também remontam ao ensino de História de cunho personalista, onde as imagens dos grandes heróis e dos fatos importantes devem ser narradas de maneira laudatória para mostrar a relevância desses personagens dentro do quadro da Historiografia nacional.

Já as histórias de «pessoas comuns» têm a função de ajudar a moldar o caráter e as atitudes dos leitores, que ao aprender os preceitos pregados, contribuiriam para a formação de uma sociedade idealizada para os anos de 1950 e 1960 do século xx. Os exemplos mostrados apontam para uma formação humanista que visa não só instruir, como formar a personalidade do aluno. Maria Auxiliadora Schmidt ao falar sobre o

⁴¹ Sandra M. Szir, *Infância y Cultura Visual. Los Periódicos ilustrados para niños 1880-1910* (Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006), 49.

ensino de história afirma que as leis educacionais, já na década de 1940, pensavam num ensino que «reforçava a ideia de que aprender História serviria para o desenvolvimento integral da personalidade do jovem e de sua consciência patriótica e humanista». ⁴² Lourenço Filho mostrou na *Série* se preocupar com estes preceitos e demonstrá-los através de suas lições. Essas lições, portanto indicam um dos principais objetivos de Lourenço Filho para o ensino primário: «a formação do cidadão patriótico e civilizado». ⁴³

APONTAMENTOS FINAIS

Conservados em bibliotecas públicas e em acervos privados, cabe ao historiador do presente o desafio de problematizar o papel e o lugar desses manuais escolares que tiveram ampla circulação, mas que com o passar do tempo ainda são pouco conhecidos do grande público. Trata-se de um patrimônio cultural que teve papel considerável na educação escolarizada das classes médias e populares (pela via da escola pública) e ocupou um espaço importante na educação de crianças e leitores.

A pesquisa até aqui empreendida verificou que os livros de leitura e cartilhas tiveram um papel importante na formação do cidadão, pois através deles eram transmitidos e reforçados hábitos morais, cívicos, patrióticos, regras de civilidade, disciplina, higiene, trabalho, fazendo com que várias gerações partilhassem textos que construíssem a ideia da pátria moderna e civilizadora.

Os estudos evidenciam que Lourenço Filho, autor da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*, oferecia lições a partir de atividades pelas quais o educando sentisse interesse e retirasse delas algum significado para sua vida afinado com a preocupação republicana em educar os indivíduos

⁴² Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmitd, «Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta?», em *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*, (Ijuí: Editora UNIJUI, 2009), 24.

⁴³ Maria Teresa Santos Cunha, «Um Patriotismo São: Lições DeHistória Para A Escola Primária: Um Estudo Na Série De Leitura Graduada 'Pedrinho' De Lourenço Filho (Décadas De 50/70 Do Século xx)», *Revista Linhas* 12 (2011): 30-45. Disponível em <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2288>

pela leitura e «fazendo-o frequentar uma escola moderna que instrui e moraliza, que alumia e civiliza». ⁴⁴

Para o autor a atividade do aluno, o interesse, a reflexão e a motivação do ensino tornavam a leitura funcional para desenvolver sentimentos de dever, de trabalho e de contribuição para o progresso da nação e se vinculavam à seleção de histórias cujos temas se referissem a situações que pudessem vir a ocorrer na vida diária de cada um, às suas experiências pessoais. Os livros da *Série de Leitura Graduada Pedrinho* foram reeditados até os meses de fevereiro e março do ano 1970, com um total de 6.419.376 (seis milhões quatrocentos e dezenove mil trezentos e setenta e seis) exemplares ⁴⁵ e esta grande vendagem e circulação autoriza a estudá-lo como formador de toda uma geração de brasileiros que, pela leitura escolar, adquiriram conhecimentos e puderam ser convencidos para determinadas atitudes pessoais e políticas que contribuiriam para a formação da nacionalidade.

Considerando a *Série de Leitura Graduada Pedrinho* como veículo de disseminação de práticas escolares, a circulação dessas ideias serviu para alimentar concepções ainda presentes no ensino de História, de Geografia e de Língua Nacional, o tripé em que se sustentava a formação da nacionalidade na escola, seja através das biografias de heróis, da cartografia *fantástica*, seja através dos excertos literários patrióticos.

Os estudos de Carvalho ⁴⁶ mostram que no período pós-republicano, houve a intenção do Estado em criar símbolos de identificação nacional a fim de, obter da população um relativo apoio à nova forma de regime que se colocava. Como no período anterior a população se unia e identificava com a figura do monarca, havia, portanto, a necessidade dos novos gestores de construir uma identificação ao novo regime. Essa identificação teria que ser única em todo o território, já que era intenção dos comandantes da nação em manter a integridade territorial do país o território nacional. Como a população não se identificara com os implementadores republicanos e nem com a república em si, já que não participaram

⁴⁴ José Murilo de Carvalho, *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil* (São Paulo: Companhia das Letras, 1990), 47.

⁴⁵ Monarcha (org), *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*, 32.

⁴⁶ Carvalho, *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*, 45-50.

do processo de ruptura, foram criados novos símbolos nacionais. Dentre eles estavam, a bandeira e o hino.

Nas décadas de 1950 e 1960, esses símbolos já consagrados como representantes da nação republicana foram se juntando a outros, que construídos aos poucos, sob diversas maneiras —neste caso com a leitura da *Série*— procuravam cair nas graças da população na constituição de um novo ser brasileiro.

Ao propor o conhecimento do Brasil, através de um ritual patriótico de heróis, o autor indicava uma busca do conhecimento e da admiração dos estudantes do ensino primário a esta nação. Capelato ao falar sobre as simbologias atenta também para o caráter sentimental que elas despertam «O signo fascina os olhares, mobiliza as energias, compensa as frustrações e infla as vaidades». ⁴⁷ Ao final do ciclo de biografias —reais e fictícias— o leitor fica feliz ao saber que mora em uma nação tão rica, tão moderna e desenvolvida, e que sua participação nessa nação pode contribuir ainda mais com esse crescimento.

A análise das lições da *Série* permitiu considerar, pelas representações imagéticas e textuais, que a leitura pautada em narrativas laudatórias de culto aos heróis e uma visão linear do tempo com narrativa cronológica e disposição evolutiva dos fatos propiciou uma espécie de hagiografia cívica onde se reatualizaram alguns dos ideais típicos que norteavam a vontade coletiva da nação, expressando heroicidade ativa. As evidências permitem assegurar que a *Série* tomou estes modelos para conseguir manter um nível de aceitação nacional, como de fato o teve. Lourenço Filho, como autor, procurou seguir, de certa forma o que a sociedade aceitava como certo, ensinando-as como serem cidadãos e cidadãs dignos de serem chamados assim, permaneceu como manual didático até a década de 1970.

Lourenço Filho, através da criação do personagem Pedrinho construído como exemplo de menino brasileiro procurou mostrar através desses rituais a construção de um cidadão patriótico e industrioso. O Brasil de Pedrinho era um Brasil moderno, urbano, rico em belezas naturais, com um passado a ser louvado e um futuro próspero. Sendo assim, além de

⁴⁷ Maria Helena Rolim Capelato, *Multidões em cena: Propaganda política no varguismo e no peronismo* (São Paulo: UNESP, 2009), 56.

contemplação ao que a pátria já tem e já produziu, o patriotismo de Pedrinho também resulta na esperança de seus compatriotas em contribuir para o engrandecimento da nação moderna que o país mostrava ser. Suas lições procuravam unir os leitores num mesmo sentimento nacionalista, cuja prática dos mesmos rituais unificava e identificava-os como devidos cidadãos brasileiros. A *Série* de Pedrinho, assim como tantas outras Séries com seus mais diversos personagens, sobreviveu ao tempo, ultrapassando gerações para mostrar ao presente a História passada de uma sociedade que se alfabetizou, se instruiu e, sobretudo teve a expectativa de se formar cidadã de seu tempo através das leituras escolares. Todos esses ritos, práticas e saberes foram lidos e serviram de modelo para crianças de todo o Brasil, e hoje são lidos e analisados por historiadores que encontram e constroem História a partir destes manuais, considerados pequenos objetos da cultura escolar. Valorizar, pela leitura, as biografias dos heróis são tomadas como atos de linguagem que favorecem as representações edificantes, prestando-se a atribuir autoridade ao que dizem, produzir emoções em seus leitores e valorizar práticas comemorativas inserindo-as em uma forma de religiosidade e hagiografia laicas pelo viés da moral social e cívica da exemplaridade. ■

Nota sobre a autora:

MARIA TERESA SANTOS CUNHA: Professora do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC; do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em História desta mesma Universidade /Florianópolis/ Santa Catarina/ Brasil. Graduada e mestra em História pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora em Educação/História e Filosofia pela Universidade de São Paulo. É pesquisadora e Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Sócia emérita do Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina (IHG/SC) e sócia fundadora da Sociedade Brasileira de História da Educação. Foi Editora das Revistas *Linhas* (Educação) e *Tempo e Argumento* (História), na UEDESC entre 2013 e 2017 e Coordenadora do Instituto de Documentação em Ciências Humanas da UEDESC. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Cultural e História do Tempo Presente, atuando nas seguintes áreas: História da Leitura e da Cultura Escrita, História da Educação, Memória, Acervos Pessoais e Patrimônio Cultural.

Foi Coordenadora Nacional do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação- ANPED/ Out. 2009-2011. Integrante Titular do Conselho Interdisciplinar de Pesquisa e Editoração (CIPE) da Fundação Biblioteca Nacional/ Rio de Janeiro/Ministério da Cultura entre 2011 e 2013. Atualmente exerce a Vice-Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História do Tempo Presente/UDESC.

Referências:

- ALMEIDA TOLEDO, Maria Rita de. «Inovação Pedagógica, formação do professor e circulação de bibliotecas para professores: o caso da Biblioteca de Educação». Anais do Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Quito, Equador, 2005.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. *Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo da Cartilha do Povo e da cartilha Upa, cavalinho!*. São Paulo: UNESP, 2006.
- BORGES, Vavy Pacheco. «Grandezas e misérias da biografia». In *Fontes históricas*, edited by Carla Bassanezi Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. «Educação e identidade nacional coletiva». In *Multidões em cena: Propaganda política no varguismo e no peronismo*. São Paulo: UNESP, 2009.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1989.
- *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII^o*. Translated by Mary del Priore. Brasília: Editora UnB. 1994.
- CHOPPIN, Alain. «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte». *Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação da USP* 30 (2004): 549-566.
- COSTA, Albertina de Oliveira and Cristina BRUSCHINI, Cristina (eds.) *Uma questão de gênero*. Organizado por Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 1996.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. «Um Patriotismo São: Lições De História Para A Escola Primária: Um Estudo Na Série De Leitura Graduada "Pedrinho" De Lourenço Filho (Décadas De 50/70 Do Século xx)». *Revista Linhas*, V.12 2011. <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2288>.

- DAMATTA, Roberto. «ESPAÇO: Casa, rua e outro mundo: o caso do Brasil». In *A casa & a Rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- GRAGÓRIO RAZZINI, Márcia de Paula, org. *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto das Ideias, 2010.
- LAHUERTA, Milton. «Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização». In *A década de 20 e as origens do Brasil Moderno*, edited by Helena Carvalho de Lorenzo e Wilma Perez da Costa, 93-114. São Paulo: UNESP, 1997.
- LONGO MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *Aventuras de Pedrinho. Série de Leitura Graduada Pedrinho*, volumes 1, 2, 3, 4. São Paulo: Melhoramentos, 1953 a 1958.
- LOURENÇO, Leda Maria Silva. «O pensamento de Lourenço Filho em seus primeiros escritos pedagógicos e nas Conferências da Associação Brasileira de Educação-ABE». In *Centenário de Lourenço Filho: 1897-1997*, edited by Carlos Monarcha, 47-76. Londrina: Editora da UEL; Marília: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: ABE, 1997.
- MONARCHA, Carlos, org. *Lourenço Filho: outros aspectos, mesma obra*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.
- PAULO, Matias Prochnow Denise de. «Lições de Fé. A Série de Leitura Graduada Fontes no contexto da reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina. (1911-1935)». Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Estado de Santa Catarina-UEDESC, Florianópolis, Brasil, 2009.
- SCHMITD, Maria Auxiliadora M. dos Santos. «Cognição histórica situada: Que aprendizagem histórica é esta?». In *Aprender História: Perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2009.
- SOARES, Gabriela Pellegrino. «Os Irmãos Weiszflog em busca dos mercados escolares: Identidades das edições Melhoramentos dos primórdios à década de 1960». In *Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros*, edited by Aníbal Bragança e Márcia Abreu, 157-169. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.
- «Os Irmãos Weiszflog em busca dos mercados escolares: Identidades das edições Melhoramentos dos primórdios à década de 1960». In *Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros*, edited by Aníbal Bragança and Márcia Abreu, 157-169. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.
- STEPHANOU, Maria and Maria Teresa SANTOS CUNHA. «Despertar na alma da criança o amor pela Pátria: a história na escola primária sob orientação de Lourenço Filho». In *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará*, edited by Maria Helena Câmara Bastos and Maria Juraci Maia Cavalcante, 261-284. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

- SZIR, Sandra M. *Infância y Cultura Visual. Los Periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006.
- TEIVE, Gladys Mary Guizoni. *Uma vez normalista, sempre normalista. Cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense: 1911 a 1935)*. Florianópolis: Editora Insular, 2008.
- VALDEMARIN, Vera Teresa. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, 2010.
- VALDEZ, Diane. «Livros de leitura seriados para a infância: fontes para a história da educação nacional». *Revista Linhas* Vol. 5 N.2 (2004): 221-242. Accessed October 26, 2016. <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1218>.
- VIDAL, Diana Gonçalves. «Escola Nova e Processo Educativo». In *500 anos de educação no Brasil*, edited by Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes Faria Filho and Cynthia Greive, 497-517. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- VINAÑO FRAGO, Antonio. «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones». *Revista Brasileira de Educação-ANPEd* 0 (1995): 63-82. Accessed April 20, 2016. http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VINAÑO_FRAGO.pdf.
- XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional. Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

TRAÇOS CÍVICOS. PERSPECTIVAS SOBRE MANUAIS ESCOLARES NO BRASIL DA DÉCADA DE 1970*

Civic features. Perspectives on textbooks in Brazil in the 1970s

**Huellas Cívicas. Perspectivas sobre manuales escolares
en Brasil en la década 1970**

Márcia Regina dos Santos^o

Fecha de recepción: 05/09/2016 • Fecha de aceptación: 28/11/2016

Resumo. O presente estudo aborda as diversas perspectivas sobre o civismo e as suas representações em manuais escolares de *Educação Moral e Cívica*. Para tanto, utilizou-se o corpo documental composto por três manuais que circularam nos sistemas de ensino de Florianópolis, capital de Santa Catarina/BR, considerando a hipótese de que os mesmos configuraram elementos constitutivos da formação social do período ditatorial brasileiro. As edições estudadas são da década de 1970 e tiveram como autores: Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella (1971), Benedicto de Andrade (1978) e Almiro Petry, José Odelso Schneider e Matias Marinho Lenz (1972). Como principal aporte teórico, foi mobilizado o conceito de *representações* inscrito na História Cultural. O estudo evidenciou outras dimensões do processo de ensino mediado pelos manuais escolares relacionadas ao tempo histórico vivido, às formas de leitura e as múltiplas representações possíveis a partir dessa interação.

Palavras-chave: *Manuais escolares; Educação Moral e Cívica.; Conteúdos de formação; Civismo; Representações.*

* Este artigo é uma versão ampliada da comunicação apresentada no XI Congresso da Associação de Demografia Histórica (Cádiz/ Espanha, 2016), a qual fez parte da pesquisa intitulada «Signos de um ideal: livros escolares de Educação Moral e Cívica em Florianópolis na década de 1970», defendida pela autora em 2015, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) SC/BR, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Teresa Santos Cunha, desenvolvida com recursos de bolsa CAPES.

^o Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Paulo Freire, 44. Ingleses. Florianópolis. Santa Catarina/Brasil. marcia0705@gmail.com.

Abstract. *This study addresses the different perspectives on civics and their representations in textbooks of Moral and Civic Education. For this, we have used a document consisting of three manuals used in the educational system of Florianópolis, capital of Santa Catarina / BR. We propose as our hypothesis that these documents contained elements that were responsible for social formation during the Brazilian dictatorial period. The editions studied are from the 1970s and their authors are: Jaldyr Bhering Faustino da Silva and Ayrton Capella (1971), Benedicto de Andrade (1978) and Almiro Petry, Joseph Odelso Schneider and Matthias Lenz Marinho (1972). The theoretical contribution of these works relied on the concept of representations as inscribed in Cultural History. The study highlights other dimensions of the teaching process concerning school textbooks related to the experience of historical time lived, to approaches to reading and to the multiple representations resulting from this interaction.*

Keywords: *Schoolbooks; Moral and Civic Education; Training content; Civility; Representations.*

Resumen. Este estudio aborda las diferentes perspectivas del civismo y sus representaciones en los libros de texto de Educación Moral y Cívica. Para ello, se utilizó un cuerpo del documental compuesto de tres manuales que circularon en los sistemas educativos de Florianópolis, capital de Santa Catarina / BR, teniendo en cuenta la hipótesis de que los mismos configuraron los elementos constitutivos de la formación social de la época dictatorial brasileña. Las ediciones estudiadas corresponden a la década de 1970 y tuvieron como autores: Jaldyr Bhering Faustino da Silva y Ayrton Capella (1971), Benedicto de Andrade (1978) y Almiro Petry, Joseph Odelso Schneider y Matthias Lenz Marinho (1972). Como principal contribución teórica fue movilizado el concepto de representaciones inscrito en la Historia Cultural. El estudio puso de relieve otras dimensiones del proceso de enseñanza mediado por los libros de texto relacionadas con el tiempo histórico vivido, las formas de lectura y las múltiples representaciones posibles a partir de esta interacción.

Palabras clave: Libros de texto; Educación Moral y Cívica; Contenidos formativos; Civismo; Representaciones.

A história educacional brasileira está intimamente associada à história propriamente dita da sociedade brasileira. Os diferentes momentos de situações políticas e econômicas, que tanto marcaram a vida social, influenciaram radicalmente a educação. Não apenas influenciaram, mas, sobretudo condicionaram para manter num futuro próximo ou remoto o *status quo* vigente. Não

entravam em cogitação as ideias de mudanças, transformações, crescimento, e sim, adaptações, acomodações.¹

Em 1969, durante o período ditatorial no Brasil, foi instituída a obrigatoriedade da disciplina chamada de Educação Moral e Cívica em todos os sistemas de ensino brasileiros. Naquele período, os saberes escolares que compunham essa disciplina foram compreendidos como elementos formativos para os cidadãos, pois vinculavam conteúdos de instrução a finalidades de âmbito sociopolítico com o intuito de normalizar a sociedade assolada por um regime de exceção. O presente artigo problematiza as perspectivas consideradas adequadas sobre o civismo e as formas como foram representadas em manuais escolares de Educação Moral e Cívica. Para tanto, utilizou-se o corpo documental composto por três manuais que circularam nos sistemas de ensino de Florianópolis, capital de Santa Catarina/Brasil, considerando a hipótese de que os mesmos configuraram elementos de formação social no período ditatorial brasileiro. As edições estudadas são da década de 1970 e tiveram como autores: Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella (livro do 1.º grau, correspondente ao atual ensino fundamental II), Benedicto de Andrade (livro do 2.º grau, correspondente ao atual ensino médio) e Almiro Petry, José Odelso Schneider e Matias Marinho Lenz (livro do ensino superior).

A análise foi norteadada pelo investimento sobre a constituição de uma educação moral e cívica na perspectiva escolar, as possíveis interfaces entre os textos introdutórios e a legislação oficial da disciplina, as representações de civismo encontradas nos conteúdos dos manuais e a utilização de biografias como estratégias de formação. Como principal escolha teórica, foi mobilizado o conceito de *representações* inscrito na História Cultural de Roger Chartier,² com vistas a perscrutar os signos sob os quais o civismo foi representado nos três manuais, bem como, o diálogo com a *cultura escrita*, estudada por Antonio Castillo Gómez,³ para visibilizar as relações configuradas entre sujeitos escolares e os processos socioculturais em que se inscrevem.

¹ Almiro Petry, José Odelso Schneider e Matias Marinho Lenz, *Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros* (São Leopoldo: Unisinos, 1972), 273.

² Roger Chartier, *A História Cultural: entre práticas e representações* (Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990). Tradução: Maria Manuela Galhardo.

³ Antonio Castillo Gómez (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada* (Gijón: Ediciones Trea, 2002).

A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA NA PERSPECTIVA ESCOLAR

Os estudos sobre o currículo e a cultura escolar⁴ nos primeiros grupos escolares de Santa Catarina/BR evidenciaram a circulação de conhecimentos para «instruir no sentido de desenvolver e prover de conhecimento a mente da criança e, educar no sentido de desenvolver-lhe o caráter, a disciplina e as qualidades morais». ⁵ Desde o Programa de Instrução Pública de 1892 era possível perceber a presença da formação moral e cívica ao lado da formação instrumental provinda do ensino de História, Geografia, das Artes, das atividades físicas e manuais. Ademais, o ensino era reforçado pela prática de festas, celebrações, desfiles, as quais articulavam a vivência e a formação teórica.

Em outras palavras, as comemorações que ultrapassam o ambiente escolar são instrumentos de articulação política que permitem a construção de uma memória coletiva, nacionalista, unitarista. [...] Eram eventos esperados e preparados durante todo o ano com intuito de demonstrar a grandiosidade da nação brasileira e o exemplo de cidadão que deveria ser seguido.⁶

A presença dos saberes referentes à moral e ao civismo estiveram sob diversas nomenclaturas, as quais sinalizaram o caráter conflituoso do ensino em circunstâncias sociais e políticas que, cada qual em seu tempo, delineavam essas demandas. Nomeada de *Instrução Moral e Cívica*,⁷ substituída pelo Ensino Religioso ou diluída na disciplina de Canto Or-

⁴ A expressão é entendida aqui como «complexo simbólico e tecnológico que articula as dimensões básicas do dizer, do fazer e do agir didático e pedagógicas», conceito desenvolvido por Justino Pereira de Magalhães em «Escrita Escolar e Oficialização da Escola Portuguesa», in *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, eds. Antonio Castillo Gómez e Verónica Sierra Blas (Gijón: Ediciones Trea, 2008), 19-40.

⁵ Gladys Mary Ghizoni Teive, «Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)», *Revista História da Educação*, 13 (29), (2009): 65, acesso em 20 outubro de 2004, URL: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28927/pdf>

⁶ Geane Kantovitz e Stefanie Schreiber, «Construção da memória histórica para além da sala de aula no Alto Vale do Itajaí-Açu: a imprensa e as festas cívicas (1930-1940)», in *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*, org. Cristiani Bereta da Silva (Curitiba: CRV, 2014), 258.

⁷ Nomenclatura recebida na elaboração da Reforma Rocha Vaz, realizada por professores do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro- RJ/BR. Entre outras providências, reorganizou o currículo, inseriu a Instrução Moral e Cívica, instituiu o sistema seriado obrigatório. Acesso em 19 de agosto de 2014, URL: http://navegandohistedbr.comunidades.net/index.php?pagina=1219331123_03

feônico, a Educação Moral e Cívica era matéria presente nas discussões acerca dos saberes considerados adequados à formação da juventude, futuramente responsável pelos percursos da nação. José Silvério Baía Horta, em seu estudo sobre a educação brasileira no período entre 1930 e 1945, aponta as tensões que pairavam sobre a permanência ou exclusão da disciplina nos currículos.

A ênfase na educação moral do cidadão traduzir-se-á, inicialmente, pela introdução do Ensino Religioso nas escolas. Mais tarde, enriquecida com ingredientes do civismo e do patriotismo, servirá para justificar as tentativas de reintrodução da educação moral e cívica nos currículos dos diferentes níveis de ensino.⁸

A proposta da disciplina visava a internalizar comportamentos e virtudes considerados fundamentais para a vida em sociedade. Os valores que formavam o bom caráter e a responsabilidade eram elementos que não deveriam se distanciar da apreensão dos conteúdos científicos das disciplinas escolares. A escola, além de ser o local da formação intelectual, configurava-se como formadora dos espíritos no sentido de contribuir para edificar um cidadão de bom caráter, de comportamento ameno, conduzido pela honestidade e pela lealdade. A partir de 1964 esses ensinamentos viriam ao encontro do projeto de estabilização de uma sociedade abalada pela instabilidade político-social. Os valores aproximavam-se dos ensinamentos cristãos para a vida em sociedade e, inseridos na proposta de ensino da moral, colaboravam para formar indivíduos de fácil governo, com condutas respeitadas frente aos seus semelhantes, bem como, com as instituições.

Na década de 1960, o cenário mundial instituído pela bipolarização proveniente da Guerra Fria, suscitava divergências políticas e tensões sociais em países de todo o mundo. O Brasil, imerso nesse contexto, teve deflagrado o Golpe Civil Militar de 1964, o qual enrijeceu as relações e tolitheu as liberdades de forma incisiva e, muitas vezes, violenta. O período marcou profundamente a vivência dos cidadãos que, em maior ou menor grau, sentiram a autoridade do Estado em seu cotidiano.

⁸ José Silvério Baía Horta, *O Hino, o sermão e a ordem do dia* (Rio de Janeiro: UFRJ, 1994), 2.

Em 1968 houve uma proliferação mundial de manifestações contrárias aos sistemas políticos, às condições sociais e aos governos. No Brasil, destacou-se a Passeata dos 100 mil no Rio de Janeiro, em busca da redemocratização. O enfrentamento entre forças governamentais e estudantes da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) causou uma morte e a organização do 30.º Congresso da União Nacional de Estudantes (UNE), a qual estava na clandestinidade. Aquele momento dava a ver as feições de uma sociedade conturbada e conflituosa. Diante do cenário que se apresentava no final de 1968, o Conselho Federal de Educação (CFE) discutiu o anteprojeto que propunha a instituição da Educação Moral e Cívica em caráter obrigatório e, em 1969 vinha à tona a prescrição oficial.

Os parâmetros para o ensino de Educação Moral e Cívica foram delineados a partir do Decreto-lei n.º 869/69 de 12 de setembro de 1969, que instituía oficialmente a obrigatoriedade do ensino da disciplina em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. Na íntegra, a legislação era composta de dez artigos, nos quais estavam previstas a obrigatoriedade, as finalidades, as especificações em cada nível escolar, a responsabilidade pela elaboração dos programas da disciplina, a criação de órgãos para fiscalizar os âmbitos materiais e práticos do ensino, a formação dos professores e a condecoração por reconhecimento aos que se destacassem no empreendimento do ensino da Educação Moral e Cívica. A incorporação da disciplina em todos os níveis de ensino representava o intuito de acomodar os cidadãos estudantes dentro da lógica autoritária do governo militar, inibindo as dissonâncias e os embates já existentes em alguns grupos engajados contra o governo.

A disciplina permaneceu no currículo por 24 anos até ter seu decreto revogado pela Lei n.º 8663 de 14 de junho de 1993. A consolidação do ensino esteve intimamente ligada à hegemonia de um grupo político/social que resguardava seus interesses de permanência no poder e se utilizava da educação como elemento aglutinador. Por meio dos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, utilizando-se das atribuições conferidas aos seus cargos, o Estado prescreveu:

Art. 1.º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas

escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2.º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história.
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
- f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
- g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
- h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.⁹

Os dois primeiros artigos do Decreto-lei destacavam o caráter formador da disciplina. Ao apresentar as finalidades, o artigo 2.º explica que os preceitos que se seguem estão apoiados nas tradições nacionais. Eric Hobsbawm infere em sua obra que uma tradição pode ser inventada e mais tarde institucionalizada.¹⁰ Seu estudo considera que práticas de natureza ritual ou simbólica condicionam comportamentos e, por meio da repetição, estabelecem uma continuidade em relação ao passado. No caso do Decreto-lei, para justificar os fins apresentados, reportar-se a um passado positivado pela ideia de unidade nacional conferia legitimidade

⁹ Brasil, *Decreto-Lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969*. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. Brasília, Distrito Federal, 1969. Acesso em 23 de fevereiro de 2014, URL: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>

¹⁰ Eric Hobsbawm, *A invenção das tradições* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997).

à prescrição e ao seu cumprimento. Tratava-se uma situação nova com um parâmetro do passado, mobilizando as histórias de vitórias e conquistas de um povo, visando à coesão social e legitimação de instituições.

Ainda sobre o artigo 2.º, era possível identificar o tipo de cidadania edificada naquele período. O cidadão deveria ser pleno conhecedor dos seus deveres e direitos, nos quais estavam implícitos os limites de atuação e interferência social e política. Colaborar com a ordem, sendo um indivíduo obediente e cumpridor das leis, eram comportamentos esperados. A partir de 1969 a Educação Moral e Cívica lecionada em escolas para os níveis denominados 1.º e 2.º graus e, também no ensino superior, tornou-se elemento de atuação governamental nos currículos escolares com o objetivo de formar condutas e comportamentos.

Ao se constituir como disciplina escolar um conjunto de saberes, eleva ao estatuto de imprescindível àquilo que até então poderia ser facultativo. «As disciplinas escolares estão no centro deste dispositivo. Sua função consiste em cada caso colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa»¹¹ e, isso ocorreu com a Educação Moral e Cívica. Sabendo-se que a escola em sua constituição tem a premissa de preparar aqueles que assumirão o futuro de um Estado, era fundamental trabalhar desde muito cedo todas as ideias que amparavam o regime instituído em 1964 no Brasil. Além da proposta de formação social, o Decreto-lei ainda previa a criação de um órgão específico que atuaria na regulação e na produção que estava vinculada à disciplina. Foi criada então, diretamente subordinada ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), a Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), atuante na questão dos livros escolares, com poder de avaliação e veto para as produções didáticas.

Muitos livros específicos já circulavam antes do Decreto-lei, mas, a partir da obrigatoriedade houve um maior cuidado com essas publicações. Todo o conhecimento contido nos manuais de Educação Moral e Cívica era organizado de forma que o leitor vislumbrasse a relação ideal, segundo os valores da época, entre o cidadão e sua pátria, sobre o funcionamento do país, os projetos de desenvolvimento e as problemáticas,

¹¹ André Chervel, «A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa», *Revista Teoria e Educação*, 2 (1990): 177-229.

funcionando como agentes de formação política no ambiente escolar. Neste contexto a escola e os livros escolares foram importantes subsídios para colaborar com a nova ordem. Inseridos no ambiente descrito foram produzidos os três manuais analisados neste estudo.

Tabela 1. Manuais de Educação Moral e Cívica

Título	Educação Moral e Cívica	Educação Moral e Cívica	Realidade Brasileira -Estudo de Problemas Brasileiros
Autor(es)	Jaldyr Bhering Faustino da Silva; Ayrton Capella	Benedicto de Andrade	Almiro Petry; José Odello Schneider; Matias Martinho Lenz
Carreira do(s) autor(es)	Professor/militar Professor/militar	Professor/militar	Professor Professor Professor/religioso
Indicação de uso	1. ^a e 2. ^a séries do ginásio	1. ^o e 2. ^o graus	superior
Edição	Provável 1. ^a	5. ^a -revisada e aumentada	Provável 1. ^a
Editora	Laudes	Atlas	UNISINOS
Local	Rio de Janeiro	São Paulo	São Leopoldo
Impressão	Editora Vozes	Atlas	Meridional EMMA
Ano publicação	1971	1978	1972
Número de páginas	130	245	418
Organização dos conteúdos	8 unidades; 37 subunidades.	9 unidades; 26 capítulos; 52 subcapítulos; 35 subdivisões de capítulos; 9 divisões das subdivisões de capítulos.	10 unidades; 41 capítulos; 48 subcapítulos.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir dos três manuais utilizados nesta pesquisa.

Os elementos organizadores dos três manuais são, tanto quanto os conteúdos, igualmente relevantes na interação dos leitores com esses materiais. As interferências editoriais nessa relação que, por vezes se sobrepõe a relação entre autor e leitor, delimitam o espaço do diálogo e o conduzem por meio das estratégias de organização dos textos. Isso de forma alguma exclui o elo entre o material e o simbólico. Porém, tanto para o autor quanto para o leitor as propriedades técnicas ou culturais do livro «permanecem diferentes, por que eles derivam de modos de per-

cepção, de hábitos culturais, de técnicas de conhecimento diferentes». ¹² Apesar de não ser o foco de análise neste momento, a materialidade do suporte, com um grau maior ou menor de ação dos recursos gráficos, constitui uma parte do texto que também comunica e dá forma ao sentido do escrito, portanto, representativa na elaboração dos significados.

INTERFACES ENTRE TEXTOS INTRODUTÓRIOS E LEGISLAÇÃO

Os manuais em questão foram publicados na década de 1970, período em que, segundo Décio Gatti Jr., ¹³ a produção de livros para uso escolar passou por uma transição na qual receberam o incremento de recursos gráficos tecnológicos e foi intensificada a relação com o Estado, o qual se estabelecia como um relevante comprador desse tipo de produto. Esse cenário motivou a produção didática para a Educação Moral e Cívica que, mesmo constituída por saberes que já circulavam no ensino anteriormente a essa data, a partir de 1969 teve a demanda consideravelmente aumentada para atender às prescrições oficiais do Decreto-lei n.º 869/69.

A análise dos manuais dessa disciplina escolar dá a ver os aspectos de aproximação e/ou distanciamento entre o período histórico e a elaboração de representações, possibilitando interfaces entre a escrita, a doutrina, a disciplina e as possíveis práticas decorrentes deste processo. Em temporalidades próprias, esses materiais são compreendidos como produtos da sua época e, sendo assim, expressam não só uma mera prescrição de ensino, mas a relação dos sujeitos de um período com um instrumento disseminador cultural. Nessa chave, considera-se uma relação permeada por tensões inscritas tanto no material gráfico, como nas indicações de uso que se encontravam explicitadas em suas apresentações.

As apresentações ou prefácios, comumente alocavam informações sobre a metodologia do ensino, a importância de tal formação, os objetivos da disciplina, as propostas da escrita e, geralmente, eram escritas pelos autores. Os discursos procuravam motivar os alunos ao estudo e arregimentar os professores para que efetivassem a proposta. Porém, esse

¹² Roger Chartier, *A aventura do livro. Do leitor ao navegador* (São Paulo: Editora da UNESP, 1999), 71.

¹³ Décio Gatti Jr., *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)* (Bauru: Edusc, 2004).

formato não era uma regra. Nos três manuais aqui estudados, os autores utilizaram perspectivas diversas para apresentar suas obras. O manual de Silva e Capella, por exemplo, não teve nenhuma apresentação, na terceira página proferiu um breve agradecimento e, imediatamente, iniciou a primeira unidade, na quinta página.

AGRADECIMENTO:

Ao Professor CELESTINO SACHET, Reitor da Universidade Para o Desenvolvimento de Santa Catarina, pelo estímulo e pela revisão dos textos deste trabalho.¹⁴

É possível perceber que os autores estabeleceram redes de sociabilidade no meio educacional, pois, agradeceram ao reitor da Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina,¹⁵ atualmente a Universidade do Estado de Santa Catarina, instituição na qual não foram encontrados indícios de que tenham trabalhado. No livro não consta indicação sobre o número de sua edição e, a esse respeito, é possível avançar por dois caminhos. Se o livro fosse de uma edição avançada, os autores teriam a opção de dispensar prefácio ou apresentação pelo fato de sua obra já ser conhecida e, com uma circulação considerável. No entanto, há uma informação acerca de outras publicações das mesmas disciplina e época que está relacionada à questão da autorização oficial para a publicação. A CNMC, criada pelo Decreto-lei, avaliava os manuais e fornecia autorizações aos que considerasse de acordo com as letras da legislação. Era comum que as edições reproduzissem esse documento nas primeiras páginas do livro, mas, esse não foi o caso de nenhum dos três manuais abordados nesse estudo. Na falta desse item, por razões não identificadas nesta pesquisa, os autores podem ter optado pelo agradecimento como meio de mostrar uma avaliação pelos pares e, dessa forma, legitimar sua obra.

¹⁴ Jaldyr Bhering Faustino da Silva e Ayrton Capella, *Educação Moral e Cívica* (Rio de Janeiro: Laudes, 1971), 3.

¹⁵ Criada pelo Decreto n.º 2.802 de 20 de maio de 1965, incorporou a Faculdade de Educação (1963), instituição considerada de vanguarda, criada para formar professoras, orientadoras e administradoras escolares. Hoje é chamada de Universidade do Estado de Santa Catarina, conhecida pela sigla UDESC, composta de 12 unidades/centros, com 48 cursos de graduação, além da dedicação à extensão e à pesquisa, na qual oferece curso de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, constitui uma das importantes instituições públicas de ensino superior no estado de Santa Catarina e, local onde esta pesquisa foi desenvolvida. Gladys Mary Ghizoni Teive e Norberto Dalabrida, «A Faculdade de Educação nos anos 60: releitura da “Idade de Ouro”», *Percursos*, 4 (1), (2003): 79-92, acesso em 15 de fevereiro de 2015, URL: <http://www.udesc.br/>

Essa ausência pode estar relacionada também a questões ideológicas, financeiras, ou mesmo, de prazo. Ambos os autores eram professores universitários e tiveram uma formação militar, fatores que, possivelmente, eram presentes em suas escritas e na sistematização das mesmas. Escritas mais técnicas e menos literárias faziam parte do universo de atuação na carreira militar. O livro foi editado em 1971, quando os prazos de editoração poderiam ser exíguos, considerando a demanda por publicações específicas da disciplina. Ainda assim, é preciso considerar que a economia apresentada pode ser atribuída simplesmente ao gosto pessoal e estilo de escrita dos autores.

Já o manual de Andrade apresentou dois prefácios, à 1.^a e a 2.^a edições, nos quais o autor escolheu discorrer sobre como organizou sua obra.

PREFÁCIO à 1.^a edição

Este compêndio foi elaborado de acordo com as Prescrições sobre Currículos e Programas Básicos no Ensino Médio constantes do documento organizado pela Comissão Nacional de Moral e Civismo, do Ministério de Educação e Cultura. [...] Não pretendemos ser originais, de vez que, para a elaboração deste compêndio, consultamos vários livros que julgamos úteis à educação moral e cívica da juventude [...]. Também não escrevemos este livro com o simples objetivo de dizer e recomendar moral e civismo, mas, sobretudo, para informar, mostrar a necessidade da formação cívica da juventude, apoiada em princípios morais, amor à pátria e ação.¹⁶

Em seu prefácio o autor elaborou uma exposição do método utilizado para a escrita, afirmando harmonia com a ideologia proposta pela disciplina. Os preceitos mobilizados na construção da legislação prescritiva ecoaram nesse prefácio, o qual dá ênfase para a formação das práticas consideradas importantes à cidadania vigente naquele período. A alusão ao «amor à pátria» remete aos valores éticos para construir uma nação, citados nas finalidades da disciplina. A «ação» tem conotação de trabalho, de desenvolvimento, o qual não se limita à edificação de riqueza

¹⁶ Benedicto de Andrade, *Educação Moral e Cívica*, 5.^a edição revisada e aumentada (São Paulo: Atlas, 1978), 17.

individual, mas, ao enriquecimento da comunidade e do país, atitude esperada do bom cidadão.

No intuito de autenticar a sua consonância com a legislação, Andrade destacou sua consulta às bases para a disciplina, o seu reconhecimento ao trabalho da CNMC, bem como, nas páginas posteriores ao prefácio, reproduziu na íntegra as Orientações Gerais da disciplina, elaboradas pela CNMC, e, as Diretrizes Básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, documento emitido pelo Ministério de Educação e Cultura. Como estratégia de legitimação dos saberes constantes no livro, o autor destaca sua revisão bibliográfica que resultou na presença de 38 autores citados repetidamente ao logo do livro. O diálogo com autores de diversas áreas de conhecimento contribuía para a elaboração dos conteúdos, uma vez que, era uma disciplina formada a partir de saberes provindos de muitas áreas, como, por exemplo, da História, Geografia, Filosofia, etc

No ensino superior a Educação Moral e Cívica era nomeada como Estudo de Problemas Brasileiros. Recebia um enfoque diferenciado, cujas construções de moral e civismo estavam atreladas ao aprofundamento sobre as questões sociais e econômicas do país, como forma de colaborar com a resolução de problemas, promovendo o que compreendiam como evolução da sociedade e progresso do país. Contemplava as finalidades e objetivos do Decreto-lei tratando dos direitos e deveres, da organização sócio-política-econômica do país, no entanto, sob a perspectiva da sua nomenclatura, possibilitava discussões sobre os problemas sociais não tratados nos outros níveis de ensino. Essa peculiaridade do ensino da disciplina na universidade abria flancos para transgressões que ficavam a cargo do uso do manual, o qual pode ser múltiplo e criativo.

A apresentação, assinada pelo professor Matias Marinho Lenz, não fazia grandes alusões ao patriotismo, mas, indicava uma perspectiva com possibilidade crítica de construir ideias e discutir propostas de melhoria às condições do país.

Pelo estudo da Realidade Brasileira, em suas várias dimensões, cremos desempenhar uma das funções da Universidade no processo de desenvolvimento integral do país: sua função crítica e criadora. Cabe-nos a tarefa de analisar, em alto nível, nossa realidade nacional: constatar fatos, identificar tendências, conscien-

tizar problemas, confrontar valores, pensar soluções. Cremos que a expansão mais adequada de amor a nossa terra e a nossa gente consistirá na seriedade e honestidade do esforço de análise e na sinceridade de propósitos de contribuirmos, com a nossa parte, para a solução dos problemas brasileiros.¹⁷

O livro destinado ao ensino superior, em sua apresentação, tem elementos diversos no que se refere às questões de saberes e métodos. As funções do livro estão vinculadas as propostas da formação universitária de ser crítica e emancipadora. O período ditatorial não possibilitava tanto otimismo quanto a essas funções. Como já foi referido, tratava-se de um momento de exceção na sociedade brasileira, no qual o ensino também era englobado pelos projetos de nação homogênea, ordenada e desenvolvida. Os verbos utilizados na apresentação de Lenz: «analisar, conscientizar, confrontar», transgrediam a ordem instituída e criavam um espaço de pensamento e discussão sobre o passado, o presente e o futuro. O ensino da moral e do civismo, nesse manual, seguiu outras balizas e permite pensar diferentes perspectivas sobre a disciplina. Se a escrita estabelece um vínculo com as sociedades que a produzem e a utilizam, o manual de Petry, Scheneider e Lenz oferece outros ângulos sobre essas leituras e sinaliza que as experiências são singularizadas pelos grupos que se apropriam e fazem usos diversos.

Os textos introdutórios dos três manuais diferenciavam-se na gradação da proposta, alinhando a relação que desejavam estabelecer com seus leitores. Mas, de forma alguma eram isentos de sentido quanto aos saberes que estavam anunciando. Corroborando com Roger Chartier e a premissa de que a leitura é uma experiência individual que afeta a compreensão sobre si e sobre o mundo,¹⁸ independente da existência de uma prescrição oficial para o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica, os conhecimentos apreendidos a partir do seu estudo tiveram múltiplos direcionamentos e conotações. Na sua especificidade de instrumento formativo, cada manual destacou as características consideradas mais importantes para sensibilizar o leitor. Com estratégias diversas, mais ou menos sedutoras, os autores apresentaram suas obras com suas peculiaridades de escrita e organização. Uma

¹⁷ Petry, Schneider e Lenz, *Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros*, 9.

¹⁸ Chartier, *A História Cultural: entre práticas e representações*, 24.

disciplina com a natureza prática da moral e do civismo poderia mobilizar em sua escrita elementos de ordem sensorial ou emotiva, no entanto, os diálogos empreendidos pelos autores indicam o intervalo que pode se formar entre prescrição, escrita e leitura. Definitivamente direcionar ou conduzir os comportamentos, não era algo tão simples.

REPRESENTAÇÕES DE CIVISMO NOS MANUAIS ESCOLARES

A PÁTRIA

A pátria não é ninguém; são todos; e cada qual tem no seio dela o mesmo direito à ideia, à palavra, à associação. A pátria não é um sistema, nem uma seita, nem um monopólio, nem uma forma de governo; é o céu, o solo, o povo, a tradição, a consciência, o lar, o berço dos filhos e o túmulo dos antepassados, a comunhão da lei, da língua, da liberdade. Os que a servem são os que não a invejam, os que não a inflamam, os que não conspiram, os que não sublevam, os que não desalentam, os que não emudecem, os que não se acovardam, mas resistem, mas ensinam, mas se esforçam, mas pacificam, mas discutem, mas praticam a justiça, a admiração, o entusiasmo.

Rui Barbosa¹⁹

Os manuais de Educação Moral e Cívica enfatizavam a relação de respeito e amor exacerbado que os cidadãos deveriam ter com a sua pátria. Essa relação era esculpida pelo apelo simbólico e, por assim dizer, sentimental, a qual definia uma cidadania embasada na «lealdade ao Estado e à identificação com uma nação».²⁰ O livro de Andrade, destinado ao 2.º grau, ou seja, a estudantes na faixa dos 15 aos 18 anos, logo nas primeiras páginas trazia o texto de um intelectual conhecido e renomado para legitimar os ideais que povoaram as páginas de ensinamentos cívicos. Com apelo sensorial Rui Barbosa articulou as palavras para que o leitor percebesse o quanto era importante a sua presença perante o seu país e o quão relevante era o peso de suas atitudes diante daquela que os acolhe *em seu seio*. Era o prólogo do civismo.

¹⁹ Andrade, *Educação Moral e Cívica*, 7.

²⁰ Carvalho, *Cidadania no Brasil. O longo caminho*, 18.

As maneiras como o civismo era trabalhado nos manuais da disciplina conferiam o que Castillo Gómez atribui como uma instituição de poder pelo escrito.²¹ Se os leitores —alunos, professores, ou até familiares— ao decodificar os signos dos textos fizessem a absorção simples de uma mensagem, estariam compreendendo um ideal cívico de amor incondicional à pátria. Se, ao contrário disso, fizessem uma leitura crítica, de maneira a propor questionamentos para entender o porquê desse amor, ainda assim, estariam sujeitos ao aspecto emotivo que os inscreve na mensagem do texto como *filhos*, habitantes de um *lar* com uma *mãe* que os acolhe. Inúmeras leituras são possíveis e isso enriquece ainda mais as possibilidades representadas num texto. As estratégias da linguagem e do discurso procuravam guiar a leitura utilizando o escrito como um elemento estruturador.

Pelo fato de serem leituras institucionalizadas, produzidas para fim de aprendizado, os manuais escolares de Educação Moral e Cívica carregam as marcas de vivências sociais por transmitirem saberes de um tempo, são produtor e produto, concomitantemente. No momento de sua elaboração se propunham a formar estudantes a partir de concepções selecionadas e, ao longo de seu uso, denunciavam recuos e aproximações quanto à sua proposta. Este intervalo que se instala entre o que foi produzido e o que foi entendido é o espaço das representações formuladas por um grupo, em meio e tempo social específico. Os autores Chartier e Castillo Gómez corroboram da ideia de que, da mesma forma que a escrita se insere numa sociedade ou grupo como um instrumento de poder, a leitura carrega a dimensão do perigo e da transgressão. Os usos da escrita não delimitam as formas de apropriação, uma vez a ideia colocada no papel, a intencionalidade está sujeita à ação de um contexto sócio cultural que tem esquemas próprios de compreensão e elaboração.

O civismo erigido pelos três manuais de Educação Moral e Cívica era a idealização de uma prática no presente com o intuito de reverberar no comportamento futuro dos leitores, proposto no texto como uma tendência única àqueles que esperavam algum tipo de reconhecimento, mesmo que fosse pelas gerações futuras. Era a criação de uma sensibilidade para o coletivo utilizando o elemento simbólico de união entre todos que

²¹ Antonio Castillo Gómez «Entre la necesidad y el placer. La formación de una nueva sociedad del escrito (ss. XII-XV)», in *Historia de la cultura escrita*, coord. Antonio Castillo Gómez, 205.

constituíam a pátria. Os textos impressos exibiam uma representação de algo que estava ausente, porém, atuando sobre as condutas, era a presença simbólica da pátria *mãe* que contava com seus filhos para crescer e ser forte. As virtudes cívicas postas em questão conduziam ao imaginário coletivo de que as ações individuais tinham uma repercussão maior, a qual seria sentida por todos.

O Brasil, cuja população é constituída por mais de 50% de jovens, tem se preocupado com a educação da juventude e, principalmente, na formação moral e cívica dessa mesma juventude, levando em conta os três aspectos fundamentais de civismo: Caráter, patriotismo e ação.²²

Os jovens eram o foco da mudança de mentalidade e a formação escolar era o caminho mais próximo para levar os objetivos a cabo. Nesse sentido, os manuais de Educação Moral e Cívica, principalmente nos níveis de 1.º e 2.º graus, eram atuantes na estruturação social. A estratégia discursiva, incluindo e instigando o leitor à ação, funcionava como um elemento de persuasão que autenticava um discurso e se justificava na projeção de um futuro.

Civismo é a preparação para a cidadania, isto é, a preparação do futuro cidadão. Aquele que não será um mero assistente da vida, pensando apenas em seus interesses particulares, mas que participa e se integra: no lar, na escola, na comunidade, na pátria, no mundo. [...]. A Pátria em que vivemos não será grande e rica, nem seus filhos serão felizes, por milagre, mas porque cada um cumpre seus deveres: perante Deus, dentro da Moral, pela Pátria.²³

O tema do civismo aparecia tanto diluído ao longo dos conteúdos como em capítulos ou unidades específicas sobre o assunto. No manual de Silva e Capella, ao longo das unidades o tema é recorrente, abordado em vários subtítulos, assim como: *Civismo, Deveres cívicos, Patriotismo, Deveres do cidadão, O valor das Tradições, Símbolos Nacionais, Calendário Cívico-Histórico*. Da mesma forma, o livro de Andrade, também tem o civismo pulverizado em suas nove unidades e ainda foram dedicadas três subdivisões

²² Andrade, *Educação Moral e Cívica*, 159.

²³ Silva e Capella, *Educação Moral e Cívica*, 13.

no Apêndice apresentado ao final do livro com informações de natureza cívica. São elas: *I- Hínário Cívico* (composto por 14 hinos e canções), *II- Poesia Nossa* (composto por 20 poesias com exaltação aos valores cívicos, morais e religiosos) e *III- Calendário Cívico* (composto por uma listagem de 13 páginas com datas comemorativas, a origem do nome, a explicação sobre as razões da comemoração e fatos considerados explicativos sobre as datas destacadas). Percebe-se que o Apêndice foi subdividido de forma a organizar a grande quantidade de informações selecionadas. Nesse sentido, há indícios de que houve a preocupação de disponibilizar todas essas informações como complementos da formação já dada ao longo das nove unidades e, como um subsídio para a futura vida cívica daqueles alunos, uma formação que persistiria na vida adulta, tendo em vista que muitos encerrariam seus estudos e ingressariam na vida profissional.

Com a utilização de um sistema que lembra a organização de preceitos religiosos, Andrade elaborou uma lista que contempla os principais critérios, segundo sua seleção, para que o civismo fosse uma vivência dos cidadãos.

Deveres e Direitos Cívicos

- 1.º Amar a liberdade [...] é o poder de fazer e de não fazer, dentro dos limites da lei;
- 2.º Defender a pátria;
- 3.º Pagar impostos;
- 4.º Votar;
- 5.º Cooperar na política;
- 6.º Servir no júri;
- 7.º Respeitar a lei;
- 8.º Fiscalizar a execução da lei;
- 9.º Falar bem a sua língua;
- 10.º Não desdenhar a civilidade.²⁴

Na leitura do primeiro item observa-se que o leitor tem a impressão de estar em contato com uma proposta de resguardo dos seus direitos individuais. Ao final do item ressalta-se a observação *dentro dos limites da lei*, no qual o Estado se faz presente delimitando a *liberdade* do cidadão.

²⁴ Andrade, *Educação Moral e Cívica*, 67.

Os próximos itens se referem à obrigação do cidadão de contribuir com a estrutura social que organiza o país. Segundo Castillo Gómez,

a escrita introduz suas peculiaridades nos processos de comunicação e de organização social, portanto, é necessário revelar seu potencial para gerar novas formas de pensar e construir o mundo, o exercício do poder ou articular as relações humanas.²⁵

Portanto, é preciso perceber a intencionalidade sem a ilusão do doutrinamento e, para além disso, entender o texto como elemento de uma realidade datada e circunscrita. Os manuais se valiam de sua autoridade de escolares e de suas estratégias de pertencimento para comunicar ao interlocutor os signos sob os quais o civismo deveria ser apreendido. Possivelmente estavam ali as representações de uma sociedade em fase de mudança, adaptação e consolidação de propostas de aprendizagem para a vida adulta, porém, a análise dos escritos expõe as tensões em torno da formação das estruturas intelectuais, tanto individuais, como coletivas. As relações entre leitura e leitores fazem emergir as concepções que a sociedade, especialmente os sistemas educativos, construía sobre as prescrições oficiais, enfim, fornecer indícios do pensamento acerca de um grupo que teve contato com esses manuais, o qual deveria apreender e reproduzir esse saber escolarizado.

O Ensino Superior não compartilhava das mesmas estratégias utilizadas pelos níveis de 1.º e 2.º graus, visto que, a concepção da disciplina se diferenciava a partir do momento em que a Educação Moral e Cívica no nível superior chamava-se Estudos de Problemas Brasileiros. A Reforma Universitária, ocorrida a partir de 1968 normatizava a Educação Superior, dando ênfase ao contexto sócio-político-econômico da nação brasileira, o qual tinha a industrialização e a internacionalização da economia como ícones de modernização. A disciplina então foi construída sobre as mesmas bases, porém com possibilidades ampliadas, até mesmo por estar inscrita nos currículos universitários, cujas estratégias de ensino

²⁵ Castillo Gómez, «El tiempo de la cultura escrita. A modo de introducción», in *Historia de la cultura escrita del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*, coord. Antonio Castillo Gómez, 18. Tradução livre da autora, do original: «la escritura introduce sus propias particularidades en los procesos de comunicación y de organización social, de ahí que sea preciso desvelar sus potencialidades para generar nuevos modos de pensar y construir el mundo, ejercer el poder o articular las relaciones humanas».

tinham perspectivas variadas. A universidade era ambiente de formação profissional, ou seja, a formação para a vida adulta do cidadão.

O manual de Petry, Schneider e Lenz, ao contrário dos outros dois, não promoveu uma abordagem marcante acerca do civismo, optando por apresentar uma série de informações sobre aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do país, problematizar alguns indicadores e discutir algumas providências. Essa invisibilidade não significa propriamente uma ausência. A proposta de discutir os problemas brasileiros fez maior alusão a dar conhecimento sobre esses problemas, principalmente os de cunho político, para que o leitor tivesse subsídios para releituras e discussões. Na apresentação do livro, Matias Martinho Lenz explica: «Por força do próprio nome da disciplina, preocupou-nos mais a análise dos problemas do que a enumeração de realizações ou o elogio de méritos e virtudes». ²⁶ Sob uma perspectiva diversa, não promovendo diretamente as estratégias de pertencimento e comprometimento, neste manual o civismo recebeu a conotação mais subjetiva de (in) formar-se para colaborar com o futuro do país.

A palavra civismo não consta nenhuma vez nas 418 páginas do livro, porém, nas duas últimas páginas, foi colocado um *Decálogo Cívico*. Eram dez mandamentos iniciados com verbos imperativos com *amarás, prezarás, procurarás, lembrar-te-ás e deverás*. Mesmo um tanto descontextualizado, o *Decálogo* marca a presença dos ideais de formação cívica, inerentes à disciplina. Sem maiores explicações, ao final das páginas, o conteúdo se encontrava ali para cumprir seu papel informativo e formativo aos leitores. Foram selecionados três itens donde se podem vislumbrar os contornos do escrito.

1. Amarás o Brasil, tua Pátria, com um amor inteligente e forte. Inteligente, para conhecer seus problemas e grandezas; forte, para empenhar-te em prol de seu desenvolvimento e na defesa de sua soberania [...].
7. Procurarás conhecer sempre melhor teus deveres e direitos de cidadão, para observá-los com maior fidelidade, esforçando-te por participar da vida de tua cidade, de teu município, de teu Estado e da Federação [...].

²⁶ Petry, Schneider e Lenz, *Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros*, 10.

9. Deverás também te esforçar por conhecer, sempre melhor os elementos da organização econômica e dos processos sociais do Brasil, bem como os sistemas propostos para resolver os seus problemas, a fim de formar, a respeito de todos, uma opinião clara e segura.²⁷

Os itens citados expressam a convocação para comprometer-se com os assuntos do país. O texto propõe a ideia de que todos devem ter responsabilidade com as estruturas político-administrativas que atuam no seu entorno, que é necessário ter conhecimento sobre os trâmites e, que é fundamental o envolvimento comunitário, a busca por soluções e melhorias visando ao desenvolvimento e progresso, principalmente econômico, segundo as perspectivas do governo ditatorial. Mesmo permanecendo o texto relegado ao último suspiro da leitura, mantém sua intensidade, assegurando ao leitor que efetivamente fizer esta leitura, o contato com o mesmo simbolismo o qual esteve disperso ao longo de muitas páginas dos outros dois livros. «As formas materiais da escrita ou as competências culturais dos leitores sempre delimitam as fronteiras da compreensão».²⁸ O *Decálogo Cívico* cumpriu a função que visava a engajar o cidadão com a realidade do seu país, rumo a sua vida profissional, de forma atuante e comprometida.

BIOGRAFIAS COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

As leituras oferecidas nos manuais de Educação Moral e Cívica construíam uma relação entre o comportamento individual e o social. Os conteúdos da disciplina adquiriam contornos de adestramento para facilitar a organização da vida em sociedade e instituir o respeito ao outro e às instituições. Dessa forma, era necessário selecionar o que ia constituir os conteúdos de ensino. Como a organização interna das disciplinas é, em certa medida, um produto histórico, os conteúdos deveriam enfatizar a proposta da disciplina com legitimidade histórica e apresentar uma funcionalidade no meio social. A partir da informação de que os currículos básicos eram elaborados diretamente pelo governo federal, percebe-se

²⁷ Petry, Schneider e Lenz, *Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros*, 417.

²⁸ Roger Chartier, «Defesa e ilustração da noção de representação», *Fronteiras*, 13, (24), (2011): 15-29.

a intenção de uniformidade na composição dos conteúdos que estavam sujeitos a avaliação de órgãos reguladores.

Entre as escolhas feitas, as biografias figuraram como conteúdos formativos em dois dos três manuais analisados. Estas tinham a função de servir como inspiração aos leitores pela sua exemplaridade. Num período em que era enfatizada a prospecção do país para o futuro, os exemplos de heroísmo serviram como inspiração aos futuros cidadãos. De forma otimista, o leitor era imbuído da nobre função de envolver-se em questões coletivas, convergindo para os planos governamentais relativos ao desenvolvimento econômico e social. Era a promessa de um futuro próspero e ordenado, conforme as indicações da Bandeira Nacional brasileira que diz: «Ordem e Progresso».

Os manuais de Educação Moral e Cívica de 1.º e 2.º graus reservavam capítulos específicos nos quais apresentavam as breves biografias e os principais feitos de algumas personalidades nascidas no Brasil ou não. A vida dos biografados era enaltecida pelo fato de estar vinculada ao ideal de patriotismo. O destaque era para as virtudes, as quais justificavam suas personalidades exemplares no contexto da História do Brasil, bem como, a atuação em episódios considerados importantes. Desse modo, era construído um discurso de estímulo e exemplaridade, no qual o leitor era suscitado a compartilhar das virtudes ditas heroicas elaborando representações acerca de comportamentos e atitudes que, posteriormente, forjavam idealizações e estereótipos relativos à figura do cidadão.

No estudo de François Hartog,²⁹ o qual aborda a temporalidade nas Ilhas de Fidji por meio da relação entre os habitantes das ilhas e o rei, o exemplo heroico tem um efeito multiplicador de comportamentos entre os habitantes. Cada herói ou heroína apresentado nos manuais representava um estereótipo de coragem, doação, lealdade e patriotismo e, por isso era importante revisitar, conhecer em pormenores e valorizar suas histórias. Havia a perspectiva de sanar demandas sociais contemporâneas com a instrução sobre os valores morais, recorrendo à dialética do tempo passado para se fazer novamente presente, multiplicando comportamentos heroicos. Da mesma forma, os textos que convocavam os

²⁹ François Hartog, *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo* (Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013).

leitores a serem colaboradores da construção do país do futuro, faziam uma projeção, bastante otimista, de um futuro próspero e grandioso.

O manual de Silva e Capella destacou 59 breves biografias, nas quais constavam nomes de pessoas que viveram em todas as regiões do país e tiveram sua vida ligada a diversos segmentos como a política, a religião, os movimentos locais e as guerras e conflitos. As biografias, em geral, davam ênfase à atuação dos indivíduos em prol de causas ligadas à pátria, por honra ou patriotismo. Ocuparam uma unidade inteira, local onde foram minuciosamente organizadas de forma cronológica, agrupadas por período político seguindo a divisão da história brasileira e por área de desenvolvimento/conhecimento. O sumário da unidade foi escrito com a seguinte disposição:

- 8.^a UNIDADE – O BRASIL ATRAVÉS DAS BIOGRAFIAS
 - 8.1 – O BRASIL COLÔNIA
 - 8.1.1 – A CONQUISTA DO TERRITÓRIO
 - 8.1.2 – A DEFESA DA TERRA
 - 8.1.3 – A CATEQUESE
 - 8.1.4 – A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA
 - 8.2 – BRASIL IMPÉRIO
 - 8.2.1 – 1.º REINADO
 - 8.2.2 – REGÊNCIAS
 - 8.2.3 – 2.º REINADO
 - (1) - Pacificação interna
 - (2) - Lutas externas
 - (3) - Abolição da escravatura
 - (4) - Impulso para o desenvolvimento
 - (5) - Campanha Republicana
 - 8.3 – BRASIL REPÚBLICA
 - 8.3.1 – A CONSOLIDAÇÃO DA REPÚBLICA
 - 8.3.2 – A FIXAÇÃO DE NOSSAS FRONTEIRAS
 - 8.3.3 – A REORGANIZAÇÃO DAS FINANÇAS
 - 8.4 – CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
 - 8.5 – A MULHER EM NOSSA HISTÓRIA.³⁰

A especificidade de itens dessa organização destaca indivíduos em cada período entendido como significativo para a evolução do país. Era

³⁰ Silva e Capella, *Educação Moral e Cívica*, 85.

uma leitura inspiradora que sugeria como a atuação individual poderia conquistar notoriedade a partir do seu envolvimento com causas coletivas de defesa do território, mudanças políticas ou desenvolvimento econômico. No contexto educacional, era uma proposta para que os futuros cidadãos participassem efetivamente das problemáticas de sua sociedade. Era a escrita como guardiã de um passado e oráculo de um futuro, o qual estava a ser produzido no momento do contato do leitor com a leitura.

No último item do sumário da unidade, os autores abriram espaço para mulheres consideradas merecedoras de destaque, segundo os critérios acima colocados. Os nomes femininos listados, em geral, tiveram sua atuação ligada às atividades consideradas na época como masculinas, dando um indício de que o merecimento do destaque estava relacionado ao potencial de atuar como um homem em momentos de conflito. Essas mulheres foram identificadas como participantes de importantes processos de mudança e de conquista, sendo igualmente homenageadas por seu desempenho na vida dedicada a uma causa política ou social.

— Maria Quitéria de Jesus

Era uma jovem, filha de pais portugueses do Recôncavo da Bahia. Seu coração inflamou-se de patriotismo pela independência. Disfarçada em trajes masculinos abandonou a casa paterna e sentou praça como soldado. Tomou parte nas lutas, em 1822, na Bahia, contra o general português Madeira, distinguindo-se por sua intrepidez e bravura. O Imperador concedeu-lhe honrarias.

— Maria Francisca da Conceição

Com 13 anos casou-se com um cabo que partia para a guerra do Paraguai. Com a proibição de as mulheres seguirem os maridos, disfarçou-se em homem e marchou ao lado do esposo. Morto o cabo, em combate, ela resolve prosseguir lutando e avançou nas primeiras filas contra Curupaiti. Penetrou no forte entre os primeiros brasileiros e aí foi ferida. Só no hospital descobrem-lhe o sexo. Daí para diante passaram a chamar-lhe: Maria Curupaiti.³¹

³¹ Silva e Capella, *Educação Moral e Cívica*, 123.

Apesar de a sociedade conservar fundamentos patriarcais, pode-se perceber que houve, ao menos, certa preocupação dos autores de destacar algumas participações de mulheres nos processos de mudança do país, insinuando suas presenças na construção de um país forte e unificado.

Já no manual de Andrade, com 12 breves biografias, não relatou em nenhum dos textos a vida de uma mulher. O espaço foi dedicado a homens que estiveram ligados em maioria à política, numa subunidade nomeada como *Vultos Nacionais*, organizada em três itens chamados de *Os Grandes Homens Construtores da Nacionalidade*, *Os Mártires da Liberdade* e *Outros Heróis da Nacionalidade*. Como a política era um meio essencialmente masculino e os destaques foram balizados pelas relações intrínsecas a esse meio, a figura feminina não teve relevância para representar os heróis nacionais, segundo esse autor.

A necessidade de apontar ícones no processo histórico sugeria a valorizar sobremaneira suas trajetórias, exaltando virtudes e ignorando desvios. As atitudes desconsideradas como exemplares eram ofuscadas pelos benefícios maiores conquistados. Os escolhidos como *grandes homens*, *vultos* ou *mártires*, eram elementos essenciais à legitimidade histórica. A possibilidade de gerar identificação entre essas histórias e seus jovens leitores criava a expectativa de atuações heroicas e atitudes altruístas em relação à sociedade em que estavam inseridos e, isso era considerado importante no modelo de cidadão que se estimava formar.

O passado não era reverenciado no livro de Petry, Schneider e Lenz. A proposta da disciplina EPB tinha uma perspectiva diferenciada sobre a formação moral e cívica, na qual não cabia o culto ao passado, pois, o foco estava sobre o debate e a formulação de soluções dos problemas presentes, pensando no futuro. Os textos do manual não faziam uma invocação ao passado de glórias, mas, vislumbravam a construção do futuro por meio da discussão e do estudo. A mobilização para a informação e o debate eram as estratégias utilizadas no ensino superior, investindo na perspectiva de resolução de problemas. Fazer os estudantes pensarem sobre as problemáticas contemporâneas conferia às aulas de EPB um espaço de formação política dentro da universidade, possibilitando múltiplas representações.

Os três manuais representam processos formativos diversos que divergem do caráter homogeneizante que o Decreto-lei impôs à disciplina. Limitados aos conteúdos selecionados, os autores desenvolveram maneiras peculiares de escrever sobre moral e civismo. Essas escolhas demarcam e interferem nas relações do presente dos indivíduos, as quais se constroem e legitimam também pela escrita e pela leitura. A identificação com as práticas repetidas ao longo do tempo e a elaboração de suas representações viabiliza uma formação identitária que «se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns». ³² Daí a importância de exaltar os bons exemplos, que empreenderam batalhas comuns e se dedicaram à defesa da nação. Possivelmente, o uso das biografias notáveis, era a estratégia textual e pedagógica que mais se utilizava de um recurso considerado socialmente legítimo: educar pelo exemplo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com abordagens diferenciadas o civismo era um conceito presente mesmo na ausência de sua grafia. Como uma das âncoras que amparava a proposta de educação da disciplina escolar, demarcava o espaço simbólico da construção. Selecionadas com rigor, as luzes que se projetavam sobre o conceito destacavam os ângulos mais adequados para moldar o cidadão obediente, aculturado pela nação e confiante nas instituições. Era uma prática edificada pelo passional, na qual se procurava não deixar fissuras, evitando a proliferação de questionamentos e contrariedades. Não é possível afirmar que houve hegemonia na elaboração do civismo junto aos grupos que tiveram contato com as leituras dos três manuais estudados, mas, compreender que, quando o conceito extrapola a letra escrita e passa a se instalar na dimensão das representações, torna-se território movediço cujos estatutos são historicamente definidos.

Os três manuais utilizados como documentos nesse estudo se declaravam de acordo com as prescrições oficiais para a disciplina Educação Moral e Cívica e, isso compõe um elo comum entre ambos, porém, a elaboração da escrita de cada um dá a ver peculiaridades que possibilitam

³² José Murilo de Carvalho, *Cidadania no Brasil. O longo caminho*, 18.^a edição (Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014), 18.

múltiplas leituras e entendimentos. Os esquemas intelectuais incorporados que deram sentidos àquele presente foram elaborados e representados nos manuais que concentravam intenções formativas sobre uma sociedade em um tempo determinado. Na particularidade foi possível perceber os termos em que cada escrita dialogou com a legislação, elaborou o civismo e construiu representações diversas.

Este estudo vislumbrou três perspectivas diversas sobre a disciplina, as quais se mostraram coesas pela proposta e diversas pelas estratégias. Isso permite pensar que cada um dos manuais construía um civismo peculiar amalgamado pelas práticas cívicas. Nesse sentido, o ideal homogeneizante da disciplina já era ameaçado na produção didática. Presume-se então, que a linearidade discursiva construída pela associação da disciplina ao regime militar encontra outros vestígios por meio da investigação nos manuais escolares.

É possível concluir que as intenções de uniformidade do ensino não ecoavam de forma unívoca nas produções para uso escolar. Em meio aos conceitos e virtudes disseminados nos conteúdos da Educação Moral e Cívica se encontravam tensões e disputas que, mesmo para manuais em pleno acordo com a proposta, sinalizavam um espaço de discussão. As representações sobre o civismo foram construídas numa perspectiva plural, a qual possibilita inúmeras (re) elaborações. Dessa forma, o estudo desse tipo de material visibiliza outras dimensões do processo de ensino e permite vislumbrar relações com o tempo histórico vivido e as representações possivelmente geradas a partir desse contato. ■

Nota sobre a autora:

MÁRCIA REGINA DOS SANTOS possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-SC/BR) e, é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Universidade, na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação. Frequentou o Curso de Extensão Universitária *Otros lectores, otras lecturas. La aventura de leer desde Gutenberg hasta la web 3.0*, na Universidad de Alcalá (2015). É membro da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH). Participa do Grupo de Pesquisa Culturas Escolares, História e Tempo Presente (CEHTP) e do Grupo de Estudos His-

tória, Cultura Escrita e Leitura (GEHCEL). Vinculada, como estudante, ao Laboratório de Patrimônio Cultural (LABPAC), desenvolve pesquisas com ênfase na História Cultural, História da Educação e História da Cultura Escrita. Atualmente frequenta o curso de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC-SC/BR), com área de concentração em História do Tempo Presente, na linha de pesquisa Linguagens e Identificações.

Referências:

- ANDRADE, Benedicto de. *Educação Moral e Cívica*. São Paulo: Atlas, 1978.
- ANDRÉ Chervel. «A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa». *Revista Teoria e Educação* 2 (1990): 177-229.
- CASTILLO GÓMEZ, Antonio, coord. *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*. Gijón: Ediciones Trea, 2002.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- «Defesa e ilustração da noção de representação». *Fronteiras* 13 (24) (2011): 15-29.
- *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- FAUSTINO DA SILVA, Jaldyr Bhering, and Ayrton CAPELLA. *Educação Moral e Cívica*. Rio de Janeiro: Laudes, 1971.
- GATTI JR., Décio. *A escrita escolar da História: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru: Edusc, 2004.
- GHIZONI TEIVE, Gladys Mary. «Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)». *Revista História da Educação* 13 (29) (2009). Accessed October, 20, 2004, <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/28927/pdf>.
- GHIZONI TEIVE, Gladys Mary, and Norberto DALABRIDA. «A Faculdade de Educação nos anos 60: releitura da «Idade de Ouro»». *Percursos* 4 (1) (2003): 79-92. Accessed February 15, 2015. <http://www.udesc.br/>.
- HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- HOBBSAWM, Eric. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KANTOVITZ, Geane and Stefanie SCHREIBER. «Construção da memória histórica para além da sala de aula no Alto Vale do Itajaí-Açu: a imprensa e as festas cívicas (1930-1940)». In *Educar para a nação: cultura política, nacionalização e ensino de história nas décadas de 1930 e 1940*, edited by Cristiani Bereta da Silva. Curitiba: CRV, 2014.

- MURILO DE CARVALHO, José. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*, 18.^a edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- PEREIRA DE MAGALHÃES, Justino. «Escrita Escolar e Oficialização da Escola Portuguesa». In *Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)*, edited by Antonio Castillo Gómez and Verónica Sierra Blas, 19-40. Gijón: Ediciones Trea, 2008.
- PETRY ALMIRO, José ODELSON SCHNEIDER and Matias MARTINHO LENZ. *Realidade Brasileira: Estudos de Problemas Brasileiros*. São Leopoldo: Unisinos, 1972.

A HISTÓRIA NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S)*

*History in primary school textbooks in Portugal: social
representations and the construction of identities.*

La Historia en los libros de texto de primaria en Portugal:
representaciones sociales y construcción de identidades

Maria Glória Sole^º

Fecha de recepción: 02/09/2016 • Fecha de aceptación: 14/12/2016

Resumo. O manual escolar continua a ser de longe em Portugal o suporte didático mais difundido e o mais usado pelos professores e pelos alunos, no contexto educativo atual, também no ensino da História. Os manuais escolares, entendidos como mediadores entre programas, escolas historiográficas, políticas educativas, sistemas normativos e perspetivas pedagógicas de ensino, refletem necessariamente representações sociais, num determinado contexto promovem a construção de identidades sociais e políticas, que podem ser mais ou menos homogêneas, problemática que será discutida na primeira parte deste texto. Pretende-se analisar as representações sociais (mulher, homem, criança, sociedade, etc.), bem como a construção de identidades múltiplas (sociais, políticas, culturais), em livros de leitura e manuais escolares de História de primária em Portugal, numa perspetiva histórica. Proceder-se-á a uma sistematização de vários estudos que se debruçam sobre esta temática em Portugal. Apresenta-se também um estudo em que se analisaram e compararam livros de leitura e manuais escolares de ensino de

* Este trabalho é o resultado do projecto de investigação «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria» (EDU2015-65621-C3-2-R), financiado pelo Ministerio de Economía y Competitividad (Espanha).

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

^º Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (DEILDS). Instituto de Educação. Universidade do Minho. Campus de Gualtar. 4710-057 Braga. Portugal. gsole@ie.uminho.pt.

história na escola primária de diferentes épocas: a Primeira República com alguns contributos; o Estado Novo com maior enfoque nos livros de leitura e nos manuais de História da 4.^a classe em que se procurou identificar mudanças ao nível das representações sociais e na construção de identidades, mudanças essas que se operam muito lentamente.

Palavras-chave: *Manuais escolares; Representações sociais; Identidades; Historiografia escolar; História da Educação.*

Abstract. *The textbook continues to be by far the most widely recognized didactic tool as well the most used by teachers and students in Portugal in the current educational context and in the teaching of history. Textbooks, understood as mediators between programs, historiographical schools, educational policies, normative systems and pedagogical perspectives of teaching, necessarily reflect social representations and in a given context promote the construction of social and political identities. These identities can be more or less homogeneous and are themes that will be discussed in the first part of the text. We intend to analyze social representations (women, men, children, society, etc.), as well as the construction of multiple identities (social, political, cultural) in reading books and textbooks of history in Portugal, within a historical perspective. In our paper, we systematize several studies that have addressed this issue in Portugal. We also present a study in which we analyze and compare reading books and textbooks for teaching history in primary school at different times: there are some texts from the First Republic and others from The Estado Novo (New State), with a greater focus, in this period, on reading books and fourth-year History textbooks. By studying these documents, we seek to identify changes in social representations and in the construction of identities, changes which operate very slowly.*

Key Words: *Textbooks; Social representations; Identities; School historiography; History of Education.*

Resumen. El libro de texto sigue siendo, con mucho, el apoyo didáctico más divulgado y el más utilizado por los profesores y por los estudiantes en Portugal en el contexto educativo actual y también en la enseñanza de la Historia. Los libros de texto, entendidos como mediadores entre programas, escuelas historiográficas, políticas educativas, sistemas normativos y perspectivas pedagógicas de enseñanza, reflejan necesariamente las representaciones sociales y, en un contexto dado, promueven la construcción de identidades sociales y políticas, que pueden ser más o menos homogéneas, temas que se discutirán en la primera parte del texto. Tenemos la intención de analizar las representaciones sociales (mujer, hombre, niño, sociedad, etc.), así como la construcción de las identidades múltiples (sociales, políticas, culturales) en libros de lectura y libros de texto de Historia en Por-

tugal, en una perspectiva histórica. Se establece una sistematización de varios estudios que han abordado esta temática en Portugal. Se presenta también un estudio en el que se analizan y comparan los libros de texto de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, en diferentes épocas: la Primera República con algunos aportes; el Estado Novo, con mayor enfoque, en este período, centrado en los libros de lectura y en los libros de texto de Historia de cuarto curso, en el que se busca identificar cambios en las representaciones sociales y en la construcción de identidades, cambios estos que se llevan a cabo muy lentamente.

Palabras clave: Libros de texto; Representaciones sociales; Identidades; Historiografía escolar; Historia de la educación.

INTRODUÇÃO

O manual escolar (ME)¹ tem sido apresentado aos contemporâneos sob uma multiplicidade de denominações a que subjazem diferentes conceptualizações: manual escolar, livro escolar, livro didático e livro de texto.² Na atualidade, o ME continua a desempenhar um papel preponderante no contexto educativo enquanto recurso pedagógico a ser usado por alunos e professores, embora com funções e intencionalidades diferentes, persistência que ocorre tanto em Portugal³ como em outros países, como por exemplo em Espanha.⁴

Segundo Justino de Magalhães, o ME continua a ser um objeto cultural que permite analisar as opções culturais, educativas, curriculares e políticas de um sistema educativo, na medida em que contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas, valorizando e prescrevendo alguns conhecimentos, e desvalorizando e ou mesmo silenciando outros.

¹ Doravante, serão usadas a sigla ME (no singular) e a MEs (no plural) ao referir o manual escolar. O livro de leitura terá a sigla LL (no singular) e LLs (no plural).

² Alain Choppin, «O manual escolar: uma falsa evidência histórica», *Revista História da Educação*, 13 (2009): 9-75.

³ Isabel Afonso, «O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário» (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, 2014); Glória Solé, «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático». *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), (2014):43-64.

⁴ Rafael Valls, R., *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* (Madrid: UNED, 2007); Joaquín Prats, «Criterios para la elección del libro de texto de historia». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, (2011): 7-13; Ramón López Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional», *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14 (2010): 9-33.

Através dos MEs podemos analisar o curriculum prescrito, o programa de uma disciplina para determinado ano de escolaridade em termos conceituais, metodológicos, pedagógicos e ainda políticos, culturais e sociais, pois eles são instrumentos que materializam estas opções e mudanças na educação. Surge como espelho do saber escolar que deve ser adquirido pelos alunos, tendo contribuído para a formação de sucessivas gerações.⁵

Ao longo de várias décadas os MEs sofreram grandes mudanças, devido a opções políticas, exigências da sociedade, políticas educativas e da própria função da escola. No entanto, continua a ser o recurso mais utilizado por estudantes e professores, considerado por muitos como um organizador das atividades e conteúdos que o professor deve lecionar. Apesar de poder ser pensada esta função como prescritiva, ele pode funcionar como meio de formação pelas inovações pedagógicas, científicas e historiográficas ao serviço do professorado,⁶ e como um recurso didático que ajuda a resolver a diversidade cultural e os desequilíbrios formativos de muitos jovens.⁷

O estudo da *historiografia escolar* (através dos MEs de primária e secundária) possibilita compreender as distintas interpretações historiográficas nacionais e da história universal que se foram incorporando e socializando, tornando-se uma fonte historiográfica relevante, tendo despertado nas últimas décadas o interesse de investigadores da História da Educação de vários países, como seja de Espanha no âmbito de vários projetos,⁸ em

⁵ Justino Magalhães, «Um apontamento para a História do manual escolar. Entre a produção e a representação», in *Manuais Escolares: estatuto, funções, História*, orgs. R. V. Castro de et al. (Braga: Universidade do Minho, 1999), 279-302.

⁶ J. R. Tormenta, *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996); F. M. Gerard y X. Roegiers, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires* (Bruxelas: De Boeck-Wesmael, 1993); Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*.

⁷ Veja-se sobre esta temática o estudo de Prats, «Criterios para la elección del libro de texto de historia».

⁸ Rafael Valls na sua obra já anteriormente referida de 2007 destaca vários projetos que se realizaram em Espanha desde os anos 80 até a atualidade que contribuíram para a afirmação científica desta linha de investigação sobre a historiografia escolar em Espanha. O contributo da investigação desenvolvido por López-Facal anteriormente citado é uma referência na investigação nesta linha. Destacamos ainda os contributos da investigação desenvolvida por Jorge Sáiz, «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO». *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, (2012): 67-77; e J. Sáiz y J. C. Colomer, «¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad». *Clío. History and History Teaching*, 40 (2014). Consultado 27 de junho de 2016, URL: <http://clio.rediris.es>

Portugal,⁹ no Brasil e México.¹⁰ É impossível aqui enunciar a vastidão de estudos já realizados, mas cuja expansão terá contribuído certamente para a existência de numerosos projetos nacionais e internacionais financiados.

Este texto coloca-se claramente numa linha de investigação reconhecida por historiografia escolar, mas sendo também permeável aos contributos da área da Educação Histórica em que mais nos situamos. Procuramos, pois, analisar as mudanças e permanências que se mantiveram nos MÊs de História/Livro de Leitura (LL) de primária em Portugal desde a 1.^a República (1910) ao fim do Estado Novo (1974). As dimensões privilegiadas foram: o conteúdo programático, ideológico-político, cultural; e a didático-pedagógico, embora neste artigo esta tenha uma menor incidência. Em termos ideológicos analisam-se as representações sociais e identidades que estes veicularam e possíveis repercussões nas várias gerações de diferentes épocas até aos nossos dias.

UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL

Para compreendermos o estatuto da História no Currículo Nacional de Portugal a nossa análise incide exclusivamente sobre o Ensino Primário, designação que utilizaremos numa aceção genérica e que corresponde à faixa etária dos 6/7anos aos 10/11 anos. Ao longo do século XX a designação de Ensino Primário teve outras derivações em termos de denominação (Ensino Primário Elementar, Ensino Primário Geral, Ciclo Elementar) e atualmente designado de 1.^o Ciclo, integrado no Ensino Básico, sendo o primeiro de três ciclos.

Tendo presente os contributos de Torgal,¹¹ Carvalho¹² e Diniz¹³ procederemos a uma breve revisão das importantes reformas do ensino primário

⁹ Destacam-se alguns desses estudos e que várias vezes serão citados neste artigo pelos contributos destes na investigação subordinada ao manual escolar em Portugal, para além do estudo de Isabel Afonso, Glória Solé e Justino Magalhães destacamos como referência clássica o estudo J. R. Tormenta, *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996).

¹⁰ Veja-se sobre o assunto a obra: Tânia Garcia, Maria A. Schmidt y Rafael Valls (orgs.), *História e Manuais escolares: contextos ibero-americanos* (Ijuí: Editora Unijuí, 2013).

¹¹ Luís Reis Torgal, «Ensino da História», in *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*, eds. Luís Reis Torgal; J. A. Mendes e F. Catroga (Lisboa: Círculo de Leitores, 1996), 430-489.

¹² Rómulo Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, 2.^a Edição, (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996).

¹³ Maria Augusta Diniz, *As fadas não foram à escola* (Porto: Edições Asa, 1994).

rio em Portugal. A frequência do ensino primário tornou-se obrigatória em Portugal a partir de Maio de 1878. A 24 de dezembro de 1901, surge uma reforma do ensino primário, sendo publicado a 20 de outubro de 1902 o texto programático. Este programa vigorou até à reforma de Leonardo de José Coimbra (Decreto n.º 5.787-B Sup. 18.ª de 10 de Maio de 1919), sendo aprovado um novo programa em 1921. Na 1.ª República (1910-1926), o Governo provisório publicou um decreto (29 de Março de 1911) onde este ciclo passou a estar dividido em Infantil e Primário. Na reforma de 1919, o ensino era dividido em três escalões: o ensino infantil (dos 4 aos 7 anos); o primário geral (obrigatório; dos 7 aos 12 anos); e o primário superior (dos 12 aos 15 anos, estando dividido em três classes). A instabilidade governativa que caracterizou os 16 anos da 1.ª República, e o desejo de substituir reformas ainda não experimentadas antes mesmo de serem postas integralmente em execução, concorreu para que também esta reforma fracassasse, não produzindo os frutos desejados.

Após o Golpe Militar de 1926 e a instauração da Ditadura militar (1926-1933) uma das primeiras medidas tomadas pelo novo regime foi a separação dos sexos nas escolas primárias (8 de junho de 1926), com exceções, onde isso não fosse de todo possível, medida que viria a perdurar até ao fim do regime (1974). A 17 de maio de 1927, é aprovado um novo programa do ensino primário que entraria em vigor no ano letivo seguinte (1927-28), que vigorará durante todo o período do Estado Novo. Na reforma do ensino primário de 1927, além de ver o número de anos reduzidos, o mesmo aconteceu com os programas. Após 1927, o ensino primário passa a designar-se de «elementar», continuando a ser obrigatório, mas só até aos 11 anos, e o primário superior passa a designar-se de «complementar», reduzindo-se a obrigatoriedade para os 14 anos.

Em 1929, com a reforma de Cordeiro Ramos (Decreto-Lei de 13 de abril de 1929), o ensino elementar obrigatório passa a reduzir-se a 3 anos (1.ª, 2.ª e 3.ª classe) com um exame final, e a 4.ª classe seria apenas complementar, vindo a determinar-se a partir do decreto de 22 de março de 1930, a divisão do ensino elementar em obrigatório (3 anos) e complementar (mais um ano, a 4.ª classe).

Durante o Estado Novo (1933-1974), a partir de 24 de Novembro de 1936 foi instituído o *livro único*, inspirado no modelo italiano, típico de um sistema de ensino altamente centralizador. O artigo 2.º do De-

creto-lei n.º 27/279 decretava que «a cada classe escolar corresponderá um único livro, compreendendo as matérias de todas as disciplinas». No artigo 15.º pode ler-se que foi decretada «a imediata caducidade de aprovação oficial de todos os livros do Ensino Primário». Estas medidas visavam, de acordo com o decreto-lei de 21 de Julho de 1937 acabar com a anarquia pedagógica do demo-liberalismo de vários autores desconhecidos, bem como, as ideias contrários à ação formativa dos valores da Nação. O concurso público dirigido aos escritores portugueses em 1937 para a elaboração destes manuais acabou por revelar-se um fracasso, por as propostas apresentadas não corresponderam aos interesses ideológicos do regime. Por isso, em 1940 «a elaboração dos textos e a sua ilustração colorida são confinadas a uma comissão de técnicos, escolhidos de entre os de reconhecido mérito pedagógico, literário e artístico». ¹⁴ Resultado do trabalho desta comissão, viria a ser publicado em 1941 o primeiro livro único destinado à 1.ª classe, em 1944 o da 2.ª classe e em 1951 o da 3.ª classe e o da 4.ª classe obrigatório mais tarde a partir de 1955. Estes livros serão analisados em termos de conteúdo na segunda parte deste artigo, subordinados à investigação que realizamos sobre as representações sociais e identidade neles veiculados (Figuras 1, 2, 3 e 4).



Figura 1. Livro de Leitura da 1.ª classe, 1.ª ed., 1941



Figura 2. Livro de Leitura da 2.ª classe, 1.ª ed., 1944

¹⁴ Adélia Carvalho Mineiro, *Valores e ensino no estado novo: análise dos livros únicos* (Lisboa: Edições Sílabo, 2007), 177.



Figura 3. *Livro de Leitura da 3.ª classe*, 1.ª ed., 1958



Figura 2. *Livro de Leitura da 2.ª classe*, 1.ª ed., 1961

Estes *livros únicos* (LLs) tinham um papel explícito de carácter ideológico, e a função de transmissão de valores e ideais defendidos pelo Estado Novo, com os quais

ter-se-á em breve unificada a ação educativa da escola elementar, obtendo-se com esta unificação não só um mais perfeito instrumento de ensino, mas igualmente a uniformização de um compêndio que importa transformar em veículo de cultura nacionalizadora.¹⁵

O *livro único*, segundo Justino de Magalhães representa uma «lógica basista minimalista da escolarização elementar [...] e numa verdadeira antropologia».¹⁶ Esta mesma perspetiva é reforçada por Pires, Mesquita e Ribeiro ao defenderem que este surge como «propósito *antropologizante*, aspirando à moldagem dos alunos através de conteúdos centrados numa axiologia hierarquizadora tendo em vista a harmonia social».¹⁷

¹⁵ Mineiro, *Valores e ensino no estado novo...*, 177.

¹⁶ Magalhães, «Um apontamento para a História do manual escolar: Entre a produção e a representação», 286.

¹⁷ C. M. Pires; E. Mesquita y M. C. Ribeiro, «A iconografia nos manuais escolares do estado novo», *Estudos*, 92 (2009): 10.

Os *livros únicos* manter-se-ão, em regime de exclusividade durante duas décadas, até 1967 o da 1.^a classe, 1972 o da 2.^a classe e 1973 o da 3.^a classe. Foram remodelados pelo Decreto-Lei n.º 43 618 de 22 de Abril de 1961, pelo então Ministro da Educação Francisco Leite Pinto para os adaptar aos novos programas de 1960. Assim, o novo livro único da 1.^a classe é publicado em 1967, o da 2.^a classe em 1972, e da 3.^a classe em 1973.

Os programas das três primeiras classes vigoraram em Portugal durante 23 anos (de 1937 a 1960) e o da 4.^a classe durante 31 anos (de 1929 a 1960). O ensino obrigatório, que era de 5 anos na Primeira República, reduziu-se a 3 anos no período do Estado Novo, e só com o Ministro de Educação Francisco Leite Pinto se estendeu à 4.^a classe em 1955. Em 1964, a escolaridade passa de 4 para 6 anos pelo Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Junho de 1964. O Ministro da Educação Veiga Simão, em 25 de Julho de 1973, convidado por Marcelo Caetano, realiza a Reforma do Sistema Educativo em Portugal, iniciando-se com esta reforma a democratização do ensino em Portugal. Esta reforma institucionaliza a educação pré-escolar, o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, a proliferação do Ensino Secundário alargado a mais um ano, cursos de pós-graduação e a criação de mais universidades.

Após a Revolução de Abril (25 de abril de 1974) profundas alterações surgem no ensino, reformulando-se a escola e os programas, cumprindo um dos seus objetivos -a democratização do ensino. Foram elaborados novos programas para o ensino primário, preparatório e secundário. Uma nova conceção de ensino era defendida pelos programas e novas metodologias de ensino, visando a formação de cidadãos críticos e interventivos na sociedade.

A estabilização do sistema educativo português, depois de uma fase conturbada do processo político pós abril, dá-se só com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), da reforma dos planos de estudos e dos programas, consubstanciado pelo Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto. A partir de 1986, o ensino básico —universal, obrigatório e gratuito— alarga-se a nove anos, compreendendo três ciclos de escolaridade sequenciais: a) do 1.º ao 4.º ano corresponde ao 1.º ciclo; b) o 5.º ano e o 6.º ano correspondem ao 2.º ciclo; o 7.º, 8.º e 9.º ano correspondem ao 3.º ciclo do ensino básico. Com esta Lei de

Bases o conceito de «ensino primário» foi substituído passando a designar-se 1.º Ciclo do Ensino Básico, e transformou também o «conceito de ensino secundário», que corresponde agora só ao 10.º, 11.º e 12.º ano. A revisão curricular, realizada pelo Ministério de Educação, que se inicia no ano letivo de 1996/1997, visa lançar o debate sobre o currículo, que designa de *reflexão participada sobre currículos do ensino básico*.

Estas reflexões e debates promovem uma mudança na conceção de currículo para o ensino básico, substituindo-se o currículo nacional prescritivo por um currículo flexível, que se consubstancia em novas práticas de ensino e na introdução da noção de «competências». Em 2001, é publicado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, que propõe uma nova gestão dos conteúdos programáticos e uma nova abordagem metodológica. Com este documento promove-se um ensino por competências, em que a lógica do ensino se centra na aquisição de «um saber em ação ou em uso» pela promoção de competências específicas e transversais.¹⁸ Este documento esteve na base de um outro documento, o das *Metas de Aprendizagem* e cuja elaboração tinha a intenção de operacionalizar e avaliar as competências evidenciadas pelos alunos, tornando as competências definidas no currículo nacional operacionalizáveis para os professores, referencial normativo substituído pelas *Metas Curriculares* no ano letivo de 2012/2013.¹⁹

A HISTÓRIA NO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL²⁰

O ensino da história em Portugal começa a aparecer, no período do Liberalismo (início em 1820), a partir das reformas da instrução pública

¹⁸ Sobre o ensino por competências veja-se as obras: Maria do Céu Roldão, *Estratégias de Ensino* (Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010); Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola?* (Porto: Asa Editores, 2001).

¹⁹ I. Barca y G. Solé, «Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade». *REIFOP*, 15 (1), (2012): 91-100.

²⁰ Neste tópico apenas nos iremos centrar nos conteúdos de história dos programas de ensino primário, para um alargamento da temática para outros anos de escolaridade já nos debruçamos sobre o assunto em outros textos cuja leitura recomendamos: Glória Solé, «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático»; Raimundo Rodríguez y Glória Solé, «Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria». *ARBOR* (Revista General del Consejo Superior de Investigaciones Científicas sobre ciencia, pensamiento y cultura). Artigo aceite, no prelo que sairá em 2017.

de 1830 que focaram os projetos educativos das escolas primárias e dos liceus, que se se manterão até à 1.^a República. Neste período (1910-1926) surgem significativas alterações quer em termos de conteúdos, ideologia, bem como em termos metodológicos. Em relação aos conteúdos programáticos, durante a 1.^a República foi abolido o ensino da doutrina cristã nas escolas. A conceção de uma história nacionalista e municipalista é dominante, o ensino foi marcado por valores essencialmente morais e patrióticos, com o estudo de biografias de figuras nacionais relevantes (navegadores, conquistadores, exploradores, revolucionários, etc.), bem como um interesse pela história local considerada fundamental para a formação do espírito municipalista.

Durante o Estado Novo (1933-1974) não se verificam grandes mudanças estruturais em relação aos conteúdos da História a ensinar, que se concentram na 3.^a e 4.^a classe, alterando-se sim a orientação ideológica desses conteúdos. Segundo Torgal²¹ no Estado Novo não há grandes diferenças no que diz respeito aos conteúdos da Formação de Portugal até aos Descobrimentos. Eis alguns exemplos que mudaram: a crise do século XVI é vista de modo diferente, exaltando-se o papel de D. Sebastião, e quase anulando a dinastia Filipina; exalta-se a ação mecenática em relação às artes de D. João V, oscilando a imagem do Marquês de Pombal, entre estadista forte e integralista destruidor; culminado com atitudes críticas em relação à Revolução Liberal e à República; o Estado Novo surge como o período corolário da resolução dos problemas da nação, amplamente exaltado nos manuais escolares do ensino primário.

Nos finais dos anos 60 assistimos a algumas alterações fundamentais no ensino da História de Portugal no ensino primário, abandonando-se a história dita «tradicional» centrada na memorização de factos, acontecimentos, nomes e datas. Segundo Freitas neste período, «há mesmo uma preocupação, por parte de alguns autores de Manuais Escolares, de integrar de alguma forma uma história do quotidiano».²²

²¹ Torgal, «Ensino da História», in *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*, 430-489.

²² Freitas, «História de Portugal no 1.º ciclo do ensino básico: Os programas, os manuais e as vozes dos alunos», in *Actas do 8.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, coords. B. Silva, Bento e L. Almeida (Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005), 2135-2149. [CD-ROM].

Radich tinha já constatado que nos MEs da 4.^a classe posteriores a 1968

o estudo da história é empreendido partindo de elementos desagregados da vida quotidiana, de que a criança tem um conhecimento imediato Comunicações, transportes, habitação, alimentação, vestuário, atividades profissionais [...], e remontando depois no tempo à procura do aspeto que esses elementos assumiam em diferentes épocas.²³

No entanto, segundo a autora, só a primeira parte dos livros remetem para este tipo de história do quotidiano, que se preocupa com o nível de compreensão das crianças, já que a segunda parte converge para uma história tradicional feita de grandes figuras heroicas da história nacional, numa sequência temporal. Após o 25 de abril, as representações da História aproximam-se do paradigma liberal-republicano, que tende a valorizar a democracia e banir os princípios ideológicos defendidos pelo Estado Novo, em relação mesmo a determinados factos e personalidades, apostando-se na história local. Estas alterações acabam por se estabilizar na reforma de 1990 em que a História no 1.^o Ciclo do Ensino Básico se integra na área de «Estudo do Meio». A análise dos programas do ensino primário em Portugal tem revelado que os conteúdos históricos tem vindo a ser reduzidos desde a década de 70 até aos nossos dias,²⁴ presentes apenas no 4.^o ano com temas de História de Portugal, acentuando-se um certo revivalismo do nacionalismo e certos traços de um ensino tradicional que apela aos conhecimentos factuais da história nacional.²⁵

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDEOLÓGICAS NOS MANUAIS DE LEITURA E DE HISTÓRIA DE ENSINO PRIMÁRIO: PERSPETIVA HISTÓRICA

Os manuais escolares (MEs) e os livros de leitura (LL) não são apenas um instrumento de trabalho, um material pedagógico e didático, são

²³ Maria Carlos Radich, *Temas de História em livros escolares* (Porto: Edições Afrontamento, 1979), 13.

²⁴ Maria do Céu Roldão, *O Estudo do Meio no 1.^o ciclo. Fundamentos e estratégias* (Lisboa: Texto Editora, 1995).

²⁵ Torgal, «Ensino da História», in *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*, 454.

também «obras de cultura, representativas de um meio cultural e portadoras de valores e imagens específicos».²⁶ Eles representam a ideologia social, política e cultural de uma época, é um instrumento utilizado por grupos sociais para que certas ideias, valores, tradições e culturas sejam propagados e perpetuados.²⁷ Segundo Radich, a função ideológica dos manuais escolares não se restringe apenas ao conteúdo das suas páginas, expressa-se também na seleção dos temas escolhidos ou na omissão intencional de outros, «nos valores culturais que são propostos, nos métodos que se utilizaram, nas tradições que se constituíram no âmbito da historiografia escolar».²⁸ Os manuais são considerados também «poderosos veículos de transmissão das representações sociais dominantes, podendo contribuir para a reprodução e o reforço dos estereótipos sobre a feminilidade e a masculinidade».²⁹ Radich no estudo sobre manuais escolares de História para o ensino primário que realizou (de meados do século XIX a 1974) constatou alguns estereótipos recorrentes:

um ódio profundo ao espanhol; uma prudente desconfiança perante o inglês, sempre pronto a esbulhar-nos de qualquer coisa; o desprezo pelo galego; a familiaridade com o Império, onde colhemos um orgulho confortável, a consciência de uma qualidade antiga e genuína, para criarmos grandes coisas.³⁰

Durante o Estado Novo (1933-1974) os manuais escolares do ensino primário serviram de propaganda política, ao serviço do regime, defendendo valores como «Deus, Pátria e Família», veiculando uma boa imagem do Estado Novo e da política colonial do regime. A escola seria, portanto, um poderoso instrumento ao serviço da formação do «homem novo»³¹ que o Estado Novo procurava conceber, cabendo aos professores primários auxiliados pelos «livros únicos» o papel de modelar as consciências das crianças (futuros adultos), tal como afirma o ministro da Edu-

²⁶ Maria Fátima Bivar, *Ensino primário e ideologia* (2.^a ed.), (Lisboa: Publicações D. Quixote, 1971), 21.

²⁷ Choppin, «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte», 549-566.

²⁸ Radich, *Temas de História em livros escolares*, 13.

²⁹ Maria Teresa A. Nunes, «Género e cidadania nas imagens de história. Estudos de manuais escolares e software educativo», *Cadernos Condição Feminina*, 64, (2007): 8.

³⁰ Radich, *Temas de História em livros escolares*, 6.

³¹ Fernando Rosas, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo». *Análise Social*, XXXV (157), (2001): 1031-1054.

cação Nacional à época Carneiro Pacheco, comunicando aos professores o que deles esperava

ajudar os pais a modelar o futuro homem português na cera sensível e plástica que é o cerebrosinho da criança»; «só educadores com espírito novo podem formar homens novos»; e considerava os professores primários «a tropa de linha na benemérita ofensiva pela educação nacional.³²

Sem dúvida, no Estado Novo os livros de leitura e os manuais escolares foram um dos meios utilizados para o ensinamento e transmissão de ideologias, veiculando estes «um sistema de representações —ideias, imagens, mitos, valores e práticas— que se procura impor, *convencendo*, e assim alcançar um espaço hegemónico, se não mesmo totalizador».³³

Fernando Rosas considerava que o discurso ideológico e propagandista do Estado Novo se encontrava já definido em meados dos anos 30, inspirado em valores nacionalistas de cariz integralista, no catolicismo, e com fortes influências dos regimes fascistas e no hitlerismo dominantes na Europa. Este historiador identifica no projeto ideológico totalizante do Estado Novo sete mitos ideológicos fundadores do Estado Novo: o *mito palíngénético*; o *mito do novo nacionalismo*; o *mito imperial*; o *mito da ruralidade*; o *mito da pobreza honrada*; o *mito da ordem corporativa*; o *mito da essência católica da identidade nacional*) que serão de seguida explicitados.³⁴

O ESTUDO

Metodologia

Para a realização deste estudo procedemos a uma análise apurada de vários Livros de Leitura (LLs) e manuais de História (MEs) do período do Estado Novo, cruzando esses dados com outros estudos já realizados sobre esta temática.³⁵

³² Pacheco referido por Rosas, «O salazarismo e o homem novo», 1032.

³³ L. R. Torgal, *História e Ideologia* (Coimbra: Livraria Minerva Editora, 1989), 21.

³⁴ Rosas, «O salazarismo e o homem novo», 1032-1037.

³⁵ M. F. Bivar, *Ensino primário e ideologia* (2.^a ed.), (Lisboa: Publicações D. Quixote, 1971); L. Cunha, «Entre ideologia e propaganda: a construção do herói nacional», in *Jornadas Interdisciplinares Poder*

Em *termos metodológicos*, procedemos a um estudo de natureza essencialmente qualitativa³⁶ tendo por base o paradigma interpretativo,³⁷ centrado na análise de conteúdo³⁸ dos vários LLs e MEs ao nível dos textos verbais e dos textos pictóricos (imagens) que os integram. Apresentam-se alguns dados quantitativos apenas como ilustrativos de indicadores de frequência de categorias identificadas na análise de conteúdo dos manuais, exclusivamente na análise dos LLs do Estado Novo.

No que diz respeito à *amostra*,³⁹ o estudo centra-se essencialmente na análise de conteúdo dos LLs do Estado Novo (livros únicos), incidindo para este período na análise de 4 manuais escolares de Leitura do ensino primário, nomeadamente: o Livro da Primeira Classe;⁴⁰ o Livro da Segunda Classe,⁴¹ o Livro de Leitura da Terceira Classe⁴² e o Livro de Leitura da Quarta Classe.⁴³ Dos manuais de História de Portugal analisamos dois manuais: *A História de Portugal* de Tomás de Barros da Editora Educação Nacional⁴⁴ e *História para a Quarta Classe do Ensino Primário Elementar* de António Figueirinhas, Editora Educação Nacional.⁴⁵

Os objetivos do presente estudo de investigação que aqui se descreve são: a) Analisar de que forma é que o Estado Novo se serviu da educação, mais concretamente do livro único, para inculcar um conjunto de valores, princípios ideológicos e conceitos morais, necessários à criação

e *Sociedade*, org. Maria José F. Tavares (Lisboa: Universidade Aberta, 1995); M. A. Diniz, *As fadas não foram à escola*; L. Feio, «Um cartaz na aula de História: «A lição de Salazar»», in *Imagens na aula de História*, org. Maria do Céu Melo (Mangualde: Edições Pegado, 2008), 189-206; Radich, *Temas de História em livros escolares*.

³⁶ L. Cohen; L. Manion y K. Morriison. *Research Methods in Education* (5th ed.) (London and New York: Routledge/Falmer, 2001).

³⁷ F. Erickson, «Qualitative Methods in Research on Teaching», in *Handbook of Research on teaching*, ed. M. Wittrock (3th Edition), (New York: Macmillan, 1986), 119-161.

³⁸ L. Bardin, *Análise de Conteúdo* (Lisboa: Edições 70, 2003).

³⁹ No âmbito da historiografia escolar os LLs e MEs que indicamos correspondem às fontes (primárias) do nosso estudo, constituindo-se numa amostra intencional selecionada para o presente estudo, pois corresponde aos livros de primária em vigor para o período do Estado Novo.

⁴⁰ *O Livro da Primeira Classe* (Ministério da Educação, 1.^a edição, 1941).

⁴¹ *O Livro da Segunda Classe* (Ministério da Educação, 6.^a edição 1958).

⁴² *Livro de Leitura da Terceira Classe* (Ministério da Educação, 6.^a edição 1958).

⁴³ *Livro de Leitura da Quarta Classe* (Ministério da Educação, edição 1968).

⁴⁴ Tomás de Barros, *História de Portugal* (Porto: Editora Educação Nacional, 24.^a edição, 1958).

⁴⁵ António Figueirinhas, *História para a 4.^a classe do Ensino Primário* (Porto: Editora Educação Nacional, 1952).

de uma sociedade que, acima de tudo, respeitasse o regime; b) Identificar os valores, representações sociais e ideológicas implícitos e explícitos veiculados nos manuais escolares (de Leitura e de História) em vários períodos, nomeadamente no período do Estado Novo. As questões de investigação às quais pretendemos dar resposta são as seguintes: Que valores, princípios ideológicos e conceitos morais estão presentes nos livros únicos do Estado Novo? Que valores, representações sociais e ideológicas veiculam os manuais escolares?

Análise e discussão dos dados

Representações sociais nos Livros de Leitura de Ensino Primário no Estado Novo (1933-1974)

Em relação ao período do Estado Novo (1933-74) procurámos perceber como os livros únicos (LLs) na época serviram para inculcar um conjunto de valores necessários para garantir a harmonia social, o respeito pelo regime e a formação de um «homem novo» que o Estado Novo pretendia para a sociedade portuguesa. Para tal, procurámos identificar nos textos verbais como nos textos pictóricos (imagens) como se expressa a ideologia do Estado Novo e os mitos fundadores do Estado Novo que Fernando Rosas identifica como sendo: o mito *Palingenético*; o *Novo Nacionalismo*; *Imperialismo*; *Ruralidade*; *Pobreza honrada*; *Ordem Corporativa*; *Catolicismo*.⁴⁶

Quadro 1. Mitos ideológicos fundadores do Estado Novo (Rosas, 2001) e seus descritores (Feio, 2008)

Mitos	Descritores
<i>Palingenético</i>	O mito <i>palingenético</i> expressa-se na apologia esperançosa de um recomeço, de retorno às origens e ao passado, reconhecível nos textos verbais e pictóricos que expressem a ideia de algo que recomeça, como o alvor da madrugada, o regresso das andorinhas, ou em símbolos do Estado Novo como a esfera armilar, as paradas ou fotografias de governantes.

⁴⁶ Rosas, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo», 1031-1054.

Mitos	Descritores
<i>Novo Nacionalismo</i>	O presente mito expressa o espírito da nação, consubstancia-se em textos verbais e pictóricos onde há referência a símbolos nacionais (como a bandeira, as «quinas», a caravela, os castelos, o galo de Barcelos), a heróis da nacionalidade (como D. Afonso Henriques, D. João I, D. Manuel, Infante D. Henrique e D. João V) e a tradições regionais (como trajes, festas, romarias, touradas e jogos).
<i>Imperialismo</i>	O mito <i>imperialismo</i> contempla a colonização e a evangelização e encontra-se em textos verbais e pictóricos que referenciam o expansionismo (como as naus, os padrões portugueses, territórios colonizados), a evangelização (como missionários a ensinar e cerimónias religiosas), navegadores e as suas viagens (Vasco da Gama-Índia, Pedro Álvares Cabral-Brasil) e o colonialismo (como imagens de fauna e flora tropicais, plantação, aldeias indígenas e cidades portuguesas nas colónias).
<i>Ruralidade</i>	Os textos verbais e pictóricos que traduzem o mito <i>ruralidade</i> apresentam atividades (sementeiras, colheitas, mondas, vindimas) e profissões agrícolas mas também piscatórias, bem como arquitetura, decoração, paisagens, trajes, acessórios e ritos rurais, contrapondo-se à cidade/urbano e às atividades que lhe estão associadas e à instabilidade que lhe era associada (desordem social e migrações).
<i>Pobreza honrada</i>	A felicidade, as virtudes (caridade, generosidade, honra, abnegação, súplica, humildade), a habitação modesta e roupas pobres mas limpas, a família do «pobre honrado», presentes em textos verbais e pictóricos, traduzem o presente mito que anda muito associado ao mito da ruralidade.
<i>Ordem corporativa</i>	Textos verbais e pictóricos que ilustrem uma ordem e autoridade indiscutível, quer na família (como autoridade do pai, submissão da mãe e dos filhos, valorização do papel da mãe na família), quer no trabalho (em qualquer profissão valorização do trabalho e da ordem), na escola (autoridade do professor, o ambiente escolar de ordem, a presença do crucifixo e do retrato de Salazar ou do Presidente da República) e em espaços públicos (ordem social, apaziguamento), representam o mito <i>ordem corporativa</i> .
<i>Catolicismo</i>	Ostentam o <i>mito do catolicismo</i> elementos de culto (cruzes, terços, imagens religiosas, andores custódias), igrejas, campanários, festas religiosas (como procissões, Natal, Presépio, última ceia), biografias de santos e factos históricos associados ao cristianismo, presentes em textos verbais e pictóricos.

Apresenta-se de seguida no quadro 1 o sistema de categorização construído para a análise dos LLs, tendo como categorias os mitos fundadores do Estado Novo e os respetivos descritores que incorporam não só

os indicadores que lhe correspondem, mas também exemplos concretos da sua evidência quer nos textos verbais quer nos textos pictóricos (imagens).⁴⁷

Não sendo possível apresentar a análise de conteúdo exaustiva de todos os textos verbais e pictóricos presentes nos quatro LLs analisados, após uma leitura e análise cuidada dos mesmos procedemos à sua classificação de acordo com o sistema de categorização dos Mitos ideológicos fundadores do Estado Novo que elaboramos a partir de Rosas e adaptado de Feio que se apresenta nos Quadros 2 e 3. Alertamos para o facto de alguns textos verbais e pictóricos analisados integrarem mais do que um mito fundador do Estado Novo, e isso expressa-se na distribuição e frequência absoluta nas respetivas categorias.

Quadro 2. Mitos ideológicos fundadores do Estado Novo (Rosas, 2001) nos textos verbais dos «Livro de Leitura» da 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a classes

Mitos	1.^a Classe	2.^a Classe	3.^a Classe	4.^a Classe
<i>Palingenético</i>	6	6	15	10
<i>Novo Nacionalismo</i>	6	3	43	34
<i>Imperialismo</i>	–	–	13	17
<i>Ruralidade</i>	30	22	37	26
<i>Pobreza honrada</i>	10	4	17	16
<i>Ordem corporativa</i>	21	23	19	20
<i>Catolicismo</i>	8	12	14	4
Total de textos verbais com mitos	54	49	100	92
Total de textos verbais	61	55	119	113

Tendo por base os mitos ideológicos fundadores do Estado Novo já descritos (Categorias e seus descritores, Quadro 1) procedeu-se a uma análise dos textos verbais, tendo-se verificado que dos 61 textos verbais do Livro da Primeira Classe 54 apresentavam pelo menos um mito; em relação ao Livro da Segunda Classe em 55 textos surgem presentes em 49

⁴⁷ Este sistema de categorização foi adaptado de um estudo anterior: Leandro Feio, «Um cartaz na aula de História: «A lição de Salazar»», tendo por base a obra de Rosas, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo».

textos; no Livro da Terceira Classe dos 119 textos em 100 textos os mitos estão presentes, e finalmente no Livro da Quarta Classe dos 113 textos em 92 encontrámos pelo menos um dos mitos.

Fazendo uma leitura transversal aos quatro LLs, o mito mais frequente é o da *ruralidade*, no Livro da Primeira Classe em 30 textos, no da Segunda Classe com 22 textos, apenas suplantado nos 37 textos pelos 43 textos do Mito *Novo Nacionalismo* no Livro da Terceira Classe, o mesmo acontecendo em relação ao Livro da Quarta Classe em que o mito da *ruralidade* apresenta 26 textos contra 34 do *Novo Nacionalismo*. Curiosamente o mito da *pobreza honrada* que está diretamente relacionado com o mito da *ruralidade* é mais recorrente nos textos verbais dos Livros da Terceira e Quarta Classe, estando presente respetivamente em 17 e 16 textos. A ruralidade e a pobreza honrada são dois dos mitos presentes nos livros únicos do Estado Novo com grande expressividade. Associada a este *mito da ruralidade* surgem valores como felicidade, virtudes e família do «pobre honrado». Não é de estranhar que o *mito da ruralidade* seja o mais presente nos textos dos livros únicos, pois estes visavam transmitir um dos grandes valores do Estado Novo, a apologia e exaltação do meio rural (mito da ruralidade) e a aceitação do modo de vida pobre (mito da pobreza honrada). Surgem textos que descrevem os trabalhos agrícolas (searas, as mondas, as colheitas, as vindimas), as profissões (agricultor, o pastor), a descrição das aldeias e serras, a arquitetura das casas e do seu recheio, passando pelas festas, romarias e gastronomia. Nos textos são recorrentes paisagens que expressam a aceitação da pobreza honrada, sustentada por um excerto do Evangelho S. Mateus (5.3): «Bem-aventurados os pobres, porque deles é o reino dos Céus», ou como se depreende no seguinte extrato do texto do Livro da Segunda Classe: «-Gostei tanto de ir à escola minha mãe! A Senhora professora estava muito contente, porque inaugurou uma cantina, onde os meninos pobres podem almoçar de graça». ⁴⁸ São frequentes os textos de conotação religiosa, desde a simples evocação de «Deus», a textos dedicados a celebrações, como o Natal, a Última Ceia, a Páscoa, os Santos populares. Nesta análise dos textos verbais dos manuais escolares não se teve em conta a última rúbrica que toda ela é dedicada à Doutrina Cristã, o que evidentemente alteraria o número absoluto da Categoria *Catolicismo*.

⁴⁸ O Livro da Segunda Classe, 68.

O *mito da Ordem Corporativa* surge como um dos mais recorrentes nos textos, presente em 21 textos no Livro da Primeira Classe, 23 no da Segunda Classe, 19 no da Terceira Classe e 20 no da Quarta Classe. Um dos grupos corporativos mais frequentes nos textos é o da família, célula base do estado corporativo, com descrições de ambientes familiares, outros dedicados exclusivamente ao papel da mãe, do pai, ou a outros familiares como os avós. A exaltação do trabalho, da obediência, da humildade, da honestidade são valores que transbordam na mensagem destes textos, para que a ordem social não fosse posta em causa, dando-se a anulação do indivíduo em detrimento do grupo social e profissional.

Os Mitos *Novo Nacionalismo*, *Palingenético* e *Imperialismo* interrelacionam-se, visando glorificar o passado nacional e os seus heróis, principalmente das épocas áureas nacionais, ou seja, o da fundação da nação (Séculos XII-XIII) e a época da expansão ultramarina portuguesa (Séculos XV-XVI). Surge neste âmbito o apelo a heróis nacionais no sentido de reconciliação com o passado, como se de um processo de regeneração se tratasse para superar a crise em que se vivia, em que a sua «evocação faz-se de resto, no sentido de reforçar a nação, afirmando a sua singularidade e unidade e definindo o seu exterior isto é, os espaços e agentes que ameaçam a sua identidade».⁴⁹ O *Mito Novo Nacionalismo* é expressivo principalmente nos LLs da Terceira e Quarta Classe, presente respetivamente em 43 e 34 textos verbais, com referência exhaustiva a «heróis», alguns dos considerados «grandes reis de Portugal» como D. Afonso Henriques, D. João I, D. João II, D. Manuel I ou o próprio Infante D. Henrique. Outras figuras relevantes da História de Portugal surgem nos textos de diferentes épocas, como Egas Moniz (aio de D. Afonso Henriques), Nuno Álvares Pereira, importantes navegadores como Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, e escritores como seja Camões. O *Mito do Imperialismo*, associa duas vertentes, a colonização e evangelização, a sua presença surge apenas nos textos verbais dos livros da Terceira e Quarta classe, aludindo-se ao império português e suas riquezas, expresso em textos exhaustivos dessas colónias (Angola, Moçambique, S. Tomé, Guiné-Bissau, Timor). O *mito palingenético*, também surge com alguma expressividade nos LLs da Terceira e da Quarta classe, em 15 e 10 textos respetivamente, explicitado em segmentos do texto que remetem para o

⁴⁹ L. Cunha, «Entre ideologia e propaganda: a construção do herói nacional».

recomeçar de uma nova época, visando a regeneração do passado em relação a períodos considerados responsáveis pela crise na época de Portugal, nomeadamente o Liberalismo e a República, períodos praticamente omissos nestes manuais.

Os LLs eram compostos também por textos pictóricos (imagens) que, na sua maioria, continham mensagens com o intuito de controlar a sociedade. Para encobrir a ideologia do Estado Novo utilizavam-se ilustrações simpáticas e carinhosas, baseadas «na graciosidade das crianças e explicitavam estereótipos sociais, como os papéis representados por raparigas e rapazes, pelas diferenças entre as classes sociais, pelo forte enaltecimento da ruralidade e pela marca acentuada do dever de «*amar a Pátria*».⁵⁰

Assim, tal como realizamos para os textos verbais, procedemos de igual modo para os textos pictóricos (imagens), categorizando-as de acordo com os mitos ideológicos fundadores do Estado, como se pode ver no Quadro 3.

Quadro 3. Mitos ideológicos fundadores do Estado Novo (Rosas, 2001) nos textos pictóricos dos «Livro de Leitura» da 1.^a, 2.^a, 3.^a e 4.^a classes

Mitos	1. ^a Classe	2. ^a Classe	3. ^a Classe	4. ^a Classe
<i>Palingenético</i>	7	6	11	3
<i>Novo Nacionalismo</i>	10	5	31	31
<i>Imperialismo</i>	–	–	6	18
<i>Ruralidade</i>	38	22	23	21
<i>Pobreza honrada</i>	10	3	7	7
<i>Ordem corporativa</i>	19	11	8	15
<i>Catolicismo</i>	5	6	7	2
Total de textos pictóricos com mitos	88	41	62	76

Embora ligeiramente com um menor número de frequência do que nos textos verbais, estas surgem em número mais significativo no 1.º ano (88 textos pictóricos), obviamente como seria espectável por ser um ano

⁵⁰ C. M. Pires; E. Mesquita y M. C. Ribeiro, «A iconografia nos manuais escolares do estado novo», *Estudos*, 92 (2009): 24.

de iniciação à leitura, em que a imagem tem um peso maior que o texto. Também alertamos, como já o fizemos para os textos verbais, que algumas imagens incorporam mais do que um mito. O mito da *ruralidade* é o que ocorre com maior frequência, em dois dos manuais escolares, presente em 38 textos pictóricos de um universo de 88 textos no Livro da Primeira Classe e em mais de metade dos textos pictóricos no Livro da Segunda Classe, num total de 22 imagens. Este mito é suplantado apenas nos Livros da Terceira e Quarta Classe pelo mito do *Novo Nacionalismo*, em que os temas de história são mais frequentes tal como tínhamos já verificado em relação aos textos verbais, funcionando as imagens como ilustração da maioria desses textos. O mito da *Ordem Corporativa* assume também relevância a nível pictórico, sendo frequentes representações da família (cenas em família, o pai, a mãe ou outros membros como sejam os avós, a habitação modesta), representações estereotipadas de papéis em diferentes contextos, em casa e no trabalho.

Na impossibilidade de neste texto apresentarmos uma análise de várias das imagens destes manuais escolares, escolhemos apenas uma a título ilustrativo, que por sinal integra todos os mitos ideológicos do Estado Novo (Figura 5).

A imagem acima reproduzida é um excelente exemplar —síntese da ideologia do Estado Novo—, já que nela se pode constatar a presença de todos os mitos do Estado Novo. O mito do *Novo Nacionalismo* e do *Palingenético* surge como central na figura, pelo destaque que o escudo nacional ocupa na imagem a par de outros símbolos nacionais, como a caravela, o padrão, o castelo, que apelam ao nacionalismo e à evocação do passado nacional glorioso, em que personagens importantes como D. Afonso Henrique e D. Nuno Álvares Pereira expressam essa intenção. O *Mito do Imperialismo*, na sua dupla vertente

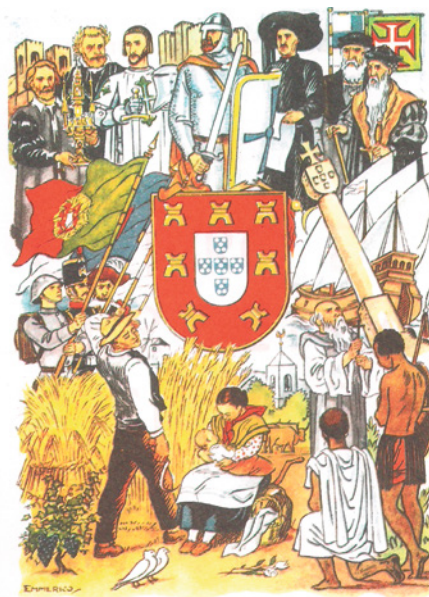


Figura 5. Imagem da contracapa do Livro de Leitura da Terceira Classe, ed. 1958, p. 3.

pode ser identificado na figura do Infante D. Henrique, Vasco da Gama e de outros navegadores, e de símbolos como a caravela e o padrão, símbolos nacionais. Está também presente um missionário a evangelizar os habitantes das colónias retratados por negros ajoelhados perante a cruz. O enaltecimento da *ruralidade* (da vida do campo) está presente na ceifa do trigo e no trabalho da vinha, onde sobressai pelos trajas de trabalho a simplicidade das vestes, expressão dos valores da «pobreza honrada». Surge na imagem também um dos pilares do Estado Novo, associado à *ordem Corporativa*, a célula familiar, com a presença da mãe, do pai como chefe da família e dos filhos, família idealizada no Estado Novo, em que o pai seria o sustento da família, mas também a autoridade. O *Mito do Catolicismo* surge com forte pendor na imagem, observável na igreja com a sua torre e sino, a custódia, as pombas, a espada de Nuno Álvares Pereira, a cruz de Avis, no missionário e na Sé de Lisboa.

Procurámos incidir a nossa análise nos quatro LLs do Estado Novo, cruzando essa análise com a revisão de literatura relacionada com a temática em estudo⁵¹ debruçando-nos com especial enfoque nas *representações sociais* presentes em vários períodos da história, em Portugal. A partir da análise dos textos pictóricos e verbais dos LLs da época identificam-se estereótipos sociais, nomeadamente a conceção de família, de mãe, pai, criança, rapaz/rapariga, numa sociedade onde era valorizada essencialmente a família do mundo rural, que vive no campo, daí um dos mitos mais frequentes ser o da ruralidade como anteriormente constatamos (Quadros n.º 2 e n.º 3).

Segue uma análise e discussão sobre as representações sociais nos LLs, identificando-se vários estereótipos.

A família representada surge com diferentes facetas, tema de reflexão moralizante a ser exaltada, como modelo privilegiado na sociedade, a simples relatos da vida quotidiana. É concebida, de forma mais ou menos lírica, como o seio de toda a afetividade e amor, assim «como uma unidade de religação ao passado, tendo como base fundamental a educação e subsistência dos filhos, que porém serão criados sob dupla égide transcendente dos valores religiosos e patrióticos».⁵² A família e o lar

⁵¹ Bivar, *Ensino primário e ideologia*.
Diniz, *As fadas não foram à escola*.
Radich, *Temas de História em livros escolares*.

⁵² Bivar, *Ensino primário e ideologia*, 32.

são paradoxalmente apresentados, como lugar de segurança, conforto, de serviço, de educação dos filhos e de preocupação permanente. No seio da família, a infância e a velhice são etapas inerentes a esta instituição social, considerando-se os filhos uma bênção para os pais apesar das canseiras que estes lhes dão: «Os filhos e as canseiras que eles nos dão é que são a nossa riqueza. É por eles que nós somos felizes». ⁵³ «E que eu esteja junto dele, quando já for velhinho, para o poder amparar, com amor e com carinho». ⁵⁴ O conceito de família que a criança tem e da hierarquia nela existente servirá para explicar o que é a Pátria, sendo constante o paralelismo destes dois conceitos, aparecendo a expressão «Pátria-Mãe» em vários textos dos livros únicos como o exemplo que se segue:

A nossa Pátria é uma grande família formada por todos os portugueses, sem distinção de lugares e raças.

Como todas as famílias, tem também um chefe que superiormente a dirige e representa- é o Chefe do Estado, que hoje se chama Presidente da República.

Numa família digna, o chefe, que é o pai tem de ser querido, respeitado e obedecido pelos filhos. Também numa nação consciência dos seus deveres, o Chefe tem de ser estimado e honrado pelos que a constituem. ⁵⁵

No seio da família as crianças têm um papel essencial, procura-se que nada lhes falte, condicionam a vida dos pais e alteram radicalmente a sua vida. Assim, nos livros únicos surgem textos verbais que exprimem esta ideia: «Nasce um menino e parece que nada lhe falta não há mimo que não tenha. Todos à sua volta lhe dão carinhos». ⁵⁶ «Pois eu com tanto trabalho e tantos filhos, sinto-me muito feliz, minha senhora. Os filhos e as canseiras que eles nos dão é que são a nossa riqueza. É por eles que somos felizes». ⁵⁷ A responsabilidade para com os filhos é uma constante, por vezes uma canseira e sacrifício, mas procura-se que a estes nada lhes falte: «Sim, trabalhei muito e venho cansado. Mas pensava em vós e dizia comigo é para os meus filhos

⁵³ *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 43.

⁵⁴ *O Livro da Primeira Classe*, 100.

⁵⁵ *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 174.

⁵⁶ *O Livro da Segunda Classe*, 17.

⁵⁷ *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 43.

que eu trabalho». ⁵⁸ A infância é condição de dívida permanente e indissolúvel para com os seus pais, devendo os filhos valorizar os sacrifícios que estes fazem por eles. Bivar constatou que num total de 338 textos escritos em 69 a posição da criança na família é de extrema dependência, de obediência e de respeito para com os pais e os mais velhos, enfatizando-se também a capacidade afetiva, de carinho e amor recíproco entre pais e filhos. ⁵⁹

A criança retratada nos textos escritos e pictóricos do Estado Novo é submissa, humilde, educada, respeitadora e cumpridora dos seus deveres sem deixar de ser brincalhona e divertida como é próprio das crianças. Surgem textos que relatam os seus jogos e brincadeiras, sendo estes jogos coletivos em espaço aberto, nomeadamente a cabra-cega, a bola, o berlinde, etc. Por vezes estes jogos são subvalorizados e reprimidos pelo professor quando são realizados fora do recreio da escola, pois podem pôr em causa a segurança das crianças se brincarem na rua, embora nos pareça que na época os perigos da rua não fossem os mesmos da atualidade. Assim, aparentemente o jogo coletivo infantil é condenado e recusado. Num dos textos a moralidade impera ao valorizar-se a abnegação de uma criança que deixa de jogar para tomar conta da irmã, e de alertar por isso os seus colegas dos perigos que corriam quando passou por eles uma camioneta quando brincavam à cabra cega. Esta visão é premiada pela virtude dos jovens da Mocidade Portuguesa ⁶⁰ e pelos valores, presentes em ilustrações de vários textos. ⁶¹ Na escola, o grupo escolar é retratado várias vezes no processo de aprendizagem que vai para além dos saberes académicos, onde sobressai estereótipos em relação ao género, as raparigas devem aprender a serem boas mães e donas de casa e os rapazes a serem trabalhadores dignos nas suas futuras profissões, em que o pai é um modelo a seguir (Figuras 6 e 7). Veja-se também o exemplo do texto: «Na aula de trabalhos femininos» onde as meninas da 3.^a classe conversam com a professora sobre tudo que as preocupava para serem umas boas donas de casa: «Como estavam já a poucos dias do exame,

⁵⁸ *O Livro da Primeira Classe*, 87.

⁵⁹ Bivar, *Ensino primário e ideologia*.

⁶⁰ Mocidade Portuguesa (MP) é uma organização juvenil do Estado Novo fundada em 1936 e extinta em 1974. Pretendia abranger toda a juventude —escolar ou não— e atribuíam-se, como fins, estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares.

⁶¹ Veja-se *O livro da Primeira Classe* na p. 21 e na p. 48; *O Livro da Segunda Classe* na p. 66 e *Terceira Classe* na capa e na contracapa.

dizia uma delas naquela tarde: — O leite-creme é o doce de que eu mais gosto. Até já aprendi a fazê-lo». ⁶²



Figura 6. Guardas do *Livro de Leitura da Primeira Classe*, 1.^a ed. 1941



Figura 7. Guardas do *Livro de Leitura da Primeira Classe*, 1.^a ed. 1941.

⁶² *O Livro de Leitura da Terceira Classe*, 149.

Vários textos retratam o ambiente escolar, a relação ente alunos e professor, o significado do trabalho escolar, apregoa-se a moral do aluno trabalhador, a relação escola-família. Premeia-se o estudo e a dedicação aos livros, procurando-se transmitir a importância da escola e do trabalho na escola tal como na sociedade o trabalho deve ser valorizado e recompensado: «Mãezinha-gritou a Rita, ao entrar em casa –já sei ler! A professora deu-me um livro muito lindo». ⁶³ Sobressai a passividade da criança no processo de aprendizagem, que é modelada aos interesses do Estado Novo, valorizando-se virtudes como a obediência, a disciplina e o esforço do trabalho:

Maria de Fátima [...] na escola desde a primeira classe que tem merecido a simpatia da professora pela pontualidade com que todos os dias comparece, pela prontidão com que faz os exercícios, pela boa vontade com que escuta os seus conselhos e pelo arranjo e asseio dos livros e cadernos [...] Não é muito inteligente mas é das que mais sabem. ⁶⁴

Por vezes, alguns dos discursos das crianças nos textos não são mais do que o pensamento dos adultos, com um discurso moralizante: «Gostei muito deste pobrezinho. Quando lhe levo alguma coisa que o consola, vou tão depressa que nem sinto os pés tocar no chão. Ando sempre contente nos dias em que posso visitá-lo e dar-lhe esmola». ⁶⁵

A figura do *pai* surge em vários textos escritos, depreendendo-se a sua autoridade que assenta na sua função primordial, a de sustento da família, apenas relacionada com o meio rural, pois outras formas de sustentação não são referidas: «Meu pai trabalha desde manhã até à noite para que em nossa casa não falte o pão nem o conforto». ⁶⁶ Tal como em relação à mãe, surgem manifestações de carinho e de amor para com o pai: «amo o meu Paizinho,/ como não amei, não amo, não amarei/ pessoa alguma a não ser a minha Mãe. Amo o meu querido Pai. Sempre ... ama-lo-ei...». ⁶⁷ O pai é fonte de saber e conhecimento, fruto da expe-

⁶³ *O Livro da Primeira Classe*, 77.

⁶⁴ *O Livro de Leitura da Terceira Classe*, 6.

⁶⁵ *O Livro da Segunda Classe*, 62.

⁶⁶ *O Livro da Segunda Classe*, 11.

⁶⁷ *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 30.

riência de vida dura no campo, conhecimento que mobiliza quando os seus filhos lhe pedem explicações sobre fenómenos da natureza, embora nem sempre os mais científicos e corretos. É também juiz, premeia o comportamento dos filhos incentivando os filhos ao sucesso escolar, pelo esforço do trabalho sabendo recompensá-los, mas quando necessário assume atitudes moralizantes: «E o paizinho leva-nos ao circo? — se tiverem bom aproveitamento na escola, podemos ir!».⁶⁸ O pai é modelo do projeto de vida, sendo exemplo de vida para os seus filhos que lhe deverão seguir os seus passos, na dedicação ao trabalho e à família.

A mãe é a figura mais frequente nos manuais de leitura ultrapassando a do pai. A mãe, representada na exclusividade como doméstica, cujo trabalho é tomar conta da casa e dos filhos, sem qualquer referência a trabalho profissionalizado: «Minha querida mãe! Como ela olha por tudo, como ela parece estar ao mesmo tempo em toda a casa». ⁶⁹ A mãe surge como elemento ordenador e omnipresente na casa, iniciadora da educação aos filhos e no zelo do cumprimento por estes da ordem moral que lhes incute:

A mãe pega nas mãos da Olga, examinando-as e olha demoradamente para a filha. Esta compreende os olhares da mãe e diz-lhe: Minha Mãe! Desculpe. Eu vou já lavá-las [...] E a verdade diz-se sempre.⁷⁰

A mãe é o garante da ordem e segurança do lar, protetora e cuidadora dos filhos: «Não te queimaste nada meu filho?». ⁷¹ A mãe é a total abnegação, pelos seus filhos é capaz de se sacrificar, recebendo em troca o amor dos filhos: «Ninguém no mundo tem mais amor que a nossa mãe. Quereis vê-la sempre contente? Não custa nada: Sede carinhosa para com ela. Ajuda-a nos seus trabalhos». ⁷² A mãe é modelo para as suas filhas, ensinando-as a serem boas donas de casa, substituindo-a nestas funções quando tem que se ausentar, como o expressa um dos textos vocacionais infantis: «Mal chega a casa, a Toneca vai ajudar a mãezinha: varre a casa, põe a

⁶⁸ *O Livro da Primeira Classe*, 89.

⁶⁹ *O Livro da Segunda Classe*, 6-7

⁷⁰ *O Livro da Primeira Classe*, 74.

⁷¹ *O Livro da Segunda Classe*, 6-7.

⁷² *O Livro da Primeira Classe*, 63.

mesa. Parece uma mulherzinha». ⁷³ Num dos textos uma menina quanto ao seu futuro diz querer ser como a sua mãe, dona de casa, enquanto outras indicam profissões como professora ou missionária. As tias, embora pouco frequentes nos textos escritos, são por vezes extensões da própria mãe, também elas domésticas, ajudam a mãe a tomar conta dos filhos, contam-lhes histórias, dão-lhes prendas nos aniversários:

Os pequenos gostavam de ir sentar-se à lareira, depois de jantar. A tia Alice costurava ou fazia meia e, ao mesmo tempo, conta-va-lhes histórias [...]. E a tia continuava com muita paciência, a falar-lhes dos pastorinhos, das ovelhinhas, da flores e dos frutos, até que chegava a hora de deitar. ⁷⁴

Também as avós, contadoras de histórias ajudam as mães na educação dos seus filhos e nas lides domésticas e fazem o encanto dos netos contando-lhes histórias à lareira. ⁷⁵

A visão da **sociedade** no Estado Novo nos LLs do Estado Novo é coesa na sua imagem, expressando os vários textos três dos mitos ideológicos fundadores do Estado Novo, o da *Ruralidade*, da *Pobreza Honrada* e da *Ordem Corporativa*. Partindo da família será interessante analisar-se a sua integração na sociedade da época e no agregado nacional. Bivar no estudo que realizou verificou que de um total de 388 textos escritos, 91 ocorrem em ambiente rural valorizando-se acima de tudo a ruralidade ⁷⁶ (que comprovamos também no nosso estudo ver quadro n.º 2 e n.º 3), o trabalho no campo como fonte de riqueza do país: «A agricultura é fonte de riqueza, aquela que produz as coisas mais essenciais à vida humana». ⁷⁷ A referência à cidade é esporádica, sendo associada ao ruído e à poluição em oposição ao ambiente saudável do campo. A alusão à sociedade urbana relaciona-se com a indicação de profissões que lhe não são exclusivas, como a de médico e professor, várias vezes referidas. É severamente denegrada a emigração, justificada apenas pela ambição da riqueza, em que procuram no estrangeiro melhores condições de vida,

⁷³ *O Livro da Primeira Classe*, 101.

⁷⁴ *O Livro da Primeira Classe*, 104

⁷⁵ Ver ilustração do texto «À Lareira» no *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 113.

⁷⁶ Bivar, *Ensino primário e ideologia*.

⁷⁷ *Livro de Leitura da Quarta Classe*, 114-115.

que aparentemente poderiam encontrar no país se para tal quisessem trabalhar:

Não há no mundo gente mais amiga da sua Pátria que os Portugueses. Por isso, não se sabe de onde lhes vem o grande desejo de embarcar para longes terras [...]. Muitos vêm mais pobre e com menos saúde do que partiram. E alguns nunca mais voltam.⁷⁸

Representações sociais nos manuais de História do Ensino Primário — de meados do século XIX ao fim do Estado Novo (1974)

Nesta rúbrica do texto a nossa análise irá centrar-se exclusivamente nos conteúdos programáticos de História de Portugal que os MEs de História de Portugal da 4.^a classe, procurando-se perceber que representações sociais e identidade nacional promovem numa perspetiva histórica, atendendo aos diferentes períodos desde a República até ao fim do Estado Novo. A 1.^a República (1910-1926) define contextos ideológicos distintos dos períodos que antecedem e que virão a refletir-se nas respetivas orientações historiográficas, bem como as orientações historiográficas do Estado Novo refletem a ideologia do regime, suprimindo-se determinados períodos da História de Portugal e enaltecendo-se outros. Assim, o Estado Novo constrói uma representação da sociedade tendo em vista a exaltação do passado nacionalista para a construção do «homem novo». É neste sentido que procurámos que homens e mulheres são nestes livros evocados, quem são e que papel tiveram na História de Portugal, bem como a representação do povo, a grande massa anónima a que a História pouca atenção lhe tem prestado, situação alterada com os contributos da *Escola dos Annales*.⁷⁹ A *Escola dos Annales*, a uma história positivista e factual, contrapõe uma História de homens, de populações, que privilegia a vida quotidiana das sociedades, apanágio de uma *História Total*, de uma *História Nova* despoletada por *Lucian Febvre* em 1958.⁸⁰

A presença das **mulheres** nos MEs de História para o ensino primário não é tão significativa como a dos homens que na sua maioria são reis ou

⁷⁸ Livro de Leitura da Terceira Classe, 147-148.

⁷⁹ Lucien Febvre, *Combates pela História*. 3.^a edição (Lisboa: Editorial Presença, 1989).

⁸⁰ M. L. Freitas; G. Solé y S. Pereira, *Metodologia de História* (Luanda: Plural Editores, 2010).

heróis. Na *História de Portugal* de Tomás de Barros⁸¹ as mulheres citadas são rainhas e regentes, esposas de reis, heroínas, mulheres de armas ou nobres que tiveram um papel de salvaguarda da nacionalidade em momentos decisivos da História de Portugal (crise de 1383-85; restauração de Portugal; Liberalismo). Das rainhas e regentes são nomeadas: D. Teresa esposa do Conde D. Henrique e mãe do primeiro Rei de Portugal, D. Afonso Henriques; D. Catarina de Áustria, regente na menoridade de D. Sebastião; D. Luísa de Gusmão, regente na menoridade de D. Afonso VI; e as rainhas D. Maria I e D. Maria II. As esposas de reis também têm o seu protagonismo nesta História de Portugal, mas só as virtuosas, sendo elas D. Isabel de Aragão, esposa de D. Dinis, canonizada em 1625 com o nome de rainha Santa Isabel; D. Filipa de Lencastre casada com D. João I e mãe da ínclita geração; D. Leonor, esposa de D. João II e fundadora das Misericórdias. Destaca-se um exemplo de anti-rainha, D. Leonor Teles viúva de D. Fernando e amante do Conde Fernandes Andeiro, foi rainha entre 1383 e 1384, no período da crise dinástica. Sobressaí ainda uma figura feminina, D. Inês de Castro, nobre galega e amante de D. Pedro I, mandada assassinar por D. Afonso IV, tendo sido coroada rainha póstuma por D. Pedro I.

Outras mulheres que tiveram um papel de armas na defesa da nacionalidade, consideradas como figuras heroínas portuguesas e lendárias são também referidas nomeadamente: Deuladeu Martins, personagem lendária que pôs cobro ao cerco de Monção pelas tropas castelhanas durante as guerras fernandinas entre D. Fernando e Henrique de Castela; Brites de Almeida (padeira de Aljubarrota) figura associada à vitória dos portugueses contra os castelhanos, na batalha de Aljubarrota (1385); Maria da Fonte, figura popular de Póvoa de Lanhoso (Fontarcada) instigadora de motins populares em 1846 contra o governo cartista de Costa Cabral, movimento que se propagou ao resto do país, na luta contras as medidas impostas, nomeadamente do aumento dos impostos e da proibição de sepultar os mortos no interior das igrejas. Esta insurreição, por ter uma forte componente feminista liderado por mulheres do campo, entre as quais uma suposta Maria da Fonte, acabou por ser esse o nome dado à revolução.

⁸¹ Barros, *História de Portugal*.

Destacam-se duas mães célebres que se tornaram símbolos do patriotismo, D. Filipa de Vilhena, nobre portuguesa, Duquesa de Atouguia e D. Mariana de Lencastre, que armaram os seus filhos cavaleiros e que combateram pela Restauração de Portugal (1640), tendo apenas a primeira ficado na memória nacional, embora os manuais de primária refiram a segunda também. Surgem mais três mulheres citadas neste manual: D. Maria, filha de D. Afonso IV, maltratada pelo marido, D. Afonso XI, rei de Castela, tendo sido estes comportamentos violentos para com sua esposa uma das causas de guerra com o seu sogro D. Afonso IV de Portugal; a Duquesa de Mântua, de seu nome Margarida de Saboia, exerceu as funções de vice-rainha de Portugal, sendo a última governante de Portugal e nome da dinastia filipina, estando às ordens de Filipe III; e a princesa Joana, cujo nome é apenas citado, foi regente no ano de 1471, e viria a ingressar no Convento de Jesus de Aveiro, embora nunca chegasse a professar votos por ser princesa real e potencial herdeira do trono. Veio a ser beatificada em 1693 pelo Papa Inocêncio XII.

A historiografia escolar privilegiou ao longo de décadas *os homens*, mas acima de tudo os chefes de todos os tempos: os *Reis* e os *Heróis*. É essencialmente uma história político factual organizada por dinastias e reinados, onde os protagonistas são os reis de Portugal e heróis. Radich no seu estudo que abarca o período de meados do século XIX a 1974 constatou linhas de continuidade significativas, a presença dos heróis é uma constante, bem como a maneira de dividir o tempo, mas são evidentes momentos de rutura, adstritos a contextos ideológicos distintos, como por exemplo entre a República e o Estado Novo, e que terão reflexos nas respetivas orientações historiográficas.⁸² Constata-se uma relação entre esta historiografia centrada nos «grandes homens», na história política e factual e na divisão da História por dinastias e reinados, como se toda a história fosse apenas a vida e obra dos reis de Portugal e tudo girasse à sua volta.⁸³ Esta visão historiográfica não é exclusiva do século XIX prolongando-se no tempo.⁸⁴ Para além dos textos escritos organizados por dinastias e reinados em torno dos reis

⁸² Radich, *Temas de História em livros escolares*.

⁸³ Vitorino Magalhães Godinho, *Ensaios de História de Portugal, vol. II, 4.ª edição*, (Lisboa: Edições Sá da Costa, 1968).

⁸⁴ Esta visão historiográfica está bem presente nas duas obras analisadas: *História de Portugal* de Tomás de Barros, 1958; *História de Portugal* de António Figueirinhas, 1952.

e dos seus feitos, reflete-se também na iconografia (textos pictóricos). Na obra de Tomás de Barros, num universo de 75 imagens, 54 são reis, chefes, heróis e um grande poeta. Para além dos reis das várias dinastias, que se inicia com D. Afonso Henriques (1109-1185) e termina com D. Manuel II (1889-1932)⁸⁵ na dinastia dos Bragança, último rei de Portugal, destacam-se várias personalidades a quem lhes foi atribuído o rótulo de «herói nacional».

Radich comparou o texto de dois MEs de História, um de 1912 (1.^a República) e outro de 1937 (Estado Novo), encontrou diferenças ideológicas relevantes, nomeadamente sobre o enaltecimento ou desprezo por determinado período da História, como aconteceu em relação à historiografia do Estado Novo que sobre o período republicano é lúgubre, denegrindo este período da História de Portugal, bem como o período do liberalismo. A referência aos reis é abundante nos dois livros, mas na segunda versão (1937) não se admitem considerações menos abonatórias, reparos ou análises críticas ao seu carácter ou modo de atuar.⁸⁶

Na apertada rede de biografias reais a que se reduz a história, **o povo** é quase inexistente em alguns manuais, e surge esporadicamente noutros, e ainda como mera solução de recurso em situações de conflito (crise de 1383-85; domínio Filipino; invasões francesas; revolta da Maria da Fonte). A referência ao povo surge como um dos quatro elementos da sociedade: rei, clero, nobreza e povo e a sua participação nas cortes (1254 em Leiria). O que se obtém é apenas um retrato modelo do «tipo e do carácter dos portugueses», ou surge designado por «cidadãos portugueses» no período da República e Estado Novo.

CONCLUSÃO

A investigação historiográfica em torno de manuais escolares tem revelado que estas fontes historiográficas⁸⁷ são socialmente muito re-

⁸⁵ D. Manuel II foi o último rei de Portugal reinando apenas de 1908 a 1910, tendo-se exilado após a implantação da República em Portugal.

⁸⁶ Radich, *Temas de História em livros escolares*.

⁸⁷ Veja-se sobre esta temática os seguintes autores anteriormente citados: Choppin, «O manual escolar: uma falsa evidência histórica». Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional». Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Tormenta, *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*

levantes pelo número de pessoas /gerações que os leram, e que de um modo mais abrangente estiveram mais próximas de toda a sociedade, independente do país e da política adotada em diferentes épocas e espaços geográficos. Como refere Freitas «os manuais escolares e a legislação ainda são as fontes privilegiadas para analisar as alterações curriculares, muitas vezes responsáveis pela mudança da memória»,⁸⁸ mas também as representações sociais de uma determinada época. Não se pode investigar o mundo mental ou representacional da sociedade, sem ter em conta um fator essencial, o do *imaginário histórico*, construído em grande medida no ensino primário, e com recurso aos manuais escolares. Por isso, como refere Valls,⁸⁹ eles não podem ser considerados como produtos de segunda ordem ou terceira ordem, como por vezes são considerados de forma simplista. A socialização da ideologia e dos valores defendidos por diferentes opções políticas nos últimos 150 anos estão presentes nos manuais de Espanha como também em Portugal⁹⁰ e as similitudes entre os dois países são enormes, em pelo menos alguns períodos históricos, como é o caso do período das Ditaduras de Franco e de Salazar.⁹¹

Não podemos deixar de referir que neste processo de investigação centrado nos LLS e MEs, para além da análise dos conteúdos programáticos e das opções didático-pedagógicas que os incorporam é importante também atendermos à história dos currículos e dos programas do ensino da História, para percebermos as mudanças no sistema educativo e na conceção de sociedade. Este texto procurou de certa forma atender a estas dimensões para compreendermos as mudanças operadas em termos educativos nos últimos 100 anos, em que as mudanças políticas tiveram repercussões significativas na educação e no ensino em Portugal e obviamente os manuais escolares são disso reflexo.

⁸⁸ Freitas «História de Portugal no 1.º ciclo do ensino básico... », 2140.

⁸⁹ Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional», 9-33.

⁹⁰ Tormenta, *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. J. A. Mendes, «Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de História», in *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*, org. R. V. Castro et al. (Braga: Universidade do Minho, 1999), 343-354. Solé, «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático».

⁹¹ Rodríguez y Solé, «Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria».

Apesar das enormes mudanças no desenho dos manuais escolares, sobretudo a partir da década de 70, após a ditadura de Salazar que tinha imposto o livro único para o ensino primário, a par de reformas educativas na década de 90 com a reforma curricular em Portugal, prolifera o mercado livreiro que se vai ajustando às necessidades dos alunos e exigências e solicitações dos professores⁹² que de certa forma vão integrando novas formas didático-pedagógicas, que procuram aliar o conhecimento histórico com novos procedimentos que apelam às competências históricas que os normativos como as *Metas de Aprendizagem* e apelam ao desenvolvimento cognitivo e à resolução de problemas a par do conhecimento histórico, mais evidenciado pelas *Metas Curriculares*.

Apesar destas mudanças significativas alcançadas nas duas últimas décadas, tem-se vindo a constatar em Portugal, tal como em outros países como Espanha e Inglaterra, um retorno da história tradicional, uma história factual, nacionalista, que privilegia certas personalidades políticas, como reis ou homens influentes, um pouco há semelhança de outras épocas em que o herói ressurgue como um mito de exaltação nacionalista, embora com carácter diferente de outros tempos.⁹³

A visibilidade ou desvanecimento dos heróis ou de certos períodos históricos nos manuais escolares é fruto da circunstância histórica, «o que significa dizer que se constrói socialmente a adequação de determinado *modelo* de herói à especificidade das *representações sociais* dominantes». ⁹⁴ Pela análise dos manuais do ensino primário de várias épocas constatámos que o herói nacional é uma construção moldada e ajustada a novas necessidades, justificações e interesses nacionais e políticos de cada momento histórico, evocado no quadro de legitimação e sua naturalização, à luz de discursos políticos específicos.

Investigações reiteradas e aprofundadas em termos epistemológicos e metodológicos poderão procurar clarificar de que modo e em que profundidade os manuais de história, não só de primária como de se-

⁹² Afonso, «O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário».

⁹³ Rodríguez y Solé, «Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria».

⁹⁴ Cunha, «Entre ideologia e propaganda: a construção do herói nacional».

cundária, condicionam ou influenciam tanto o *imaginário individual do aluno* como a criação de uma *memória pública* ou *coletiva* e de estereótipos culturais, tal como defende Valls.⁹⁵ Deixamos aqui o repto para futuros investigadores procurarem debruçar-se sobre estas temáticas que carecem de estudos sistemáticos, aprofundados e ampliados quer em termos temporais, como de dimensão das amostras estudadas. ■

Nota sobre o autora:

GLÓRIA SOLÉ é Professora Auxiliar da Universidade do Minho, docente do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (DEILDS), da área de História e Estudo do Meio e sua Didática. Doutorada em Estudos da Criança, na área de Estudos do Meio Social, pela Universidade do Minho com a tese *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tem várias publicações de livros, capítulos de livros, artigos e comunicações relacionadas com o ensino da história a crianças, a história nos manuais escolares do ensino primário, Educação Histórica e Educação Patrimonial. Membro da Comissão organizadora do Congresso Internacional de Educação Histórica e do Seminário Internacional de Educação Patrimonial (desde 2010) em Portugal. É membro do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho e faz parte do grupo History Educators International Research Network (HEIRNET), International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSE) e Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe) Thematic Network Project. Membro de vários projetos internacionais: Membro da equipa de Portugal integrada na *Ação Cost- The digital literacy and multimodal practices of young children* e *La evaluación de competencias y el desarrollo de habilidades cognitivas sobre historia*. Projecto Djunta Mon – Programa de Cooperação com a Guiné-Bissau (FEC)- Ensino de qualidade em Português, 2013-2016. Integra a equipa do projeto de reforma curricular da Guiné-Bissau, elaboração dos programas e manuais escolares (2015-2017).

⁹⁵ Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*.

Referências:

- AFONSO, Isabel. «O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário». PhD diss., Universidade do Minho, 2014.
- BARCA I. and G. SOLÉ. «Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade». *REIFOP* 15 (1) (2012).
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BARROS, Tomás de. *História de Portugal*. Porto: Editora Educação Nacional, 24.^a edição, 1958.
- BIVAR, M. F. *Ensino primário e ideologia* (2.^a ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote, 1971.
- CARVALHO MINEIRO, Adélia. *Valores e ensino no estado novo: análise dos livros únicos*. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.
- CARVALHO, Rómulo. *História do Ensino em Portugal*, 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CHOPPIN, Alain. «O manual escolar: uma falsa evidência histórica». *Revista História da Educação* 13 (2009): 9-75.
- COHEN, L., L. MANION and K. MORRISON. *Research Methods in Education* (5th ed.). London and New York: Routledge/Falmer, 2001.
- CUNHA, L. «Entre ideologia e propaganda: a construção do herói nacional». In *Jornadas Interdisciplinares Poder e Sociedade*, edited by Maria José F. Tavares. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- DINIZ, Maria Augusta. *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa, 1994.
- ERICKSON, F. «Qualitative Methods in Research on Teaching». In *Handbook of Research on teaching*, edited by M. Wittrock (3th Edition), 119-161. New York: Macmillan, 1986.
- FÈBVRE, Lucien. *Combates pela História*. 3.^a edição. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FEIO, L. «Um cartaz na aula de História: «A lição de Salazar» ». In *Imagens na aula de História*, edited by Maria do Céu Melo, 189-206. Mangualde: Edições Pegado, 2008.
- FIGUEIRINHAS, António. *História para a 4.^a classe do Ensino Primário*. Porto: Editora Educação Nacional, 1952.
- FREITAS, M. L. «História de Portugal no 1.^o ciclo do ensino básico: Os programas, os manuais e as vozes dos alunos». In *Actas do 8.^o Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, edited by B. Silva, Bento y L. Almeida, 2135-2149 [CD-ROM]. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005.
- FREITAS, M. L., G. SOLÉ and S. PEREIRA. *Metodologia de História*. Luanda: Plural Editores, 2010.

- GARCIA, Tânia, Maria A. SCHMIDT and Rafael VALLS. *História e Manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GERARD, F. M. and X. ROEGIERS. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1993.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional». *Clío y asociados: la historia enseñada* 14 (2010): 9-33.
- MAGALHÃES GODINHO, Vitorino. *Ensaio de História de Portugal, vol. II. 4.ª edição*. Lisboa: Edições Sá da Costa, 1968.
- MAGALHÃES, Justino. «Um apontamento para a História do manual escolar. Entre a produção e a representação». In *Manuais Escolares: estatuto, funções, História*, edited by R. V. Castro de et al., 279-302. Braga: Universidade do Minho, 1999.
- MENDES, J. A. «Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de História». In *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*, edited by R. V. Castro et al. Braga: Universidade do Minho, 1999.
- NUNES, Maria Teresa A. «Género e cidadania nas imagens de história. Estudos de manuais escolares e software educativo». *Cadernos Condição Feminina* 64 (2007).
- PERRENOUD, Philippe. *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa Editores, 2001.
- PIRES, C. M. E. Mesquita and M. C. RIBEIRO. «A iconografia nos manuais escolares do estado novo». *Estudos* 92 (2009).
- «A iconografia nos manuais escolares do estado novo». *Estudos* 92 (2009).
- PRATS, Joaquín. «Criterios para la elección del libro de texto de historia». *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 70 (2011): 7-13.
- RADICH, Maria Carlos. *Temas de História em livros escolares*. Porto: Edições Afrontamento, 1979.
- RODRÍGUEZ, Raimundo and Glória SOLÉ. «Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria». *ARBOR* (Revista General del Consejo Superior de Investigaciones Científicas sobre ciencia, pensamiento y cultura). Artigo aceite, no prelo que sairá em 2017.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- *O Estudo do Meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora, 1995.
- ROSAS, Fernando. «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo». *Análise Social* 35 (157) (2001): 1031-1054.

- SÁIZ, Jorge. «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º ESO». Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia 70 (2012): 67-77.
- SÁIZ, J. and J. C. COLOMER. «¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad». *Clio. History and History Teaching* 40 (2014). Accessed June 27, 2016. <http://clio.rediris.es>.
- SOLÉ, Glória. «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático». *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1) (2014): 43-64.
- TORGAL, L. R. *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora, 1989.
- «Ensino da História». In *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*, edited by Luís Reis Torgal, J. A. Mendes and F. Catroga, 430-489. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.
- TORMENTA, J. R. *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- VALLS, Rafael. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, 2007.

SWEDISH HISTORY TEXTBOOKS AS IDENTITY CONSTRUCTING NARRATIVES (1931-2009)

*Los libros de texto de historia suecos como narrativas constructoras
de la identidad (1931-2009)*

Ingmarie Danielsson Malmros^o

Fecha de recepción: 01/09/2016 • Fecha de aceptación: 22/12/2016

Abstract: The purpose of this article is to trace meaning conveyed in narratives of Sweden and «Swedishness» in history textbooks published between 1931 and 2009. Its objective is also to show how narratives have been transformed and changed over time, and what factors may have influenced these changes. A third aim is to show which of these narratives are expressed by some contemporary students. The empirical material consists of 52 history textbooks and 54 student texts. The research has a hermeneutical perspective, and draws on methods of narrative theory and conceptual history. It identifies six meta-narratives in the texts: the narrative of neutrality, the narrative of the prosperous country, the narrative of the welfare country, the narrative of the role model country of democracy, the narrative of the stranger, and the narrative of the world's most gender-equal country. Each of these meta-narratives has different narrative forms that contain different protagonists generating, in turn, different categories of sub-narratives. This article argues that, while all textbook narratives are present in the students' texts, they are often constructed in different temporal contexts, and have a slightly different moral perspective.

Keywords: History textbooks; Narrative identity; Swedish collective Identity; History students.

Resumen: *El propósito de este artículo es rastrear el significado que expresan las narrativas de Suecia y la suecidad en los libros de texto de historia publicados entre 1931 y 2009. Su objetivo es también mostrar cómo las narrativas han mudado y cambiado a lo largo del tiempo, y qué factores pueden haber influido en estos cambios. Una tercera finalidad es mostrar cuáles de estas*

^o Dpt. of Individual and Society, Faculty of Education and Society. Malmö University. 205 06 Malmö. Sweden. ingmarie.danielsson.malmros@mah.se.

narrativas son expresadas por algunos alumnos coetáneos. El material empírico se compone de 52 libros de texto de historia y 54 textos de alumnos. La investigación tiene una perspectiva hermenéutica y se basa en métodos de la teoría narrativa y de la historia conceptual. Identifica seis meta-narrativas en los textos: la narrativa de la neutralidad, la narrativa del país próspero, la narrativa del país del bienestar, la narrativa del papel como país modelo de democracia, la narrativa del extranjero y la narrativa de país más igualitario del mundo desde la perspectiva de género. Cada una de estas meta-narrativas tiene diferentes formas narrativas que contienen diferentes protagonistas que generan, a su vez, diferentes categorías de subnarrativas. Este artículo defiende que, mientras todas las narrativas de los libros de texto están presentes en los textos de los estudiantes, estos se construyen a menudo en contextos temporales diferentes y tienen una moral ligeramente diferente.

Palabras clave: *Libros de texto de historia; identidad narrativa; identidad colectiva sueca; alumnos de historia.*

In 1945, after having avoided involvement in the war, Sweden was already one of Europe's richest countries. During the 1960s, it became one of the richest countries in the world, with a more equal distribution of wealth than most other countries. The egalitarian, democratic, socially safe and thoroughly organized Sweden became a model for many other industrial states.¹

This excerpt is taken from a history textbook, written at the turn of the century, and still used today in Swedish schools. The students who read these lines today will most probably get the idea that a unique and unprecedented development took place in Sweden during that time. The passage can nevertheless also be perceived as provocative by those students who have experienced other cultures of history, in which Sweden does not occupy this unique position in European post-war history.

Human beings create meaning, orientation towards the future, and notions of belonging, both through the events they incorporate in their narratives, and those events that they choose to exclude. Quotes such as that outlined above therefore generate a diverse range of questions concerning history and its role in the construction of identities. These questions and their answers are the theme of this article.

¹ Sten Elm & Birgitta Thulin, *Epok, Historia, Kurs A* (Malmö: Interskol 2000), 394.

DIFFERENT PERSPECTIVES ON HISTORY TEXTBOOK RESEARCH

Since the 1960s, researchers, journalists, and social commentators in Sweden have taken great interest in textbooks in general, and history textbooks in particular. This interest is not unfounded. History textbooks can reveal a lot about a society's self-understanding. They both reflect the knowledge and the values that are regarded as important enough to be transferred to new generations, and articulate beliefs that are perceived as so obvious that they have become invisible. The content of history textbooks, and the changes in such content that can be traced over time, is therefore a very important issue.

However, an analysis of such content can be done on different levels. First of all, textbooks can be studied from a pure discourse or narrative-theoretical perspective. This means that the intentions and premises of the author of the text are seen as less important than the effects of the text in terms of power relations.² If you chose a narrative-theoretical perspective it also means that the text is seen as an answer to a historical question, and that the choice of this question has political and moral implications.³ Such a perspective focuses on the narrative form, that is, the beginning, the middle and the end of the narrative, the events which are given meaning by being integrated in the narrative, and those values and conclusions that point the reader towards the future. This approach has the potential to create a form of analysis that sees narratives as an essential part of the construction of identities.⁴

² For example, Michel Foucault, *The Order of Things* (Oxon: Routledge, 2010), IX-XV, Algirdas Julien Greimas, *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987), 107.

³ Compare Paul Ricoeur, *Time and Narrative volume 2* (Chicago: Univ. of Chicago Press, cop, 1985), 55-60, Hayden White, *The Content of Form. Narrative Discourse and Historical Representation* (Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1990) 169-184, Hayden White, *The practical Past* (Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2014), *passim*.

⁴ Compare Paul Ricoeur, «Life in Quest of Narrative» in *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*, ed. David Wood (London: Routledge 1991) 28 and 31, Paul Ricoeur, *Time and Narrative volume 1* (Chicago: Univ. of Chicago Press, cop, 1984), 92, Paul Ricoeur, *Time and Narrative volume 3* (Chicago: Univ. of Chicago Press, cop, 1990), 104, and Paul Ricoeur, *Oneself as Another* (Chicago: Univ. of Chicago Press 1994), 163-166.

The idea that our identities are constantly changing through the stories we tell others and ourselves has become increasingly widespread.⁵ Narrative theory emphasizes the active dimension of human identity, and therefore become a path away from a mechanistic view of humanity. It becomes «a work in progress». Such a narrative approach to identity also provides space for differentiated interpretations of human experiences, which, in turn, can be linked with different cultural, social and historical contexts, and thus be related to dominant power relationships. This approach has, on one hand, been contrasted with an approach that sees various identity categories as immutable intrinsic parts of the construction of personalities. On the other hand, it has also been contrasted with a perspective that considers such categories as created, negotiated, and given meaning only through social relationships. In contemporary research the discussion regarding whether these categories are innate or constructed has vanished, as there is relative consensus on the latter definition. However, it is still interesting to discuss if peoples' *notions* of, for example, ethnicity reflect one or the other view. However, a narrative approach to identity is not based on the idea that individuals are completely free to choose their identities, as identities must always be recognized and confirmed through a social context.⁶

The starting point is therefore that by constructing narratives we create and interpret both our identity and our reality through language. Life therefore appears as a variety of conflicting and interlocking narratives. Yet, this does not mean that life and reality can be reduced to narratives. A coherent conception of human existence results from our existential need to ask ourselves where we come from and where we are going. Language is dependent on culture and our location in time, and thus constructs the boundaries of our thoughts. However, it is possible to transcend these boundaries by creating new interpretations, metaphors and linguistic innovations. Our narratives are thus both effect and cause when it comes to our perceptions of the world and ourselves. They both rely on an interpretation of what is perceived as historical reality, and constitute the starting point for political action.⁷

⁵ See for example Charles Taylor, *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity* (Cambridge: Harvard University Press 1989), 47-48.

⁶ Ricoeur, «Life in Quest of Narrative», 20.

⁷ Paul Ricoeur, *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation* (Cambridge: Cambridge University Press 1992), 288.

There is also a second way in which textbooks can be studied: by examining them as one of several links in a historical cultural transmission chain, which means that a procedural perspective is applied to the topic. One can, for instance, study the power relations and social structures of the period in which the textbook was written, and examine in what ways these structures have affected the form of the books, the intentions of the author, and the interpretations that could be made by potential readers. These different stages are, in turn, affected by the boundaries established by the historical flow of what is considered possible to write, or which interpretations are thinkable. That which an author could write about German policy in 1938 was impossible to write 1946.⁸

Paul Ricoeur argues that all texts have a surplus of meaning when interpreted in a new historical, social, or cultural context.⁹ The preconceptions that influence interpretation become part of the creation of meaning. This makes visible a third option when it comes to textbook analysis: an approach that focuses on the function of historical narratives for the different agents included in the transmission chain of history culture. A producer of history culture can have a completely different purpose or need than a consumer.¹⁰ When my high school students read about the Munich Agreement from 1938 in their textbooks in the spring of 2014, they interpreted the event in light of what happened on the Crimean peninsula that same year. They then also used their knowledge of the historical events in Europe during the 1930s and 1940s to discuss possible future developments in Ukraine. It did not take long before the students drew parallels between Hitler's and Putin's intentions. While author's use of the Munich crisis was mainly scientific, with ideological elements, the students' use was more political and existential.¹¹ The students emphasized the similarities between the two events, but took little notice of the differences, and most importantly, constructed a narrative of Swedish

⁸ Ernst Söderlund, «Ostpreussen en ö på kontinenten», *Tidskriften Sverige – Tyskland*, 3 (1938): 25-28. Compare Quentin Skinner, *Visions of Politics. Volume I, Regarding Method* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010), 149.

⁹ Paul Ricoeur, *Interpretation Theory. Discourse and the Surplus of Meaning* (Fort Worth, Texas: Texas Christian Univ. Press, 1976), *passim*.

¹⁰ Friedrich Nietzsche, *Om historiens nytta och skada. En otidsenlig betraktelse* (Stockholm: Rabén Prisma, 1998), *passim*, and Klas-Göran Karlsson, «Historia, historiedidaktik och historiekultur» in *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* (Lund: Studentlitteratur 2014), 70-80.

¹¹ Compare Karlsson, «Historia, historiedidaktik och historiekultur», 70-80.

peacefulness, compared with German and Russian expansionism and eagerness to engage in warfare.

This article will mainly deal with the narrative perspective, in order to discuss how Sweden has been portrayed in Swedish history textbooks from the 1930s until the years after the millennium shift, and which parts of these narratives a number of randomly selected high school students recount in their texts. I will also discuss possible explanations for the changes that I have observed. This involves an analysis of both the stories themselves and the authors' intentions, the historical cultural structures, and the historical context when the texts were written. This applies to both the textbook writers and students' texts.

The article is a summary of my doctoral thesis which has a hermeneutical perspective, and derives inspiration of narrative theory, conceptual history, and use of history, primarily from the thoughts of Paul Ricoeur, Hayden White, Algirdas Julien Greimas, Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck, Quentin Skinner and Klas-Göran Karlsson.¹² However, this article focuses on the empirical results.

METHODOLOGY

In the survey that this article is based on, I examined 52 history textbooks, mainly for secondary school, published between 1931 and 2009.¹³ Nearly all published high school textbooks from the years in question are analyzed. I have only omitted those where the same group of authors published nearly identical textbooks. I have also chosen to incorporate five older history textbooks for secondary school since this grade was more comparable to later high school during the first decades of the period of investigation. In addition, I wanted to integrate the textbooks that

¹² Paul Ricoeur, *Interpretation Theory Discourse and the Surplus of Meaning, Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation, Time and Narrative volume 1, 2 & 3*, «Life in Quest of Narrative», and *Oneself as Another*; Greimas, *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory*; White, *The Content of Form. Narrative Discourse and Historical Representation and The Practical Past*; Jörn Rüsen, *History: Narration, Interpretation, Orientation* (New York: Berghahn Books 2005); Reinhardt Koselleck, *Futures Past. On the Semantics of Historical Time* (New York: Columbia University Press 2004); Skinner, *Visions of Politics. Volume I, Regarding Method*; Karlsson, «Historia, historiedidaktik och historiekultur».

¹³ See Ingmarie Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar* (Höör: Agerings bokförlag 2012), 70f.

were used when the dissertation was written. The demarcation backward in time was more difficult to do. My final delimitation was based on the aspiration to incorporate an early representation of the First World War and the economic crisis during the 1920s and 1930s, to see how these phenomena were added into different narratives. Every part of the books dealing with Swedish history were analyzed.

The student texts were collected during 2010. All texts were written by students from the same school. The small number of participants does not make the sample a representative one, however, it does allow for some tentative results. The students were given ten different tasks, but it is primary three which are relevant for this article:

1. Describe the development of Sweden during the 1800s and 1900s.
2. Is there anything in Swedish history that you feel proud of and if so, what and why?
3. Is there anything in Swedish history that you feel ashamed of or feel is morally indefensible, and if so, what and why?¹⁴

When I collected the students texts I was intended to focus on modern history but I soon realized that this narrative borders was impossible to draw.

It is important to emphasize that these students cannot be seen as representatives of anyone else than themselves. I believe that any attempt to select representative informants from different categories is fruitless. Such an attempt often reflects the expectations of the researcher more than anything else.

THE NARRATIVES OF SWEDEN AND «SWEDISHNESS»

In the following, I will discuss the six meta-narratives on «Swedishness» that I have identified in the material: *The narrative of neutrality*, *The narrative of the prosperous country*, *The narrative of the welfare country*, *The narrative of the role model country of democracy*, *The narrative of the stranger*, and finally, *The narrative of the world's most gender-equal country*.

¹⁴ Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, 70-71 and 282-288.

Each of these meta-narratives is displayed in a different narrative form, over a different amount of time, has different protagonists, that is, winners and losers, which, in turn, generates different categories of sub-narratives.

THE NARRATIVE OF NEUTRALITY

The narrative of the neutral Sweden has had a great impact on how Swedes perceive themselves. This became especially apparent in the «jubilee year» of 2014, as the term «200 years of peace» was mentioned in a variety of contexts. However, this narrative of neutrality, has taken different forms at different stages during the nineteenth century. The oldest textbooks present a narrative of nationalist neutrality that starts in the middle of the nineteenth century, and places the first half of the nineteenth century in a different narrative: the narrative of the slowly decaying great power nation.¹⁵ In these older textbooks, Swedish neutrality thus depends on an inherent Swedish peacefulness, and a natural affinity between the Nordic brother nations.

The following events are also included in these older books. In the year 1914 there was a great parliamentary crisis in Sweden as King Gustav V intended to arm the navy against the will of the government. The irresponsible Prime Minister resigned in protest and the king chose a new Prime Minister, in order to guarantee peace for the Swedish people. The outbreak of the First World War was also a challenge for the Swedish defence. These problems were overcome however, and Sweden emerged as a stronger nation from this crisis. The most important concepts in this narrative are autonomy and independence rather than neutrality. This creates a different moral compared to later neutrality narratives. The «people» plays a central role in this nationalist narrative of neutrality, and the legitimizing of identity often occurs through circular reasoning: Sweden has managed to stay out of the First World War, or the World Wars depending on when the textbook was written, because Swedes are peaceful and the Swedes have become peaceful as a result of that long peace. This narrative is also strengthened by clear ethno-nationalist ele-

¹⁵ Claes Theodor Odhner & Karl Gustaf Westman, *Lärobok i fäderneslandets historia för realskolan: och samhällslära* (Stockholm: Norstedts 1934), 199 and 220, and Ernst Söderlund & Sven Tunberg, *Svensk historia för gymnasiet* (Stockholm: Norstedts 1949), 330.

ments. According to the textbooks, in other countries, war is caused by the mixing of different ethnic groups and nationalism. Nationalism is thus seen as a peacekeeper in Sweden, while it is a cause for war in the rest of Europe. The narrative's climax and resolution of course depends on when the textbook was written. In the books that were published in the early 1930s, one can perceive a hopeful tone regarding the League of Nation's ability to secure peace. In the context of this narrative, Sweden plays a significant role as the promoter of harmony in Europe. Towards the end of the 1930s, and in the 1940s, the tone became more pessimistic. The threatening signs increased and the focus turned to the Swedish defence and a united people without internal divisions: «Behind this government stood a united people, prepared to use all force necessary to defend their freedom and their independence».¹⁶

After the Second World War a new, more pragmatic, narrative of neutrality popped up in the textbooks. Activist plans disappeared, and a long peace narrative was created. This narrative began with the loss of Finland in 1809 or the Treaty of Kiel in 1914, to then jump to the parliamentary crisis and the First World War. These crises consequently become part of the setback of the parliamentary development in Sweden. As Bergström notes:

Gustav V held a speech for the farmers at the courtyard, which was written by hidden advisors. [...] The King managed to appoint a new government with Hjalmar Hammarskjöld as Prime Minister. As this new government had no direct support in the Parliament, the development towards a parliamentary system was interrupted [...] The higher classes in Sweden were in support of Germany, especially at the beginning of the war. There were groups from different segments of society who worked for «a courageous commitment on Germany». However, these so-called activists were not able to gain wider public support for their cause, and the government was consistently stressing Sweden's neutrality.¹⁷

¹⁶ Carl Grimberg & Ernst Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens. För realskolan* (Stockholm: Svenska bokförlaget 1940), 245f and 312, and Carl Grimberg & Ernst Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens. För realskolan* (Stockholm: Svenska bokförlaget 1947), 245f, 280f, 306 and 316.

¹⁷ Börje Bergström et al., *Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer* (Stockholm: Liber Läromedel 1983), 331 and 360.

In older textbooks it was unproblematic to express Swedish sympathies for Germany during the First World War. Yet, the context of history culture changed after the Second World War, which meant that these descriptions were no longer possible. This also meant that the First World War was interpreted on the basis of the experiences of the Second World War. According to these books Swedish public opinion was now on the «good» side, that is, against Germany. With these changes, the narrative became coherent and thereby provided the basis for the creation of new meaning and identity. The narrative's main focus was the Swedes' actions and experiences during the Second World War. This part of the narrative points towards the narrative's resolution and orientation towards the future. The actions described in it were perhaps, no cause for pride. However, they are described as an expression of the attitude of «small-state realism» that saved Swedish lives and made Swedish help to other, more affected groups and countries possible. The following descriptions from 1955 is representative of this kind of meaning production:

The Swedish government must, in certain conditions and after the occupation of Norway, allow the transit of German troops and German military equipment through Swedish territory to Norway. However, our country avoided direct involvement in the war, [...] Sweden could [later] act more independently against Germany and give more effective assistance to its Nordic neighbours. In 1943 German transit through Sweden came to an end. Both Norwegian and Danish refugees who escaped the Nazis got a sanctuary in Sweden, and the same was true for Finns and Baltic people. Between 1944-45 there were nearly 200,000 foreigners in Sweden. During the very last days of the war the cousin of the Swedish king, Count Folke Bernadotte, managed to save many individuals who were persecuted by the Nazi government in Germany, as a result of his skilful and courageous actions.¹⁸

The assessment of the Swedish actions is here clearly positive, which makes the Swedes' good moral judgment praiseworthy. The quote also illustrates the hidden role of the Holocaust in older textbooks. This will gradually change in the 1980s, as the Holocaust is awarded an increasing-

¹⁸ Kjell Kumlien, *Sveriges historia för gymnasiet* (Stockholm: Bonnier, 1955), 426f.

ly central position in the narrative. Summing up the different elements of meaning created by this narrative, it can be concluded that the patriotic rhetoric is centred on the concept of neutrality. While «the people» were the historical agents in the older nationalist narrative, politicians are described as agents in this new narrative. As their wise decisions managed to keep Sweden away from the disaster that suffered the rest of the world, they merit both praise and gratitude.

In 2001 two new history textbooks were published that became influential in the creation of a new narrative of neutrality. An accusatory tendency can now be traced in the description of the Swedes' behaviour during the Second World War. The narrative's introduction has much in common with the pragmatic narrative of neutrality, but its purpose has changed. The Swedish conduct is no longer something to be proud of. Swedish Nazism, eugenics and forced sterilization are new elements in this new narrative of «Swedishness» that does not as easily lend itself to the construction of national pride.¹⁹ This narrative has also been described as Sweden's retroactive entry to the Second World War.²⁰ On one hand, it incorporates Sweden into the context of European history. On the other hand, it also enables Sweden to regain the moral initiative on a new arena, namely that of confessing one's guilt.

Sweden is increasingly connected to the West and to Europe. In 1994 Sweden and Finland started to cooperate with NATO within the Partnership for Peace. The Swedish nonalignment policy aims to keep Sweden neutral in case of war in its immediate surroundings, yet, neutrality is no longer self-evident according to the security policy doctrine adopted by the parliament with great majority in 2002. [...] During the Swedish EU Presidency in the first half of 2001 Sweden spoke for the EU 81 times in the UN.²¹

To conclude, the narratives on Swedish peacefulness or neutrality have lived on in history textbooks, yet their conclusions and orientations towards the future have changed over time. In the beginning, the narra-

¹⁹ Hans Nyström & Örjan Nyström, *Perspektiv på historien A* (Malmö: Gleerups 2001), 258-260, and Hans Almgren, *et al.*, *Alla tiders historia, Maxi* (Malmö: Gleerups 2005), 426-432.

²⁰ Klas-Göran Karlsson, *Med folk mord i fokus. Förintelsens plats i den europeiska historiekulturen* (Stockholm: Forum för levande historia 2014), 13-15.

²¹ Almgren, *Alla tiders historia, Maxi*, 545.

tive was based on a peaceful people who avoided the militant «others» by applying a small-state realistic moral and finally converting to an accusatory narrative of anti-Semitism, cowardice and betrayal. The solution for the future seems to be to adopt a new European identity.

THE NARRATIVE OF PROSPERITY AND WELFARE

History in centre and periphery is the title of a textbook that was first published in 1973.²² The editors intended to break with the previous textbook tradition and to create something entirely new.²³ The authors begin their chapter on Sweden's post-war history with three different narratives on the same historical development after the Second World War. The editors introduce these narratives in the following way:

Each summarizing historical text is based on its author's values. Different individuals have different ideas or values regarding what aspects are more important than others. This is reflected in a history textbook in, for instance, the subjects that are addressed, the names or years that are mentioned, or the individual events that are described. Even the way in which the author presents the facts that have been selected can make visible his own values. [...] There is not one single «truth» on how one ought to assess historical development that has been accepted by all.²⁴

While the authors do not use the terms story or narrative, I argue that these concepts can be used to describe their message. The idea that students ought to engage with different meaning-making contexts, and practice deciding which of these contexts they consider most relevant, has to be seen as revolutionary for 1973. Previous textbook writers had represented the past as a fixed and established historical development that did not leave space for criticism or different interpretations of the past.

In this book, one can distinguish two main narratives of Sweden's economic and political development, that have succeeded each other in

²² Göran Graninger & Sven Tägil, *Historia i centrum och periferi* (Lund: Esselte studium 1981).

²³ Sture Långström, *Författarröst & lärobokstradition. En historiedidaktisk studie* (Umeå: Umeå universitet 1997), 91 and 94.

²⁴ Graninger & Tägil, *Historia i centrum och periferi*, 208-209.

the textbooks published in the twentieth century. I have chosen to call the older one of these *the narrative of the prosperous country*. This narrative begins with outlining the agricultural changes in Sweden during the nineteenth century that enabled an exceptional economical and industrial development. According to the textbook, Swedish industry developed thanks to the Swedes' technical talents and working skills. In the following quote from 1940 the authors mention «Sweden» or «Swedish» no less than eleven times:

Swedish inventions

Several of the largest industries in Sweden operate largely for export and have the whole world as their market. They are based on Swedish inventions, such as ball bearings and separators, or technical improvements, invented by Swedes, especially in electronics. The settlers on the South American Pampas are cooking their food on Swedish primus stoves, Swedish outboard engines are buzzing on the rivers of Brazil's primeval forests, the Indian in México is talking into a Swedish telephone, and the luxury car that is driving on the motorway in Italy, is rolling on Swedish ball-bearings. There are Swedish matches almost all over the world. In these ways Swedish inventive genius and Swedish precision work contribute to make our country known and respected in the world.²⁵

The engineers, the industrious workers and the clever business leaders are thus the main characters of this narrative. This development is also connected to the development of democracy. As the masses got better living conditions, it was also possible to improve their cultural and political education, which, in turn, resulted in larger segments of society making themselves heard and thereby influencing society.²⁶ Poverty and contentment are also the main themes in this narrative when it comes to legitimizing a Swedish identity. In the presentations of business leaders and politicians, their poor background often are described as honour-

²⁵ Grimberg & Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens. För realskolan*, 266-267.

²⁶ Per- Erik Brolin *et al.*, *Allmän och nordisk historia för gymnasiet. Norden från äldsta tid och den övriga världen från år 1000* (Stockholm: Almqvist & Wiksell 1964), 390, Martin Bäcklin *et al.*, *Historia för gymnasiet. Allmän och nordisk historia efter år 1000* (Stockholm: Almqvist & Wiksell 1963), 424, and Kumlien, *Sveriges historia för gymnasiet*, 342 and 363.

able and a guarantee for honest and selfless intentions.²⁷ This brilliant success story continues throughout the decades, with a brief interruption for the Second World War. The political reforms, implemented from the 1930s onwards, were possible because of this economic development. This means that, in this narrative, politicians only get to play supporting roles. As will be shown this narrative disappears in the 1970s, when it is replaced by a welfare narrative with other protagonists. It is worth noting that this narrative of prosperity made a comeback in two textbooks published in 2007, in this case with entrepreneurs, such as the founder of IKEA Ingvar Kamprad, in the leading roles.²⁸

During the 1970s, the narrative of prosperity was challenged by *the narrative of the welfare country*. This narrative was first presented in textbooks for primary school at the end of the 1960s, and spread to textbooks for secondary school during the following decade. It, in fact, lives on throughout the entire period that I have focused on in this investigation. The space occupied by the ingenious inventors, the industrious workers, and the enterprising entrepreneurs is shrinking in this narrative, which, in turn, that the development during the nineteenth century is not seen as the basis for Sweden's position as the world champion of welfare. The nineteenth century is instead described as a time of poverty, misery and struggle. The once acclaimed business leaders are now described as greedy capitalists who exploit people for profit:

Swedish geniuses and genius industries

In 1892, Alexander Lagerman constructed a match machine [...] that produced 40,000 pre-filled matchboxes a day. In an instant hundreds of children and women in Jönköping became unemployed. For maintenance, the machine only require «a boy and a girl and a foreman, who however, simultaneously oversaw 2-3 machines». But the youth could not be tall, since he would occasionally have to crawl through the entire machine in order to clean it.²⁹

²⁷ Odhner & Westman, *Lärobok I fäderneslandets historia för realskolan*, 1934, 253.

²⁸ Lars-Göran Alm, *Milstolpar. Historia A* (Stockholm: Natur och kultur 2007), 241 and 265, and Christer Öhman, *Sekvens. Historia A* (Stockholm: Natur och kultur 2007), 275.

²⁹ Almgren *et al.*, *Alla tiders historia, Maxi* (Malmö: Gleerups 2002), 360.

In this textbook, the success narrative begins in the context of the political reforms of the 1930s. The narrative's grandiose start includes Per Albin Hansson's, that is, the leader of the Social Democratic Party's «The Peoples Home-speech» in 1928, as well as the social democratic social reforms during the 1930s. These changes turned the old poor Sweden into a faint memory. With a break for the Second World War, the development continued in the post-war period, and Sweden got a unique position as Europe's richest country.³⁰

In some of the textbooks Sweden's development after the Second World War is described as a consequence of the fact that the country was able to avoid the war, which is why politicians cannot take credit for the country's advantageous position.³¹ Yet, other authors display a much more self-conscious narrative, which emphasizes that Swedish or Nordic social democracy had made the Nordic countries visible in an international context in terms of prosperity, equality, and solidarity with the disadvantaged.³² The protagonists of this narrative are Social Democratic politicians. In contrast to the narrative of prosperity it is now rather the politicians who have the initiative when it comes to creating an equal society. The positive development of Sweden in the welfare narrative comes to an end with the energy crisis in the 1970s. The future is not as bright anymore, and new dangers are looming on the horizon. However, there is a tendency to locate that decline at a later point in more recently published books. Långström, for example, describes the 1970s as a bright era, and instead, argues that the fall comes in connection with the cuts in the welfare system in the 1990s:

According to the National Board of Health and Welfare, the poor became poorer and the rich became richer in Sweden. Those who were worst off were single parents, immigrants and young people. There went the idea that we all live in paradise in Sweden and in the world.³³

³⁰ Sture Långström *et al.*, *Historia. Då, nu och sedan* (Lund: Studentlitteratur 2009), 28, Almgren *et al.*, *Alla tiders historia, Maxi*, 2002, 422 and 36-37, and Sten Elm & Birgitta Thulin, 2000, 394.

³¹ Börje Bergström *et al.*, *Alla tiders historia* (Malmö: Gleerups 1983), 425.

³² Sten Elm & Birgitta Thulin, *Historia, Gymnasieskolan kurs A* (Malmö: Interskol 1995), 313.

³³ Långström, *et al.*, *Historia 1. Då nu och sedan*, 166.

In many textbooks, the murder of Olof Palme in 1986 is regarded as the event that finally crushed the notion of a unique Swedish idyll, isolated from the evils of the world.³⁴ Some textbooks also suggest that the policy of the welfare state could have negative consequences for the Swedish population. Elm & Thulin chose the following title: «Sterilizations in the People's Home» for their chapter in which they compare sterilization in Sweden with Nazi policies.³⁵ This element, in a narrative that is otherwise full of praise, coincides with the introduction of the accusatory narrative of neutrality mentioned above. One can see how the different narratives reinforce each other when new elements are inserted in the old narratives and how this creates new meaning within these narratives.

It can be noted that the narratives on prosperity and welfare sometimes converge and reinforce each other, and sometimes challenge each other as they point out conflicting lines of development. However, both stories legitimize Swedish reliability and unselfishness, albeit in different ways.

THE NARRATIVE OF THE ROLE MODEL COUNTRY OF DEMOCRACY

The textbooks present three different narratives on democracy, with different conclusions and orientations towards the future. In the older textbooks the narrative of democracy is long, starting with the ancient freedom of the farmers who own their own land in an almost mythical Viking Age. This freedom was based on cooperation between the people, here defined as the peasant proprietors, and the king. This trend continued through the centuries. At times, this freedom was threatened, for example during the time when Sweden was a superpower and the nobility gained more power in the seventeenth century, or during «The Time of Freedom» in the eighteenth century when the regent lost his power. In the long term, the united people managed to preserve their self-government, which led to the introduction of municipal laws in 1862 and, the ultimate goal, the right for men to vote for «The House of Com-

³⁴ Niklas Ericsson & Magnus Hansson, *Samband historia. Historia plus* (Stockholm: Bonnier utbildning 2009), 518, Hans Almgren *et al.*, *Alla tiders historia A* (Malmö: Gleerups 2007,) 371, Långström *et al.*, *Historia 1. Då nu och sedan*, 137, and Nyström & Nyström, *Perspektiv på historia A*, 445.

³⁵ Sten Elm & Birgitta Thulin, *Epok. Historia A* (Malmö: Interskol 2000) 277.

mons» 1907-1909.³⁶ It is clear that the narrative sees this as democracy. However, this perspective was gradually challenged in connection with re-releases of old textbooks. Examples of this can be found in these two editions:

Since 1909, when universal suffrage was introduced, the Swedish people have had an increasing influence on the governance of their country. Virtually all adult Swedes now have the right to be involved in the election of Members of Parliament.³⁷

The voting rights reform in 1909 did not mean that all adult Swedish citizens were given the right to participate in the parliamentary elections. First of all, women still lacked the right to vote. But many men were also prevented from voting, since the law stated that only those who accurately paid taxes had the right to vote.³⁸

Despite these shifts in meaning, the conclusion is the same: democracy is synonymous with freedom, self-determination and independence. It is the people and the king who can be credited for preserving and developing Swedish freedom. If this unity could be maintained all would be well in the future. This is once more a narrative that generates pride and self-esteem.

The second narrative of democracy was first presented in 1949. I have chosen to call it *The Liberals' narratives of democracy*, because delegates of this ideology are the main protagonists, who lead the plot to a happy ending.³⁹ The narrative begins in connection with «The Time of Free-

³⁶ Erik Falk & Sven Tunberg, *Lärobok i svensk historia för gymnasiet* (Stockholm: Norstedt 1931), 98, 197, and Erik Falk & Sven Tunberg, *Lärobok i svensk historia för gymnasiet* (Stockholm: Norstedt 1939), 242, Odhner & Westman, *Lärobok i fäderneslandets historia för realskolan*, 1934, 23-24 and 131, Grimberg & Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens för realskolan*, 158 and 242-243, and Gunnar Ander, *Historia för treåriga realskolan* (Stockholm: Svenska bokförlaget 1958), 275-276.

³⁷ Carl Grimberg & Ernst Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens för realskolan*, 1940, 312.

³⁸ Carl Grimberg & Ernst Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens för realskolan*, 1947, 307.

³⁹ Kumlien, *Sveriges historia för gymnasiet*, 393; Bäcklin et al., *Historia för gymnasiet. Allmän och nordisk historia efter år 1000*, 1963, 444; Brolin et al., *Allmän och nordisk historia för gymnasiet. Norden från äldsta tid och den övriga världen från år 1000*, 394; and Ivan Borg & Erik Nordell, *Historia för gymnasiet. Årskurs 2* (Stockholm: Läromedelsförlaget, 1967), 413.

dom» in the eighteenth century, which is here interpreted in an increasingly positive manner. This period in Sweden is seen as the cradle of the parliamentary system. In the nineteenth century liberal forces worked for extended voting rights, and finally managed to implement them in 1921. Since the democratization process was managed from the top by the political elite, that, for the most part, consisted of Liberals and sometimes Social Democrats, this narrative has less potential to legitimize broad-based national self-esteem and identity.

I have chosen to call the last sub-narrative of democracy, which is still included in modern textbooks, *The democracy narrative of popular movements*. This also begins with «The Time of Freedom» yet, introduces new historical agents to the narrative in the late nineteenth century. As its name suggests, it argues that large groups of people in Sweden, that became involved in popular movements like the temperance movement, the church revival movement, and the labour movement accomplished the development towards democracy in Sweden.⁴⁰

People's movements have been the backbone of Swedish democracy. The emerging political parties had their roots in the people's interest organizations, the revival of the church, the temperance, and the trade union movement. Several social movements started in protest against the existing social order. They were governed by direct democracy. Out of this grew demands for universal suffrage and a parliamentary form of government.⁴¹

The narrative continues after 1921, which means that new challenges are introduced. The murder of Olof Palme and the entrance of Sweden into the EU were situations in which democracy could be threatened. As the initiative has returned to the people, the narrative gains greater importance for a narrative identity. Since the work towards democracy was driven by a dedicated and active population, it is also possible to insert this process into a narrative of «Swedishness». To conclude, democracy has been a recurring theme in the narratives, but the concept has been defined in different ways in different periods. The question which party

⁴⁰ Lars Hildingson *et al.*, *Två sekel. Lärobok i historia för gymnasieskolan. 3- och 4-åriga linjer, årskurs 2-3* (Stockholm: Natur och kultur 1978), 157, and Nyström & Nyström, *Perspektiv på historia A*, 277–282.

⁴¹ Elm & Thulin, *Epok. Historia A*, 274.

was in charge of pushing the development forward affected both the creation of meaning and the orientation towards the future.

THE NARRATIVE OF THE STRANGER

Identity legitimizing narratives are both based on a definition of the «self» and the «other». When defining *we*, there must also be someone who is not included in that *we*. In the national narratives these «others» play an important role by providing a contrast. Even these narratives can be traced back throughout the centuries. As soon as historians start writing about the Swedish kingdom, there is naturally also something outside of that kingdom, and someone who is threatening this realm.

Older textbooks primarily talk about intruders. Foreign bailiffs, militant neighbours, and Russian evil interests are examples of phenomena that can harm Sweden. However, there are also good foreigners, who through their similarity with the industrious and capable Swedes can both contribute to the country and integrate easily in society. The most prominent example of this in the older books are the Walloon labour migrants during the seventeenth century.⁴² In these older textbooks, there are also strangers within the country who must repent and be brought up to be good Swedes. Kumlien wrote in 1955:

In the 1840s *Lars Levi Laestadius* in Karesuando began his preaching among a unique ethnic group, the Lapps (Sami), of which many, not only in Sweden but also in Norway and Finland, converted to sobriety and a peaceful form of living thanks to him.⁴³

The first time refugees are mentioned in the textbooks is in 1939.⁴⁴ The older books describe it as self-evident that these refugees should return to their home countries once the danger is over. As shown above, the authors of the books that were published after the Second World War also wrote about the refugees who came to Sweden during the war, but even in these

⁴² Odhner & Westman, *Lärobok I fäderneslandets historia för realskolan*, 1934, 102; Odhner, Westman & Forssell, *Lärobok I fäderneslandets historia för realskolan*, 1954, 124, 144, 236-237 and 340.

⁴³ Kumlien, *Sveriges historia för gymnasiet*, 323.

⁴⁴ Falk & Tunberg, *Lärobok i svensk historia för gymnasiet*, 1939, 261.

cases they are treated as temporary guests.⁴⁵ One can see that all these different groups of «strangers» serve to legitimize the narrative of the good and an able Swede, the evil intruders by allowing themselves to be thrown out, the able workers by being assimilated, the uncivilized by adapting, and the victims by gratefully letting themselves be helped.

The concept of immigrants was launched in the textbooks in the 1970s. Those who were not categorized as Swedes are now integrated into a new context. These textbooks introduce two different groups of immigrants. First, immigrants who, like the enterprising Swedes in the nineteenth century, came to a new country to create a better future for themselves and their children through hard work, and second, those who fled war and disaster, and therefore need help. These two categories are generally kept separate in the texts.⁴⁶ Concepts like multiculturalism have been incorporated into the narrative in recent decades, but the authors are ambiguous on whether this is a positive or problematic development. It is noted, however, that the Swedish parliament has clearly distanced itself from those small but vocal groups in Sweden that advocate racist violence.⁴⁷ However, it must be noted that I have not included any textbooks that were published after the Sweden Democrats entered the parliament in 2010, a party that uses more xenophobic rhetoric, in my survey. It remains to be seen how this new experience will affect the narrative's conclusions and moral in future textbooks. However, as I will show below, this experience has had a great significance for the stories created by the young people included in the framework of my survey. In sum, it becomes clear how well this narrative constructs a moral of «helpfulness», although negative and less honourable forces also have become part of the narrative.

⁴⁵ Grimberg & Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens för realskolan*, 1947, 319; Söderlund & Tunberg, *Svenskhistoria för gymnasiet* (Stockholm: Svenska bokförlaget, 1949); 421, Kumlien, *Sveriges historia för gymnasiet*, 427; and Gunnar Ander, *Historia för den treåriga realskolan* (Stockholm: Svenska bokförlaget, 1958), 384.

⁴⁶ Börje Bergström *et al.*, *Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasiet, femte upplagan* (Stockholm: Liberläromedel 1999), 448-449.

⁴⁷ Hans Almgren *et al.*, *Alla tiders historia A* (Stockholm: Liberläromedel 2002), 540. and Hans Almgren *et al.*, *Alla tiders historia A*, (Stockholm: Liberläromedel 2007), 375.

THE NARRATIVE OF THE WORLD'S MOST GENDER EQUAL COUNTRY

The idea that Swedish women are living the world's most equal life becomes visible in various parts of the public debate. The assumption is not entirely uncommon among young people either. The question then is where this idea has originated. The textbooks could be one possible answer to this question. I have identified three different sub-narratives in the material that I have chosen to call: *The narrative that almost does not exist*, *The narrative of Swedish equality*, and *The narrative of dashing hopes*.

As its name suggests, the first narrative is almost invisible in the older textbooks. History textbooks are part of a larger context, and since women had a marginalized position in society in general, it is hardly surprising that they do not appear in the history textbooks. Those few textbooks that mention the situation that women found themselves in, claim that women *were granted* greater equality in the nineteenth century, mainly because they needed to be taught how to support themselves and not be a burden for their male relatives.⁴⁸ In 1954, some authors wrote that «they must begin to educate women to be more independent, so that they, when so required, could support themselves outside of the home.»⁴⁹ The women referred to here are in other words members of the lower middle class, as working class women were already a significant part of the labour market, and better off women did not have to work out of economic reasons. This almost invisible narrative ends happily with the introduction of suffrage for women in 1921. Consequently, the matter is not worth any further attention.

The narrative of the equal Swedish woman appeared in the textbooks in 1973. Authors still wrote that women were *given* authority and the right to study, but the topic is steadily devoted greater attention. Reforms that had improved the status of women in society are listed, and the moral is that these reforms have led to a unique situation of gender equality

⁴⁸ Grimberg & Söderlund, *Sveriges historia i sammanhang med den övriga Nordens för realskolan*, 1940, 278-279.

⁴⁹ Odhner & Westman, *Lärobok I fäderneslandets historia för realskolan*, 1934, 217, and Odhner, Westman & Forssell, *Lärobok I fäderneslandets historia för realskolan*, 1954, 291. The formulation is slightly changed in 1954.

in Sweden.⁵⁰ This good situation is not only the highlight of the narrative, it also provides a resolution and orientation towards the future. The definition of who had the right to enter the labour market started to widen. Now all female adult citizens in the country have these rights, which is why the conclusion of the narrative is altered.

I have chosen to call the newest narrative of equality: *The narrative of dashing hopes*, since its conclusion is not so hopeful and joyful anymore. In this narrative, the authors begin to pay attention to the fact that different women are living under different conditions even in Sweden, and that it is not possible to generalize the group's ability to create an independent life.⁵¹ This narrative also expresses disappointment and distrust for the future. Those measures that were taken have had little effect, and the conclusion is therefore that there is still much left to do for women to be liberated.

Fathers can also take parental leave, but they do so to a much lesser extent than mothers - elk hunting time is, by the way, the period when most fathers take parental leave. At the turn of the century in 2000, women are still underrepresented in the boards of companies and trade unions, in political parties, and so on, and women are also behind in wage negotiations. In the home, it is still women who bear the primary responsibility for the children and the household. Factual equality between genders has still not been achieved.⁵²

This final narrative provides no cause for pride. This might be the reason why it is almost invisible in the students' narratives that I will discuss in the following.

⁵⁰ Göran Graninger *et al.*, *Vägar till nuet. Från fortiden till våra dagar. Historia för gymnasieskolan*, (Solna: Almqvist & Wiksell läromedel 1992), 409; Bengt Åke Häger, *Grepp om historien, del 3. Tiden efter 1945 samt exempel på tematiska studier* (Lund: Studentlitteratur 1979), 52; Elm & Birgitta Thulin, *Historia. Gymnasieskolan kurs A*, 315; Robert Sandberg *et al.*, *Epos. Historia för gymnasieskolans kurs A* (Stockholm: Almqvist & Wiksell 2006) 307; Nyström & Nyström, *Perspektiv på historia A*, 436; and Alm, *Milstolpar. Historia A*, 405-406 and 427.

⁵¹ Christina Carlsson Wetterberg, Sverker Oredsson & Lars Andersson, *I historien spegel. Långa linjer och tvärsnitt* (Göteborg: Akademiförlaget 1995), 356.

⁵² Almgren *et al.* *Alla tiders historia*, 2002, 539.

MANAGERS, MEDIATORS AND INNOVATORS – STUDENTS’ STORIES

What happens with these narratives of Sweden and «Swedishness» when they meet the students? Which narratives, or parts of narratives, the students recollect? Of course, it is also interesting to examine where the students have picked up these stories, yet, this is not an easy aspect to examine. We are usually not aware of the way in which we create our worldviews, and which sources have affected us. It is nevertheless useful to ask students where they think they have picked up narratives.

Those students that I chose to be my informants attended a mid-sized public secondary school, located in a small town in the south of Sweden. They were from four different classes. All four classes had worked with the same textbook, but had had different history teachers. All in all, the group included 27 boys and 27 girls.

The three different stories of neutrality that I have identified in the textbooks are all represented in the students’ texts. In the same way as in the textbooks, the nationalist neutrality narrative expresses the notion of unique Swedish peacefulness, which is why it is a source of great pride for several of the students. They also connect peacefulness, economic growth, and democracy in a way that makes the different narratives reinforce and confirm each other.⁵³ For example, Amanda writes: «I am also proud that we remained neutral in the war».⁵⁴ This use of the pronoun *we* creates a connection with previous generations, which in turn generates a moral continuity between her and the Swedes who were alive during the Second World War.

Few students recall *The pragmatic narrative of neutrality*. This is not a narrative that covers a long time period, since it exclusively concerns itself with the Swedish actions during the Second World War. Several of the students reflected on how this pragmatic approach has benefited the country:

The Second World War [...]. A time that favoured Sweden, at least in retrospect. When most other European countries were rebuild-

⁵³ Per, IV:5, Katarina, IV: 2 and Kajsa, I:8. (The texts can be found by the author.) (All names are fictional.)

⁵⁴ Amanda, II:13.

ding their bombed cities and taking care of their dead and wounded, Sweden was a quiet and strong country with a relatively good economy.⁵⁵

These students nevertheless also reflect on the negative consequences of neutrality, and it is therefore difficult to draw a clear dividing line between a lightly accusing pragmatic narrative and an apologetic accusatory narrative.

The accusatory narrative of neutrality is most common in the students' texts. However, one should note that elements of this narrative mostly show up in the section in which the students had to answer the question if there was anything in Swedish history they feel ashamed of. The same student who presented a very supportive narrative of peace in one part of the text could later present an accusatory narrative when answering the supplementary questions. This demonstrates that the creation of meaning depends on the context, and that the way we design our questions is essential for the answers we receive.⁵⁶

The narrative of the prosperous country is the most dominant in the students' texts. This makes visible both similarities and differences in relation to the comparable stories in the textbooks. It is clear that some students are influenced by the welfare narrative in the textbooks when they construct their prosperity narrative. Swedish success is dependent on economic growth, but that development is placed in the twentieth century. Instead, the nineteenth century is a time of poverty and misery. An interesting observation is the tension that becomes apparent when it comes to explaining historical change. On one hand, it is often the anonymous force of «development» that lacks visible actors which lead to change. On the other hand, the narratives include a recurring theme of freedom, success and wealth. However, who created this freedom and wealth for whom is usually not discussed. *The narrative of the prosperous country* does not seem to have the same ability to create communities across generations as *the narrative of neutrality*. The students usually note that «*They* were poor» during the nineteenth century. The symbolic pronoun *we* is reserved for people whose living conditions were similar to

⁵⁵ Lotta, IV:8.

⁵⁶ Per, IV:5, Måns, I:14, Jonas, I:5, Karl, II:15, Alexandra IV:6, Tine, I:1 and Lotta, IV:8.

their own.⁵⁷ The poor old Sweden thus becomes the contrasting narrative against which they legitimize their own narrative identity.

The students' welfare narrative also borrows elements from other narratives. Several students present a long narrative that begins with the struggle of the workers in the nineteenth century.⁵⁸ This fight led to the good conditions that young people can observe in present Swedish society. Some of them, however, express that this success narrative is currently threatened by cuts in the welfare system.⁵⁹ There is often a clear correlation between the labour movement's emergence and the democratization of Sweden in these narratives. Thereby, *the welfare narrative* converges with *the narrative of democracy*. There are also students who problematize the welfare system's impact on the population. Britta writes:

Another thing that has affected us, I think, is that we can always cope. If I compare Sweden to a country like China that has a huge population and where knowledge is the key to a successful life, Swedes (here I am pretty categorical) are extremely lax. We have benefits for this and that and I think that that can sometimes be hindering, since we do not have anything we have to fight for. I myself I feel that it is not the end of the world if I do not get a job - I will manage in the end. As it is, I do not struggle as hard as I could, at least compared with a Chinese girl or guy at my age. Having basic security is good thing, but today I think that the security of Sweden makes us a lazy people.⁶⁰

In summary, one can see that the students present both the prosperity and welfare narratives, but that they often change temporal dimensions and agents between the two narratives. However, the moral and orientation towards the future is consistently positive and full of expectation.

It is hardly remarkable that democratization is part of the students' narratives of Sweden. Democracy is an important concept of moral education in Swedish schools. However, that which is a bit surprising is that

⁵⁷ For example Isak, III:2.

⁵⁸ Karolina, I:6, Amanda, II:13, Filip, II:7, Lisa, II:3 and Gustav, IV:7.

⁵⁹ Karolina, I:6.

⁶⁰ Britta, I:10. Se även Sandra, I:3, Eva, II:11, Oscar, IV:3 and Rebecka, I:11.

the students believe that Sweden is a democratic pioneer. When asked of proudness, 15 students mentioned democracy. Democracy is also often seen as an exceptional Swedish freedom.⁶¹ The concept of freedom has a central role in the students' stories, and it is also more or less frequent in the textbooks.

The narrative of democracy is, along with the narrative of prosperity, the most powerful narrative in the material. However, the students' narrative of democracy is different from those presented in the textbooks in a number of ways. Democracy is presented as a result of industrialization, and sometimes even of Swedish neutrality, which creates a different meaning. Per writes:

When we reach 1939, Germany has once again captured the thoughts of a Greater Germany and invades the rest of Europe. Sweden, now indirectly a good friend of the super power Germany, does not become involved but contributes with a large amount of iron for weapons production. Sweden chooses to introduce the draft for all men, and with all of the men busy defending the country, the women have a greater chance to show what they are capable of and they take over the factories and estates. Not long after the war, women's rights in society increased dramatically and they also received the right to vote.⁶²

In this quote one can see how Per links the advantages that Sweden stayed out of the war with democratization. There are some great mistakes in the narrative. Women managed to get the right to vote in Sweden in 1921. A possible explanation for the chronological misconceptions in this quote is that the creation of meaning controls the development of events rather than vice versa. This makes visible how the meaning of a narrative can «transform» its historical content in a way that I, as a history teacher, perceive as problematic. «Incorrect» stories are nevertheless as legitimizing for the creation of identity as correct stories. The narrative contributes to the construction of national confidence and a

⁶¹ Anna, III:3, Rebecka, I:11, Sandra, I:3, Tine, I:1, Måns, I:14, Kajsa, I:8, Axel, II:9, Amelia, II:2, William, II:1, Eskil, II:8, Viktor, III:4, Pontus, II:10, Linnéa, III:5, André, I:7, Emelie, II:4, Erik, II:14, Per, IV:5, Hanna, II:16, Katarina, IV:2, Jonas, I:5, Lotta, IV:8, Gustav, IV:7, Johannes, I:4, Karolina, I:6, Robert, I:13, Filip, II:7, Lisa, II:3, Amanda, II:13 and Karl, II:15.

⁶² Per, IV:5.

positive view on the future, which is representative for many of the students' narratives.

Another idea that is highlighted in these narratives is the view of Swedish equality as unique that includes the responsibility to spread that equality to other countries.⁶³ Some students present a narrative of democracy that has a similar structure as *the narrative of the popular movement* in the textbooks.⁶⁴ The most prominent feature of the students' narratives of democracy is that they have the potential to strengthen national confidence and the notion of Swedish uniqueness. This narrative thus becomes a fundamental element in their constructions of narrative identities.

The narratives of those who are not a part of the big narrative of prosperity and democracy, the «others», are almost completely absent in students' texts. When they do occur it is almost exclusively in a context that expresses shame over the fact that the Populist Party *Sweden Democrats* entered the Swedish parliament in 2010.⁶⁵ The students who note that they were not born in Sweden, and those who, in their own words, do not see themselves as «completely Swedish», do also not give much space for this aspect in their stories.⁶⁶ This can be interpreted in different ways. A positive interpretation would be that the students see everyone living in Sweden as part of a Swedish historical development, and therefore do not consider it useful to distinguish between groups with respect to how long they, or their parents, have lived in Sweden. A less positive interpretation is that they do not see these «others» as part of Swedish history.

However, to summarize, it can be noted that when «the other» is mentioned, it is usually described in the same way as in the textbooks: as a victim in need of all kinds of help or protection. Only a few students argue that the «other» has contributed in a positive way to Swedish society throughout history.⁶⁷ However, this narrative generates no pride,

⁶³ Isabelle, IV:11 and Erik, II:14.

⁶⁴ Karl, II:15, Amanda II:13, Karolina, I:6 and Lisa, II:3.

⁶⁵ Lisa, II:3, Gustav, IV:7, Stina, III:1, Britta, I:10, Anna, III:3, Tine, I:1, Eva, II:11, Lina, IV:1, Amanda, II:13, Karl, II:15, Jon, II:6, Amelia, II:2, Katarina, IV:2, Isak, III:2, Mattias, IV:4, Erik, II:14 and Rebecka, I:11.

⁶⁶ Adam, IV:14, Alma, IV:7, Fia, IV:10 and Isak, III:2.

⁶⁷ Isak, III:2 and Erik, II:14.

as «the Swedes» have failed when it comes to these responsibilities. The narrative of the stranger thus converges with the accusatory narrative of neutrality in terms of meaning and orientation towards the future. The students demand improvement. These moral defects are seen as even more remarkable as they were committed by Swedes. Amanda writes:

The first thing I that came to my mind was that the *Sweden Democrats* managed to enter the parliament this year, although it may not be something that plays a critical role in a global perspective. I know that many countries have been shocked that a xenophobic party managed to gain foothold, particularly in Sweden, as Swedes are seen as an advocator of humanitarianism abroad.⁶⁸

Only five students give notable attention to issues of gender equality. Students often write about women's suffrage, but this aspect is not included in the greater narrative. It is therefore not given any importance when it comes to students' constructions of meaning. Among the few students who wrote about gender issues more explicitly, four concluded that gender equality in Sweden is unique, which is why it can be seen as a model for other countries.⁶⁹ Only one student presents the idea that there is still more to do when it comes to the issue of gender equality.⁷⁰

CONCLUDING DISCUSSION: POSSIBLE EXPLANATIONS

In the following, I will discuss two questions: why have the stories in the textbooks changed during the twentieth century? And: why do the students not present the same narratives as the authors of the textbooks? To be sure, these questions do not have any definite answers. I nevertheless argue that it is useful to discuss some tentative explanations.

As I have pointed out at the beginning of this article, regarding the textbooks one can trace and outline various factors of change on different levels: intentional, historical context and history culture. The question thus becomes: what is possible to write in a textbook in a particular

⁶⁸ Amanda, II:13.

⁶⁹ Lisa, II:3, Karl, II:15, Maria, IV:18, Alma, IV:17 and Hanna, II:16.

⁷⁰ Hanna, II:16.

time on a particular topic? For example, the idea that women needed to be brought up to greater independence, as expressed in the 1950s, would be impossible to write today.

Other factors that had a great influence on the books are the historical events and change processes that affected the premises of writing, and thereby created a new horizon for the narratives. World wars, the economic crisis in the 1930s, the fall of communism, and Sweden joining the EU are examples of such events. The textbook writer Hans Almgren has said in an interview: «When I look back at the books I participated in for nearly 30 years, it becomes clear how each new era poses new questions to the narrative and how different phenomena and events are focused and interpreted in light of present-day debates and events».⁷¹

The history cultural context has also had a significant influence on both continuity and change that can be observed in the textbooks. The authors have worked in a history cultural context, both in terms of culture of history in general, and the genre in particular. In the 1960s a new objectivist writing was introduced in the textbooks, which resulted in the elimination of the most nationalist aspects.⁷² This trend also led to the disappearance of many of the «heroes» such as kings, from the plot. It could be expected that his development would lead to less prescriptive narratives, yet, their moral and orientation towards the future remained, albeit in a subtler form. The sudden change that occurred in the introduction of *the accusatory narrative of neutrality* can be explained by the debates that took place during the late twentieth century in Sweden. The release of Maria-Pia Boëthius book *Honor and Conscience - Sweden and the World War II* and the Prime Minister Göran Persson's outrage over Swedish students' lack of knowledge about the Holocaust in 1997 that resulted in the founding of the Living History Forum, are such history cultural phenomena that underlie this new narrative.⁷³ However, this narrative does not entirely replace the old, which can be seen as an example of how newer history books often feature several different stories or

⁷¹ Hans Almgren, «I huvudet på en läromedelsförfattare» in *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, ed. Niklas Ammert (Lund: Studentlitteratur, 2011), 343.

⁷² Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, 264-278.

⁷³ Maria-Pia Boëthius, *Heder och samvete. Sverige och andra världskriget* (Stockholm: Ordfront 1999), and «Forum för levande historia», <http://www.levandehistoria.se/english> (accessed June 29, 2016).

perspectives in the same textbook. Even the narrative of the welfare society, presented in the 1970s, can be explained in terms of history culture. Concepts like solidarity and equality had become more common in the public rhetoric in the 1960s. This narrative came to be challenged during the 2000's. In 2002, *The Confederation of Swedish Enterprise* published an investigation of history textbooks that argued that industrial development had too little space in the textbooks.⁷⁴ The entrepreneurs' entry into the narratives can be interpreted as a result of these reviews.

The narrative that seems to have been most easily influenced is *the narrative of democracy*. The school investigations, launched in the 1940s, stressed that the main role of the school was to educate democratic citizens. This new agenda was implemented without delay in the history textbooks. A narrative that has shown a higher degree of rigidity is the narrative of the stranger. Multiculturalism was a concept that became part of the public rhetoric during the 1970s, but it was not until the end of the 1980s and early 1990s that the concept was integrated in the textbook narratives. Even when analysing issues of gender equality, the history cultural debate influenced the textbooks. Hans Almgren writes:

When it comes to women's lives and conditions the authors of textbooks have been forced to continue their own education. The turning point for me came at a conference at *Kulturhuset* in Stockholm sometime in the early 1990s. When a male history teacher - one of the very few men in the room - held up ATH [*All Times History*, the book Almgren is a cowriter of] and shouted that he would certainly not allow his students to touch this textbook even with a ten foot pole, to which the entire audience cheered wildly, I realized that something had to be done.⁷⁵

Another factor is that the government gave the *National Institute for Study Materials* a mandate to review history textbooks from a female perspective in 1990. The review concluded that «the feminine» was present in about three percent of the text, and 10-15 percent of the images.⁷⁶

⁷⁴ Anders Johnson, «Den felande länken», www.svensktnaringsliv.se (accessed May 5, 2012).

⁷⁵ Hans Almgren, «I huvudet på en läromedelsförfattare», 350.

⁷⁶ Anne Marie Berggren, *Kvinnoperspektiv på läromedlen i historia, religionskunskap och konst- och musikhistoria samt ämnet social- och familjekunskap* (Stockholm: Skolverket 1991).

These factors likely accelerated the change that can be seen in *the narrative of dashing hopes*.

To sum up, it usually takes about ten years for an issue to move from the public debate to history textbooks.⁷⁷ Topics and issues from media debates will be negotiated and balanced against other aspects, such as genre traditions and commercial considerations, before they are introduced into the narratives. This slow process problematizes the assumption that students derive their stories from history textbooks.

So why do the students use the narratives that they use? Most students that were part of my survey told me that they mainly derive their narratives from their families. Yet, they also pointed out that they are influenced by their teachers and the media. The textbooks are only mentioned on place eight in the survey.⁷⁸ The transmission of values and narratives is thus not a linear process. Narratives are constantly interpreted in new contexts, and changed and communicated in a way that is both complex and difficult to grasp. Mattias writes: «It is impossible to say that only one of these options has affected me and my narratives. I think that all my narratives are derived from all these options. Every day we renew and update these stories when we learned something new».⁷⁹

This should be taken into consideration when discussing the textbooks' central place in education. That which I have seen in the study is that students' political and ideological positions greatly affect their narratives. They choose to insert the events and phenomena that legitimize the ideological points that they want to express into them.⁸⁰ Besides this ideological tendency, the narratives are also influenced by history and history culture. The following student quotes illustrate this clearly:

I also had no idea that Norway and Sweden had been part of a union sometime 200 years ago. It is strange that I have not heard of this before because it is something that can be remarkable for

⁷⁷ Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, 269.

⁷⁸ Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, 378-386, 493.

⁷⁹ Mattias, IV:4. Fia, IV:10.

⁸⁰ For example Lisa, II:3.

the history of Sweden but it could be that maybe it was just for a short period, or that it was a dark time in the history of Sweden which means that it is not relevant. I would probably have benefited more from knowing such «major» events than learning about all of Sweden's kings from 1750-1900 and how they died from pea soups, masquerades and buttons.⁸¹

[W]hen you read history at school you tend to concentrate on older history, and when talking about the 1900s I think you focus on the World Wars and the Holocaust, and I notice now that I hardly have any idea about what happened between the Second World war and when I was born.⁸²

These students provide two insightful and valuable cultural historical reflections. The girl's thoughts about what she really learned in her history lessons, makes visible the importance of the narratives she has heard during the first years of school. Although the chronology has been forgotten, teaching has created a notion of what you should know when you know anything about the history of Sweden. Her reflections on the selection principles also say a lot about her view on the function of history teaching: if the past is dark and not that glorious, it is not relevant. The sources analysed also shows that the students' views on the nineteenth century is a mixture of steam engines and «Emil in Lönneberga country»: on one hand a society in which everyone was extremely poor, and on the other hand an idyllic fairy tale world with red wooden cottages and happy animals. Students rarely discuss any kind of relationship between these worlds, or the fact that different people lived under different conditions.⁸³ It generally seems that students have difficulty processing experiences that are not coherent with their large meta-narratives. The aspects that do not fit into them become disjointed memory skills.

One important conclusions of my study is that the various topics discussed in the public discourse reach students before they reach the textbooks, which is why they affect their interpretation of the books. The

⁸¹ Fia, IV:10.

⁸² Lotta, IV:8.

⁸³ Danielsson Malmros, *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*, 383.

stories conveyed by the students come from many different directions, and have been interpreted and changed based on the students' historical context, history culture and political world view. Identities are, in other words, constructed in a complex way and must therefore be analysed with similar complexity. ■

Note on the author:

Ingmarie Danielsson Malmros is a senior lecturer in history didactics at Malmö University, Sweden, where she works in the history teacher program and teaches aspiring history teachers. In 2012 she defended her PhD thesis: *Once Upon Time There was a Country... Narratives About «Swedishness» in History Textbooks and Students' Worldviews*. The thesis concerns itself with the way in which authors of Swedish history textbooks between the 1930s and the 2000s have constructed narratives on Sweden and Swedish identity in various ways, and the way in which a group of high school students reconstructed these narratives in 2010. She is also the co-author of the university textbook in history didactics: *History is present. History didactics as theory and application* (2014). Before becoming a senior lecturer, Danielsson Malmros worked for 25 years as a high school history teacher. Her research interests concern topics regarding the philosophy of history, the use of history, identity constructions in relation to history, and history education. Theoretically, she is mainly inspired by Paul Ricoeur, Hayden White and Reinhart Koselleck.

References:

- ALM, Lars-Göran. *Milstolpar. Historia A*. Stockholm: Natur och kultur, 2007.
- ALMGREN, Hans. *Alla tiders historia A*. Malmö: Gleerups, 2007.
- «I huvudet på en läromedelsförfattare». In *Att spegla världen. Läromedelsstudier i teori och praktik*, edited by Niklas Ammert. Lund: Studentlitteratur, 2011.
- *Alla tiders historia A*. Stockholm: Liberläromedel, 2002.
- *Alla tiders historia A*. Stockholm: Liberläromedel, 2007.
- *Alla tiders historia, Maxi*. Malmö: Gleerups, 2005.
- ANDER, Gunnar. *Historia för den treåriga realskolan*. Stockholm: Svenska bokförlaget, 1958.
- *Historia för treåriga realskolan*. Stockholm: Svenska bokförlaget, 1958.

- ANDERS, Johnson. «Den felande länken». Accessed May 5, 2012. www.svensktnaringsliv.se
- ÅKE HÄGER, Bengt. *Grepp om historien, del 3. Tiden efter 1945 samt exempel på tematiska studier.*(Lund: Studentlitteratur, 1979).
- BÄCKLIN, Martin. *Historia för gymnasiet. Allmän och nordisk historia efter år 1000.* Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1963.
- BERGGREN, Anne Marie. *Kvinnoperspektiv på läromedlen i historia, religionskunskap och konst- och musikhistoria samt ämnet social- och familjekunskap.* Stockholm: Skolverket, 1991.
- BERGSTRÖM, Börje. *Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasieskolans humanistiska och samhällsvetenskapliga linjer.* Stockholm: Liber Läromedel, 1983.
- *Alla tiders historia. Grundbok i historia för gymnasiet, femte upplagan.* Stockholm: Liberläromedel, 1999.
- BOËTHIUS, Maria-Pia. *Heder och samvete. Sverige och andra världskriget.* Stockholm: Ordfront, 1999.
- BORG, Ivan and Erik NORDELL. *Historia för gymnasiet. Årskurs 2.* Stockholm: Läromedelsförlaget, 1967.
- BROLIN, Per- Erik. *Allmän och nordisk historia för gymnasiet. Norden från äldsta tid och den övriga världen från år 1000.* Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1964.
- ELM, Sten and Birgitta THULIN, *Epok. Historia A.* Malmö: Interskol. 2000.
- *Epok, Historia, Kurs A.* Malmö: Interskol. 2000.
- *Historia, Gymnasieskolan kurs A.* Malmö: Interskol, 1995.
- ERICSSON, Niklas and Magnus Hansson. *Samband historia. Historia plus.* Stockholm: Bonnier utbildning, 2009.
- ERNST Söderlund and Sven TUNBERG. *Svensk historia för gymnasiet.* Stockholm: Norstedts, 1949.
- FALK, Erik and Sven TUNBERG, *Lärobok i svensk historia för gymnasiet.* Stockholm: Norstedt, 1939.
- *Lärobok i svensk historia för gymnasiet.* Stockholm: Norstedt, 1931.
- FORUM FÖR LEVANDE HISTORIA. Accessed June 29, 2016. <http://www.levandehistoria.se/english>
- FOUCAULT, Michel. *The Order of Things.* Oxon: Routledge, 2010.
- GRANINGER, Göran. *Vägar till nuet. Från forntiden till våra dagar. Historia för gymnasieskolan.* Solna: Almqvist & Wiksell läromedel, 1992.
- GRANINGER, Göran and Sven TÄGIL. *Historia i centrum och periferi.* Lund: Esselte studium, 1981.
- GREIMAS, Algirdas Julien. *On Meaning. Selected Writings in Semiotic Theory.* Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

- GRIMBERG, Carl and Ernst SÖDERLUND. *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens. För realskolan*. Stockholm: Svenska bokförlaget, 1940.
- *Sveriges historia i sammanhang med det övriga Nordens. För realskolan*. Stockholm: Svenska bokförlaget, 1947.
- HILDINGSON, Lars. *Två sekel. Lärobok i historia för gymnasieskolan. 3- och 4-åriga linjer, årskurs 2-3*. Stockholm: Natur och kultur, 1978.
- KARLSSON, Klas-Göran. «Historia, historiedidaktik och historiekultur». In *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning*, 70-80. Lund: Studentlitteratur, 2014.
- *Med folkmord i fokus. Förintelsens plats i den europeiska historiekulturen*. Stockholm: Forum för levande historia, 2014.
- KOSELLECK, Reinhart. *Futures Past. On the Semantics of Historical Time*. New York: Columbia University Press, 2004.
- KUMLIEN, Kjell. *Sveriges historia för gymnasiet*. Stockholm: Bonnier, 1955.
- LÅNGSTRÖM, Sture. *Författarröst & lärobokstradition. En historiedidaktisk studie*. Umeå: Umeå universitet, 1997.
- *Historia. Då, nu och sedan*. Lund: Studentlitteratur, 2009. Bergström, Börje. *Alla tiders historia*. Malmö: Gleerups, 1983.
- MALMROS, Danielsson. *Det var en gång ett land... Berättelser om svenskhets i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Höör: Agerings bokförlag, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Om historiens nytta och skada. En otidsenlig betraktelse*. Stockholm: Rabén Prisma, 1998.
- NYSTRÖM, Hans and Örjan NYSTRÖM. *Perspektiv på historien A*. Malmö: Gleerups, 2001.
- ODHNER, Claes Theodor and Karl GUSTAF WESTMAN. *Lärobok i fäderneslandets historia för realskolan: och samhällslära*. Stockholm: Norstedts, 1934.
- ÖHMAN, Christer. *Sekvens. Historia A*. Stockholm: Natur och kultur, 2007.
- RICOEUR, Paul. «Life in Quest of Narrative». In *On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation*, edited by David Wood. London: Routledge, 1991.
- *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- *Interpretation Theory. Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth, Texas: Texas Christian Univ. Press, 1976.
- *Oneself as Another*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- *Time and Narrative volume 1*. Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- *Time and Narrative volume 2*. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- *Time and Narrative volume 3*. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- RÜSEN, Jörn. *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn Books, 2005.

- SANDBERG, Robert. *Epos. Historia för gymnasieskolans kurs A*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2006.
- SKINNER, Quentin. *Visions of Politics. Volume I, Regarding Method*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- SÖDERLUND, Ernst. «Ostpreussen en ö på kontinenten». *Tidskriften Sverige – Tyskland* 3 (1938).
- TAYLOR, Charles. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- WETTERBERG, Christina Carlsson, Sverker OREDSSON and Lars ANDERSSON, *I historien spegel. Långa linjer och tvärsnitt*. Göteborg: Akademiförlaget, 1995.
- WHITE, Hayden. *The Content of Form. Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press, 1990.
- *The practical Past*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2014.

PERVIVENCIAS ESCOLARES DE NARRATIVA NACIONAL ESPAÑOLA: RECONQUISTA, REYES CATÓLICOS E IMPERIO EN LIBROS DE TEXTO DE HISTORIA Y EN RELATOS DE ESTUDIANTES*

Spanish national narrative in secondary education: Reconquest, Catholic Monarchs and Empire in history textbooks and students' accounts

Jorge Sáiz Serrano^o

Fecha de recepción: 05/09/2016 • Fecha de aceptación: 25/11/2016

Resumen: Este trabajo examina las pervivencias de una narrativa maestra sobre la historia de España, como narrativa nacional, en libros de texto de historia en secundaria entre 1976 y 2016, y en actuales relatos históricos de estudiantes y docentes en formación. El marco de observación son tres hitos de dicha narrativa maestra (la Reconquista, el reinado de los Reyes Católicos y el imperio español) que perduran en los manuales. Es un estudio empírico, exploratorio y descriptivo basado en el análisis del discurso sobre una muestra probabilística de ejemplares de libros de texto de historia. Se compara este examen con resultados de investigaciones sobre relatos escolares de historia de España realizados por estudiantes y futuros docentes. Se analiza el discurso, en sus contenidos y formas, buscando evidenciar en qué medida los cambios políticos, educativos e historiográficos entre la Transición y la actualidad, han transformado la representación escolar de dichos contenidos. Los resultados muestran una dualidad entre libros de texto y narrativas de adolescentes y jóvenes. Por un lado vemos cambios significativos en los manuales escolares que impugnan explícitamente la dimensión esencialista; pero también vemos continuidades al conservar el hilo discursivo de la narrativa maestra (reconquista-unidad-imperio) reforzada con cartografía que individualiza «España» desde el siglo XVI y con imágenes de pintura histórica nacional del siglo XIX.

* Este artículo ha contado con financiación de los proyectos de investigación EDU2015-65621-C3-1-R del Plan Nacional de I+D+i (MINECO, del Gobierno de España), del proyecto I+D de la Generalitat Valenciana (GV/2016/112) así como de la red de excelencia Red14 (Plan Estatal de Investigación 2013-2016).

^o Universidad de Valencia, Facultad de Magisterio, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Avda. Tarongers, 4, 46022, Valencia. jorge.saiz@uv.es.

Cómo citar este artículo: Sáiz Serrano, Jorge. «Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes», *Historia y Memoria de la Educación*, 6 (2017): 165-201.

Por otro lado se constata la continuidad, entre adolescentes y jóvenes, de representaciones esencialistas y tradicionales de dichos contenidos. Todo ello derivaría de la débil educación histórica existente y la pervivencia de una narrativa nacional en usos sociales no escolares del pasado histórico.

Palabras clave: Libros de texto de historia; Narrativa nacional; Narrativas históricas de estudiantes; Educación secundaria; Historia de España.

Abstract. *This paper examines the survival of a master narrative about the history of Spain, a national narrative as it is reflected in history textbooks in secondary education between 1976 and 2016 and in current historical accounts of students and teachers-in-training. The aim is to analyze three subjects of this master narrative (the Reconquest, the Catholic Monarchs and the Spanish Empire) that continue to have their place in history textbooks. We analyze the contents and forms of discourse with this aim: to demonstrate to what extent the political, educational and historiographical changes have transformed the national historical representation of such contents as a national discourse. This is an empirical, exploratory and descriptive study based on discourse analysis using a probability sample from history textbooks. This analysis is then compared with studies on historical accounts of Spain given by students and teachers-in-training. The results show a duality between textbooks and historical accounts of adolescents and youth. On the one hand, we see significant changes in academic texts from school textbooks without an essentialist national dimension; but we also see continuity in the discursive thread of the master narrative (reconquest-unit-empire), and with maps of «Spain» from the 16th century and with images of national historical painting from the nineteenth century. On the other hand, we can see the continuity of essentialist and traditional representations of such contents in historical accounts of students and teachers-in-training. This is due principally to poor historical literacy in secondary education and the survival of a national master narrative in non-school social uses of the national historical past.*

Keywords: History textbooks; National narrative; Students' historical accounts; Secondary education; History of Spain.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en la línea del estudio de *contenido* de manuales escolares de historia, considerándolos como poderosos instrumentos de mediación cultural y construcción identitaria.¹ De las perspectivas de

¹ Eckhardt Fuchs, «Currents trends in History and Social Studies Textbook Research» *Journal of International Cooperation in Education*, 14 (2), (2011): 17 -34; Maria Repoussi y Nicole Tutiaux-Guillon,

investigación en manuales escolares² y en manuales de historia escolar en concreto, este estudio asume la tradición crítica en análisis de libros de texto de historia que examina las relaciones entre ideología, identidad nacional y contenido de los manuales.³ Nos interesa el examen en manuales españoles de historia en educación secundaria de los últimos cuarenta años, de las páginas que dedican a unos contenidos históricos que aquí consideramos clave en la narrativa maestra tradicional del pasado de España, como representación nacionalizada del mismo: la Reconquista, el reinado de los Reyes Católicos y el imperio de los Austrias.

El objetivo es analizar el contenido y la forma del discurso histórico en los manuales escolares, una vía de investigación en historiografía escolar que ya cuenta con una tradición previa,⁴ paralela a la que se ocupa de la dimensión propiamente pedagógica y didáctica de los manuales.⁵ Como complemento del examen de manuales escolares, este artículo también recoge resultados de investigaciones sobre narrativas o relatos escolares de síntesis de historia de España realizados por estudiantes que finalizan secundaria y por profesores de historia en formación.⁶ Nos interesa una visión comparada del discurso histórico de los manuales y

«New Trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography», *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2 (1), (2010): 154-170.

² Falk Pingel, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision* (Paris y Braunschweig: Unesco & Georg-Eckert-Institut, 2010).

³ Stuart Foster, «Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision», *Education Inquiry*, 2 (1), (2011): 11; Stuart Foster y Keith Crawford (eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (Greenwich, Connecticut: IAP, 2006).

⁴ Rafael Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* (Madrid: UNED, 2007).

⁵ Rafael Valls, *La enseñanza de la Historia y textos escolares* (Buenos Aires: Zorzal, 2008); Jorge Sáiz, «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25 (2011): 37-64, y «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 (2012): 43-66.

⁶ Jorge Sáiz, *Educación histórica y narrativa nacional* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2015); Jorge Sáiz y Ramón López Facal, «Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores», *Revista de Estudios Sociales*, 52 (2015): 87-101; Jorge Sáiz y Neus Colomer, «La historia moderna peninsular en narrativas de estudiantes al finalizar la ESO», en *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*, eds. Francisco García, Cosme J. Gómez y Raimundo Rodríguez (Murcia: Editum, 2016), 155-167; Jorge Sáiz y Ramón López Facal, «Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación», *Revista de Educación*, 374 (2016): 118-141; Jorge Sáiz, Cosme J. Gómez y Ramón López Facal «Narrativas nacionales y competencia histórica entre futuros maestros de Educación Primaria en España», *Arbor* (en prensa, 2017); Jorge Sáiz e Isabel Barca, «Students narrating their nation. Models of national narratives of Spanish and Portuguese students», *London Review of Education* (en prensa).

de las representaciones de historia española que relatan estudiantes y futuros docentes.

NARRATIVA NACIONAL, ENSEÑANZA Y USOS PÚBLICOS DE LA HISTORIA

Desde el origen de la historia como disciplina escolar, con la génesis de los sistemas educativos liberales, el relato histórico presente en los manuales refleja una representación del pasado que los estados-nación pretenden privilegiar destinada a construir y legitimar la propia identidad nacional. Se trata de uno de los *usos públicos de la historia* de mayor alcance social, que tiene como protagonista la nación en el pasado. Ello se intensificó con la generalización de sistemas educativos de masas en los estados occidentales a partir de mediados del siglo XX y la consiguiente extensión de la educación secundaria a la mayoría de la población. En este estudio nos aproximamos a la forma y contenido en que se representa en los manuales la historia de España contemplándola como *narrativa nacional*.

Este trabajo parte de una hipótesis: la existencia de grandes narrativas maestras de nación, entendidas como representaciones nacionalizadas de la historia de una nación y como construcciones culturales sostenidas por los propios estados-nación y sus comunidades de historiadores profesionales desde la larga duración. Se trataría de grandes relatos que codifican la historia oficial de cada nación, desde unos remotos orígenes hasta la actualidad y que vinculan pasado y presente con un protagonismo continuo de la nación.⁷ Serían, en gran medida, las responsables de fundamentar históricamente los discursos de nación que van apareciendo en el siglo XIX legitimando el discurso social compartido necesario para que las personas construyeran su identidad nacional. Dichas narrativas se originaron en ámbito histórico-académico a lo largo del siglo XIX, reinterpretando episodios y personajes del pasado cuando los estados-nación buscaban legitimar su memoria. Nación es narración en la medida en que la nación se construye, representa y se reproduce narrativamente.⁸ La historiografía de cada estado-nación iría generando sus respectivas

⁷ Sobre la narrativa nacional véase: Jorge Sáiz, *Educación histórica y narrativa nacional*, 37-41.

⁸ Homi Bhabha, «Introducción: narrar la nación», en *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, comp. Homi Bhabha (Madrid: Siglo, XXI, 2010), 1-11; Stephan Berger, «Narrating the Nation: Historiography and Other Genres», en *Narrating the Nation Represent-*

narrativas donde plasmarían el progreso de cada nación desde la antigüedad hasta el presente dotándolas de un origen inmemorial y natural que permitía legitimar los estados-nación decimonónicos.⁹ La práctica profesional de la historia, la historiografía académica, nacería a lo largo del siglo XIX precisamente construyendo en forma narrativa ese pasado nacional y haciendo de los historiadores activos agentes de construcción nacional.¹⁰ Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX, con un cuestionamiento tras los traumas de la Segunda Guerra Mundial, el tema dominante en las diferentes historiografías europeas será una constante: la nación propia. Las narrativas nacionales se constituyen en el canon o formato oficial de las historias de los estados-nación europeos y funcionarán como narrativas maestras próximas y paralelas a las de religión, clase o etnia, con las que en ocasiones entablan estrechos vínculos.¹¹ Dichas narrativas nacionales son claves en los discursos nacionalistas de los estados-nación. Desde el siglo XIX y también hoy en día, influyen en los usos públicos de la historia tanto en ámbito educativo, al tener notable presencia en currículos y manuales de historia escolar, como en ámbito informal, al estar presentes en múltiples textos e imágenes en arte y medios de comunicación de masas (literatura, arquitectura, escultura y pintura, cómic, música, ópera, periodismo, radio, cine, televisión, etcétera); la presencia y popularidad de sus representaciones es notoria en los plurales flujos de comunicación social de la cultura contemporánea.¹²

En el currículo y en los libros de texto de historia escolar, la presencia de narrativas nacionales una nota común todavía hoy en día, como des-

tations in History, Media and Arts, eds. Stephan Berger, Linas Eriksonas y Andrew Mycock (Nueva York-Oxford: Berghahn, 2008), 1-16.

⁹ Linda Symcox y Arie Wilschut, «Introduction», en *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History. International review of History education*, eds. Symcox y Arie Wilschut (Charlotte: IAP: 2009), 1-11; Etienne Balibar «La forma nación: historia e ideología», en *Raza, nación y clase*, eds. Immanuel Wallerstein y Etienne Balibar (Madrid: IEPALA, 1991), 135-167.

¹⁰ Stephan Berger y Chris Lorenz, «Introduction», en *Nationalizing the Past. Historians as Nations Builders in Modern Europe*, eds. Stephan Berger y Chris Lorenz (Londres: Palgrave MacMillan: 2010), 1-25.

¹¹ Stephan Berger y Christoph Conrad, *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe* (Londres: Palgrave MacMillan, 2015), 1-21; Stephan Berger, «Return al paradigma nacional? L'escriptura de la història nacional a Alemanya, Itàlia, França i el Regne Unit del 1945 al present», en *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme*, ed. Ferran Archilés (Valencia: PUV, 2015), 101-182.

¹² Stephan Berger, Linas Eriksonas y Andrew Mycock (eds.) *Narrating the Nation*.

tacan recientes y diferentes estudios.¹³ La historia escolar, como la académica, nació para difundir un relato homogeneizador del pasado colectivo nacional: el fin era construir y reforzar las naciones como «comunidades imaginadas» creando los lazos de identificación colectiva, de identidad nacional, necesarios.¹⁴ Actualmente la finalidad de la historia escolar sigue más cerca de una perspectiva romántica de construcción de identidades nacionales que de una formación crítica de la ciudadanía.¹⁵ Las investigaciones señalan la estrecha relación entre los libros de texto de historia escolar y los procesos de nacionalización. Como señala S. Foster¹⁶ los manuales de historia, reflejo del currículo vigente en cada estado, mantienen al respecto dos rasgos específicos: su carácter claramente nacionalista y el reflejo de una historia oficial en formato narrativo. Se trata de una *narrativa nacional* o relato histórico del pasado de la nación. En algunos recientes debates sobre el contenido de la historia escolar en sociedades globales y con múltiples identidades, incluso se reivindica explícitamente, por parte de políticos y educadores, el mantenimiento de un «canon» para la historia escolar, término usado para la gran narrativa histórica oficial de cada

¹³ Stephan Berger, «De-Nationalizing History and Nationalizing It Differently! Some Reflections on How to Defuse the Negative Potential of National(ist) History Teaching», en *History Education and the Construction of National Identities*, eds. Mario Carretero, Mikel Asensio y María Rodríguez Moneo (Charlotte CT: IAP, 2012), 33-48; Stuart Foster, «Re-thinking historical textbooks in a globalized world», en *History Education and the Construction of National Identities*, 49-62; Maria Grever y Siep Stuurman, (eds.), *Beyond the Canon: History for the 21st century* (London: Palgrave Macmillan, 2007); Robert Guyver (ed.), *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives* (Londres: Bloomsbury, 2016); Linda Symcox, y Arie Wilschut (eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History* (Charlotte, NC: IAP: 2009); Joke van der Leeuw-Roord (ed.), *History changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989* (La Haya: EUROCLIO, 2004) y de la misma autora «Two Steps Forward, One Step Back: Shoring Our Stories and Looking for the Common Threads», en *Making a Difference: Fifteen years of EUROCLIO*, ed. Dean Smart (La Haya: EUROCLIO, 2007), 66-73; Joseph Zajda (ed.), *Nation Building and History Education in a Global Culture* (Nueva York-Londres: Springer, 2015).

¹⁴ Mario Carretero, *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds* (Charlotte CT: IAP, 2011); Mario Carretero, Mikel Asensio y María Rodríguez Moneo (eds.), *History Education and the Construction of National Identities*.

¹⁵ Keith Barton, «A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: comparative findings from Northern Ireland & the United States», *American Educational Research Journal*, 38, (2001): 881-893; y del mismo autor, «School History as a Resource for Constructing Identities: Implications for Research from the United States, Northern Ireland and New Zealand», en *History Education and the Construction of National Identities*, 93-108; Mario Carretero y Marian Kriger, «¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global», en *Aprender y pensar la historia*, comps. Mario Carretero y James Voss (Buenos Aires: Amorrortu, 2004), 71-98; Juan Sisinio Pérez Garzón, «¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?», *Historia de la Educación*, 27 (2008): 37-55.

¹⁶ Stuart Foster, «Re-thinking historical textbooks in a globalized world», 49.

país donde se seleccionan personajes, eventos, ideas o valores que deben aprenderse en aras a una adecuada nacionalización cultural y política.¹⁷

Ese peso de la narrativa nacional es común en la mayor parte de las historias escolares, en unos casos de forma más explícita y directa (Estados Unidos, estados latinoamericanos, Japón, Rusia, Holanda) mientras que en otros lo es de manera implícita (Francia, España) o con un enfoque histórico más procedimental, como ocurre el Reino Unido.¹⁸

Sostenemos la hipótesis de que en España como estado-nación consolidado también existiría una potente narrativa maestra de nación cuya importancia iría más allá de su reflejo en contenidos de historia escolar o en la historiografía académica al constituir el canon tradicional sobre el pasado nacional que nutre el discurso del *nacionalismo banal* español.¹⁹ Su influencia sería notoria en ámbitos escolar y extraescolar, particularmente en productos culturales de masas como series de TV de inspiración histórica. Supondría un referente de larga duración para la construcción de la identidad nacional española.

La narrativa nacional de España fue construyéndose a lo largo del siglo XIX, paralelamente a la consolidación del estado-nación y nacionalismo español, aunque se difundió a gran escala a lo largo del siglo XX. Dicho relato codificó unos contenidos esencialistas que remontaban la unidad de «España» (con fronteras estables o con unificación jurídico-territorial) o el origen de un colectivo de «españoles» a periodos pre-contemporáneos.²⁰ Entre los hitos de dicha narrativa destacan contenidos como los siguientes: la impronta del pasado íbero, la romanización de Hispania como uni-

¹⁷ Siep Stuurman y Maria Grever, «Introduction: Old Canons and New Histories», en *Beyond the Canon*, 1-18, Peter Lee, «From National Canon to Historical Literacy», en *Beyond the Canon*, 19-30; Joke van der Leeuw-Roord, «Two Steps Forward, One Step Back».

¹⁸ Keith Barton y Linda Levstik, *Teaching History for the Common Good* (Nueva York-Londres: Routledge, 2004); Keith Barton, «School History as a Resource for Constructing Identities»; Mario Carretero, *Constructing Patriotism*; Stuart Foster, «Re-thinking historical textbooks in a globalized world»; Nicole Tutiaux-Guillon, «A Traditional Frame for Global History: The Narrative of Modernity in French Secondary School», en *History Education and the Construction of National Identities*, 199-124; Joke van der Leeuw-Roord, «Two Steps Forward, One Step Back», y de la misma autora *History changes*.

¹⁹ Michael Billig, *Nacionalismo banal* (Madrid: Capitán Swing, 2014), edición original inglesa de 1995.

²⁰ Ramón López Facal, «Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008)» *Historia de la Educación*, 27 (2008): 171-193; Ramón López Facal y Jorge Sáiz, «Spain: History Education and Nationalism Conflicts», en *Teaching History and the Changing Nation State*, 201-215.

ficación política, el reino visigodo como unidad embrionaria de España, la pérdida de la misma con la dominación musulmana, la Reconquista cristiana como largo proceso hacia la unidad de España, su definitivo logro y auge con los Reyes Católicos y su esplendor e inicio de declive con los Austrias. Las dimensiones esencialistas y organicistas de dicha narrativa nacional llegaron a su mayor paroxismo durante la educación histórica nacional-católica del Franquismo,²¹ aunque fueron creadas antes y sobrevivirían después. Durante la Transición democrática esas visiones esencialistas quedaron silenciadas, como una nación ocultada.²² Era un proceso paralelo a la desnaturalización del nacionalismo español, asociado al pasado y a la dictadura, y a la emergencia de nacionalismos alternativos (catalán, vasco, etc.), legitimados por su discurso de modernidad, europeísmo y oposición a la misma. Pero ello no implicó que el discurso esencialista fuera sustituido de la memoria colectiva de finales del siglo xx por otro más cívico e integrador. Paralelamente, la historiografía académica desde los años 70 y 80 revisitaba e impugnaba el grueso de la dimensión organicista de dichos hitos: la Reconquista cristiana, la unidad de los Reyes Católicos o el imperio de los Austrias quedaban contextualizados en una visión comparativa de ámbito europeo más amplia y compleja, desproveyéndoles de la excepcionalidad esencialista española. Con todo, desde los años 90 la narrativa nacional española recobraría protagonismo público de la mano de un *neo-nacionalismo* español preocupado por difundir un relato ejemplar de la historia, como progreso normalizado hacia la modernidad. En dicho discurso se recuperaron elementos esencialistas, como la antigüedad del estado y la nación española, vinculada a fases tradicionales de unión política (Reyes Católicos, los Austrias), pero también una visión teleológica del siglo xx hacia la democracia.

En definitiva, entre los años 70 y la actualidad, los principales contenidos esencialistas de la narrativa nacional han quedado claramente cuestionados en ámbito historiográfico. Ciertamente es un sector de la historiografía española, representado en la Real Academia de la Historia,

²¹ Rafael Valls, *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista: 1938-1953* (Valencia: ICE, 1984).

²² Ramón López Facal, «La nación ocultada», en *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, Juan Sisinio Pérez Garzón et al. (Barcelona: Crítica, 2000), 111-160.

se mantiene fiel al relato clásico de España.²³ Ciertamente es también que perduran determinados términos asociados al relato tradicional, como la aceptación del de «Reconquista» por el medievalismo español.²⁴ Pero no podría dudarse que el grueso de la historiografía académica ya no defiende que España nazca como estado y nación con los Reyes Católicos.²⁵ No obstante, esas visiones académicas parece que no han llegado todavía a la memoria colectiva sobre la historia nacional. Esos hitos perdurarían en ámbito informal, en usos divulgativos y no historiográficos del pasado histórico, particularmente en medios de comunicación de masas. La impugnación historiográfica de esos hitos (Reconquista, unidad de España con los Reyes Católicos, imperio español) no se habría visto acompañada por su sustitución por un relato más crítico que los llegase a cuestionar. Sostenemos la hipótesis que las representaciones nacionalizadas de un pasado de Reconquista, Reyes Católicos e imperio español sobrevivirían al suponer un valor cultural clave en los discursos político y cultural del nacionalismo español como nacionalismo banal de estado consolidado. De hecho, sobre el nacionalismo español ya contamos con variadas investigaciones sobre los contenidos de sus discursos y su relación con los usos públicos de la historia;²⁶ y en algunos trabajos se señala su omni-

²³ Juan Sisinio Pérez Garzón, «El nacionalismo español: los resortes de una hegemonía política y cultural», en *Pensar històricament. Ètica, ensenyament i usos de la història*, ed. Marició Janué (Valencia: PUV, 2009), 123-145.

²⁴ Antoni Furió, «Las Españas medievales», en *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*, eds. Juan Romero y Antoni Furió (Valencia: Tirant Humanidades, 2015), 77-145; Jorge Sáiz, «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70 (2012): 67-77; y del mismo autor «¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria?», en *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval*, ed. Ester López (Logroño: IER, Instituto de Estudios Riojanos), 183-214.

²⁵ Antonio M. Bernal, «Colonias, imperio y estado nacional», en *Historia de las Españas*, 203-237.

²⁶ José Álvarez Junco, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo* (Madrid: Galaxia Gutteberg, 2016); José Álvarez Junco (coord.), *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, Historia de España vol. 12, eds. Josep Fontana y Ramón Villares (Madrid: Marcial Pons, 2013); Ferran Archilés e Ismael Saz (eds.), *Naciones y estado. La cuestión española* (Valencia: PUV, 2014); Ricardo García Cárcel, *Las herencias del pasado. Las memorias históricas de España* (Madrid: Galaxia Gutenberg, 2013); Jordi Muñoz, *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?* (Madrid: CIS, 2012); Pedro Ruiz, «Los usos de la historia en las distintas maneras de concebir España», en *Historia de las Españas*, 27-75; Ismael Saz y Ferran Archilés (eds.), *La nación de los españoles. Discursos y prácticos del nacionalismo español en la España contemporánea* (Valencia: PUV, 2012); Carlos Taibo (dir.), *Nacionalismo español. Esencias, memorias e instituciones* (Madrid: Libros de la Catarata: 2007); y del mismo autor *Sobre el nacionalismo español* (Madrid: Libros de la Catarata: 2014).

presencia en ámbitos de socialización cotidiana y entre la historiografía académica.²⁷

METODOLOGÍA Y FUENTES PARA ANALIZAR EL DISCURSO DE NACIÓN EN LIBROS DE TEXTO Y EN RELATOS DE ESTUDIANTES

Analizar el discurso de narrativa nacional en manuales escolares: muestra y modelo conceptual

Se pretenden examinar los cambios y continuidades de la narrativa nacional española en los libros de texto de historia en secundaria entre los años 70 y la actualidad. Seleccionamos tres hitos claves de la misma: la Reconquista como proceso de expansión cristiana sobre la península ibérica musulmana, la unidad política de los Reyes Católicos y el modelo de estado conformado y finalmente el imperio y hegemonía española de los Austrias. La muestra del estudio son 21 manuales de historia escolar en secundaria entre 1976 y hoy en día, recogidos en el anexo final. Constituyen una muestra probabilística al recoger ejemplares de editoriales de amplia circulación en centros escolares.²⁸ Se examinan manuales de historia escolar en secundaria en tres periodos y con diferentes diseños curriculares, a partir de sus ediciones valencianas. En primer lugar, con la Ley General de Educación (LGE), editados entre 1977-90, de la materia *Geografía e Historia de España* de tercero de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), cinco ejemplares de las editoriales Anaya, Edelvives y Vicens Vives. En segundo lugar, con la Ley Orgánica de Educación (LOE), editados entre 2008-2010, de la materia *Ciencias Sociales, Geografía e Historia* de segundo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cinco ejemplares, y de la materia *Historia de España*, de segundo de Bachillerato otros cinco ejemplares, de las editoriales Anaya, Ecir, Santillana, SM y Vicens Vives. Y finalmente, en tercer lugar, de la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) editados en 2016, seis ejemplares, tres de *Geografía e Historia* de segundo de ESO y tres de

²⁷ Ferran Archilés, «Melancólico bucle. Narrativas de la nación fracasada e historiografía española contemporánea», en *Estudios sobre nación y nacionalismo en la España contemporánea*, eds. Ismael Saz y Ferran Archilés (Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011), 245-330; Álvarez Peris, «Nación española y ficción televisiva. Imaginarios, memoria y cotidianidad», en *La nación de los españoles*, 392-418; Jorge Sáiz, *Educación histórica y narrativa nacional*, 397-398.

²⁸ Rafael Valls, *Historiografía escolar española*.

Historia de España de segundo de bachillerato, de las editoriales Anaya, Santillana y Vicens Vives.

El objetivo es estudiar en todos ellos desde el observatorio de los contenidos antes señalados el *contenido* y la *forma del discurso de narrativa nacional* española.

En primer lugar examinamos el *contenido historiográfico del discurso* en los tres hitos significativos del relato nacional seleccionados.

Por un lado, juzgamos si se valora de forma crítica el fenómeno de expansión cristiana sobre la península ibérica musulmana, utilizando o no el término «Reconquista», y si al hacerlo se valora o no su viabilidad, informando de la dimensión ideológica que tiene dicho término. De hecho, la expresión «Reconquista» nació a fines del XIX durante la Restauración borbónica dotando de valor patriótico a un término ya existente y creando una construcción historiográfica y política del pasado medieval peninsular²⁹: suponía representar la expansión cristiana sobre los musulmanes, identificados como los «otros», como un lenta unificación territorial y gestación de España, como mito fundacional de la identidad española o de sus identidades regionales. Los medievalistas aceptan hoy en día, excepto una minoría crítica, el término «Reconquista» para caracterizar la expansión política, territorial y militar de los estados feudales cristianos sobre al-Ándalus; no han creado un término alternativo al tradicional, reconocen su naturaleza de justificación ideológica *a posteriori* y consideran que esa denominación habría quedado desprovista de su originaria carga identitaria.³⁰ No obstante dicha dimensión nacional española sobreviviría en discursos del nacionalismo español y en usos divulgativos y no académicos del pasado medieval peninsular³¹. Por lo tanto, la continuidad del término en los manuales podría reforzar y enlazar directamente con esas representaciones nacionalizadas del fenómeno.

²⁹ Martín Ríos Saloma, «From the Restoration to the Reconquest: The construction of a national myth (An historiographical review. 16th -19th centuries)», en *La España medieval*, 28 (2005): 379-414; y del mismo autor, *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)* (Madrid: Marcial Pons, 2011).

³⁰ Francisco García Fitz, *La Reconquista* (Granada: Universidad de Granada: 2010); Martín Ríos Saloma, *La Reconquista en la historiografía española contemporánea* (Madrid: Sílex, 2013).

³¹ Antoni Furió, «Las Españas medievales»; Jorge Sáiz, *Educación histórica y narrativa nacional y «La Península Ibérica medieval y las identidades»*.

Por otro lado, estudiamos en los manuales en qué medida se explica el proceso de unidad política peninsular del reinado de los Reyes Católicos, en su dimensión de unidad dinástica y mantenimiento de la diversidad institucional como base de la compleja monarquía hispánica.³² El periodo de los Reyes Católicos es un tema nuclear en el relato histórico de nación española constituyendo uno de las etapas más glorificadas;³³ a ello responde su condición de reyes de una dinastía local, los Trastámara, frente a los posteriores Austrias o Habsburgo, y su papel unificador fomentando el gobierno conjunto de las dos principales coronas peninsulares (Castilla y Aragón) y completando conquistas político-militares (Granada, Navarra), homogeneidad religiosa (expulsión de los judíos) y expansión atlántica (descubrimiento de América). Dicha valoración positiva nacionalizada también se originó el siglo XIX durante la consolidación del estado-nación español y singularmente reinando otra Isabel, Isabel II, gracias, entre otros, a la obra de Modesto Lafuente. Nació entonces lo que un reciente historiador ha denominado como el «mito de la familia feliz y la unidad nacional»,³⁴ que llegó a su sublimación y apogeo durante la dictadura franquista. Hoy en día los historiadores reconocen la importancia del reinado pero también señalan la complejidad y fragilidad del modelo político creado por los Reyes Católicos, base de un estado monárquico unido por un gobierno compartido que derivaría en el modelo de monarquía hispánica como monarquía compuesta o federal.³⁵ No obstante, consideramos que todavía perduraría en la memoria colectiva española una visión idealizada y nacional de los Reyes Católicos, aquella a la que se acogen discursos del nacionalismo español («España una nación con quinientos años de historia mito de la familia feliz y la unidad nacional»), o a la que remite la popularidad de recientes series de Televisión como «Isabel».

Finalmente, también nos interesa valorar hasta qué punto se explica o no la existencia de un «imperio español» en una vertiente militar y

³² Antonio M. Bernal, *Monarquía e imperio*, Historia de España vol. 3, eds. Josep Fontana y Ramón Villares (Madrid: Marcial Pons, 2007).

³³ Henry Kamen, *Del imperio a la decadencia. Los mitos que forjaron la España moderna* (Madrid: Temas de Hoy, 2006), 79-86; obra reeditada en inglés con ligeros cambios como *Imagining Spain. Historical myth and national identity* (New Haven y Londres: Yale University Press, 2008).

³⁴ Ricardo García Cárcel, *Las herencias del pasado*, 505-514.

³⁵ Antonio M. Bernal, *Monarquía e imperio*, y del mismo autor «Colonias, imperio y estado nacional», en *Las Españas medievales*, 203-237.

política glorificadora, valorizando un hegemónico papel de «España» como potencia mundial; o si se informa más de la dimensión plural, europea y atlántica de la monarquía hispánica, matizando la naturaleza «española» de ese poder internacional al contextualizar tanto la dimensión y estructura multiterritorial de dicho «imperio» como sus costes sociales.³⁶ De hecho la valoración del reinado de los Austrias ha experimentado importantes cambios en los últimos dos siglos.³⁷ En el siglo XIX, los historiadores liberales sentaron las bases de una visión negativa, y parte de la leyenda negra, sobre los primeros Austrias, Carlos I y especialmente Felipe II, vinculándolos al absolutismo: ahogaron las libertades (Comuneros) trajeron autoritarismo y ruina financiera. Hubo que esperar al regeneracionismo tras el desastre del 98 y a los años 30-40 del siglo XIX para que naciera el mito del imperio español, revalorizando la figura de Carlos I (Menéndez Pidal) y el modelo imperial hegemónico, asociado a España, una visión que acabó siendo entusiásticamente acogida por la dictadura franquista. Actualmente, los modernistas analizan el modelo político hispánico y sus posesiones coloniales en el contexto de imperios atlánticos europeos y debaten sobre su menor influencia cohesionadora hacia un estado centralizado «español», a diferencia de los procesos inglés y holandés, precisamente por la naturaleza federal y compuesta originaria de la monarquía.³⁸ Pero, al igual que ocurre con los anteriores hitos, es indudable la fuerza que tiene la idea de un «imperio español», en el imaginario nacional³⁹ y en los discursos del nacionalismo español: buena prueba sería su presencia y popularidad en usos divulgativos de la historia y en productos culturales (novelas, series de Televisión, etc.) donde sobrevive el mito de España como potencia mundial.

En segundo lugar abordamos las *formas del discurso* de narrativa nacional a través de marcadores textuales e icónicos (cartográficos o figurativos) que se consideran relevantes al respecto.

³⁶ Antonio M. Bernal, «Colonias, imperio y estado nacional»; Henry Kamen, *Imagining Spain*, 96-125; Ricardo García Cárcel, *Las herencias del pasado*, 514-538.

³⁷ José Martínez Millán, «La dinastía Habsburgo en la historiografía española de los siglos XIX y XX», *Libros de la Corte.es*, 7 (2013): 33-58.

³⁸ Antonio M. Bernal, «Colonias, imperio y estado nacional»; Henry Kamen, *Del imperio a la decadencia*; John Elliot, *Imperios del mundo atlántico. España y Gran Bretaña en América (1492-1830)* (Madrid: Taurus, 2006).

³⁹ Henry Kamen, *Imagining Spain*, 206-210.

Por una parte, el uso del término «España» para caracterizar bien los reinos cristianos medievales o, sobre todo, el estado gobernado por los Austrias (reino de España) en lugar de «monarquía hispánica», así como la utilización de los adjetivos «españoles» para definir contenidos no políticos, especialmente de naturaleza cultural o artística. Por otro lado, la aparición de cartografía histórica que evidencia la existencia de España como reino unificado, o simplemente la inclusión de España en mapas políticos o culturales o artísticos, referente de clara nacionalización de los contenidos que ya ha sido objeto de estudios previos de manuales de historia.⁴⁰ Finalmente, el recurso en los manuales a imágenes de pintura histórica nacional decimonónica para informar de episodios o personajes clave en el relato nacional, utilizando en manuales de fines del siglo XX o del siglo XXI imágenes del siglo XIX que nacieron como clara representación nacionalizada del pasado medieval o moderno de una España imaginada por pintores al servicio del estado-nación liberal.⁴¹

Examinar la mediación de la narrativa nacional en relatos de estudiantes y futuros profesores

Recogemos los resultados de una investigación cualitativa más amplia iniciada en 2013 y todavía en curso, parte de la cual ha visto la forma de tesis doctoral, que se ha ocupado, entre otros aspectos, del estudio de las representaciones históricas del pasado nacional que son capaces de recordar y relatar estudiantes y docentes en formación.⁴² Partimos de la consideración de las narrativas históricas como fuentes y material empírico básico para conocer las formas de representar, organizar y comprender el pasado histórico, una aproximación que ya cuenta con una tradición de estudios.⁴³ En los resultados que aquí ofrecemos han participado

⁴⁰ Ramón López Facal, «La nación ocultada».

⁴¹ Tomás Pérez Vejo, *España imaginada. Historia de la invención de una nación* (Madrid: Galaxia Gutenberg, 2015).

⁴² Remito a los trabajos citados más arriba en la nota 7.

⁴³ Con investigaciones en Brasil, Portugal, Canadá, Holanda y Cataluña; señalemos, por citar sólo algunos estudios, los siguientes: Isabel Barca y M.^a Auxiliadora Schmidt, «La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales», *Educatio Siglo XXI*, 31 (1), (2013): 25-46; Stephane Lévesque, Jean-Philippe Croteau y Raphael Gani «Conscience historiques des jeunes francophones d'Ottawa: sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé», *Revue du Nouvel-Ontario*, 40 (2015): 177-228; Marc Kropman, Carla Van Boxtel y Janest Van Drie, «Small country, great ambitions: Prospective teachers' narratives and

adolescentes y jóvenes de ambos sexos, sobre todo estudiantes de bachillerato y universitarios.⁴⁴ Para ese colectivo se han diseñado tres instrumentos narrativos. En primer lugar, un relato de la *expansión cristiana sobre la península ibérica musulmana* realizado como síntesis por universitarios futuros maestros. En segundo lugar un escrito sobre la *historia de España en el siglo XX* para un destinatario igual (otro estudiante u otro futuro docente) completo desconocedor de la misma. En tercer lugar, un escrito de *síntesis de la historia de España* que recuerdan y/o que consideren objeto de aprendizaje, en el caso de los docentes en formación. En el examen de dichos relatos partimos del concepto de mediación narrativa y de plantilla narrativa esquemática⁴⁵ aplicable a las narrativas maestras nacionales como artefactos culturales que condicionan y median en las representaciones o recuerdos de personas o de grupos sobre episodios del pasado. Nos interesa específicamente identificar qué retrato sustantivo del pasado ofrecen (qué conocen y qué silencian) y, a partir del mismo, establecer el grado de influencia de una narrativa maestra nacional española. Ello lo valoramos desde dos perspectivas. Por un lado determinando la presencia en sus escritos de contenidos sustantivos (hechos, términos, personajes, etc.) propios de dicha narrativa nacional. Por otro lado examinando formas discursivas específicas que revelan identificación con una nación española como comunidad imaginada en el presente y en el pasado, como la modalización discursiva en el uso de la segunda persona del plural (nosotros, nuestro) o la aparición de los términos «España» y «españoles» como proyección al pasado desde el presente. El uso de la segunda persona del plural en concreto, es muy común en discursos culturales y políticos públicos en medios de comunicación donde aparece como recordatorio cotidiano de identidad nacional compartido desde

knowledge about Dutch history», en *Joined-up history: New Directions in History Education Research*, eds. Arthur Chapman y Arie Wilschut (Charlotte: IAP, 2015), 57-84; Edda Sant et al. «How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish Primary Education?», *McGill Journal of Education*, 50 (2/3), (2015): 341-362.

⁴⁴ En una exploración inicial participaron 283 universitarios estudiantes del Grado de Educación Primaria de las Universidades de Valencia y Murcia. Posteriormente han intervenido 403 adolescentes y jóvenes valencianos: 220 estudiantes de 1.º y 2.º de Bachillerato en su práctica totalidad de centros públicos de Valencia y su área metropolitana; y 183 estudiantes de la Universidad de Valencia, del último curso del Grado de Educación Primaria (112) y del Máster de Profesor de Educación Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia (71).

⁴⁵ James V. Wertsch, *Voices of Collective Remembering* (Cambridge: Cambridge University Press: 2002), y del mismo autor «Specific narratives and schematic narrative templates», en *Theorizing historical consciousness*, ed. Peter Seixas (Toronto: University of Toronto Press, 2004), 49-62.

un nacionalismo banal, sea de forma directa o indirecta como «deixis patriótica». ⁴⁶ En el estudio de las narrativas también hemos profundizado en sus niveles de complejidad organizativa por el conocimiento y uso de competencias de pensamiento histórico (causalidad, tiempo histórico, consciencia histórica, fuente y prueba) que revelan las destrezas para comprender y dotar de significado al pasado relatado. ⁴⁷

RESULTADOS: EL CONTRASTE ENTRE LOS LIBROS DE TEXTO Y LOS RELATOS ESCOLARES

Cambios y continuidades de la narrativa nacional en los libros de texto de historia

En el estudio de marcadores de narrativa nacional española presentes en los libros de texto de historia se ha decidido analizar globalmente los manuales de la muestra para interrogarnos en qué medida es posible documentar continuidades discursivas, a pesar de corresponder los 31 manuales examinados a tres marcos legales y curriculares diferentes (LGE, LOE y LOMCE). En primer lugar los cinco ejemplares de manuales de la LGE son de la asignatura *Geografía e Historia de España*, inicialmente también de «países hispánicos», una materia obligatoria del curso 3.º del modelo de bachillerato vigente (BUP) como secundaria postobligatoria: en esta materia los contenidos históricos del currículo se alejan del relato nacional heroico y militarista y ya presentan cierta modernización historiográfica correspondiendo los periodos medieval y moderno, respectivamente, a la «peculiarización» y «universalización» de España. En segundo lugar, los libros de texto de la LOE y la LOMCE corresponden tanto a una materia de la secundaria obligatoria (ESO), *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, en su 2.º curso (donde conviven contenidos de historia universal y de España), como a otra materia de *Historia de España* obligatoria presente al finalizar el bachillerato, en una clara apuesta de refuerzo del relato nacional. En ambos casos (LOE y LOMCE) el diseño curricular de contenidos mantiene unos mismos ítems característicos

⁴⁶ Michael Billig, *Nacionalismo banal*, 159-213.

⁴⁷ Sobre los criterios teóricos y metodológicos de examen de las narrativas, véase Jorge Sáiz, *Educación histórica y narrativa nacional*, 71-92, y Jorge Sáiz y Cosme J. Gómez, «Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), (2016): 175-190.

(Al-Ándalus, Reconquista-Repoblación, Reyes Católicos, Monarquía de los Austrias) que los manuales reproducen con fidelidad. En cierta medida, por tanto, se apreciaría cierta continuidad en los enunciados curriculares primando lo político y dejando un menor margen a los contenidos socio-económicos y culturales. Una continuidad que también puede constatarse en la forma y contenido discursivo de los manuales como se aprecia en la siguiente Tabla 1 donde se ha indicado la presencia de dichos marcadores en la muestra de libros de texto de historia de los tres marcos curriculares.

Tabla 1. Marcadores de *narrativa nacional* española en manuales escolares de historia (1976-2016)

Ley, años edición, curso, n.º ejemplares analizados	Reconquista como proceso: n.º sobre total	Reyes Católicos unidad política y explicación: n.º sobre total	Imperio español y explicación: n.º sobre total	Referencia textual a «España»: n.º sobre total	Referencia cartográfica, mapa de «España»: n.º sobre total	Referencia iconográfica, pintura nacional del siglo XIX: n.º sobre total
LGE, 1977-90, 3.º BUP, 5	5/5	5/5	1/5	4/5	1/5	2/5
LOE, 2008-10, 2.º ESO, 5	5/5	5/5	3/5	5/5	4/5	5/5
LOE, 2009, 2.º Bto. 5	4/5	5/5	3/5	5/5	3/5	2/5
LOMCE, 2016, 2.º ESO (3) y 2.º Bto (3), 6	4/6	6/6	2/6	4/6	4/6	6/6
Total: 21	18/21	20/21	9/21	18/21	12/21	14/21

Fuente: Elaboración propia.

Comencemos con el examen de los contenidos historiográficos del discurso de los manuales. En este ámbito, como se ve en la Tabla 1, de los tres procesos históricos seleccionados, en dos de ellos (Reconquista y unidad de los Reyes Católicos) los manuales incluyen los contenidos esperados.

En primer lugar, la mayor parte de los manuales recurren sin matiz alguno al término «Reconquista» para caracterizar la expansión de los estados feudales cristianos. En este aspecto reproducen la aceptación

normalizada del término que la propia historiografía medieval española realiza ya que, como se indicó, no se ha acuñado una expresión alternativa. Pero si no se matiza o explica adecuadamente el proceso, el uso de la expresión «Reconquista» no permite eludir la evidente e indirecta carga nacionalizadora española que conlleva el mantenimiento de dicha denominación tradicional. Sólo tres ejemplares de la editorial Vicens Vives (para 2.º de ESO de 2009 y 2016, y para 2.º de bachillerato de 2016) eluden dicho término, hablando sólo de conquista o expansión cristiana; y únicamente dos volúmenes (los de 2.º ESO de Santillana, 2008 y de 2.º Bachillerato de SM, 2009), introducen matices críticos a la expresión «Reconquista». En concreto plantean, en forma de actividad de razonamiento o como debate, lo apropiado del uso de la palabra «Reconquista» por su dimensión ideológica y propagandística. A nuestro juicio, un uso crítico de dicha expresión hubiera implicado que el grueso de los manuales permitiera matizar o profundizar en las dimensiones del término o, incluso, que se hubiese prescindido del mismo. Al no hacerse ello y al dejarse al uso o explicación de los docentes la adecuación de la denominación «Reconquista», no parece probable que el contenido de los manuales aporte materiales para impugnar o cuestionar las mayoritarias y nacionalizadas representaciones del fenómeno que sobreviven en los usos populares y no académicos del pasado histórico medieval, particularmente en fiestas populares como las de Moros y Cristianos o en festividades como el 9 de octubre valenciano que vinculan las conquistas cristianas como orígenes inmediatos de las identidades española y valenciana.

Por otra parte, todos los manuales dedican unas líneas a explicar la naturaleza de la unidad política lograda por el matrimonio de los Reyes Católicos, Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, entre las coronas de Castilla y Aragón, insistiendo directamente en su carácter de gobierno conjunto, «unión personal» o «unión dinástica». Algunos manuales, como los de la editorial Vicens Vives —y ya desde el clásico manual de 1977 «Ibérica»—, insisten en lo inapropiado de hablar de «reyes de España» para los Reyes Católicos, explicando claramente la naturaleza federal de la unión que nace con ellos. Esta cuestión, la de la dimensión federal o de unión de reinos y principados diferenciados que supone la monarquía hispánica, es señalada y comentada por todos y cada uno de los manuales analizados. Incluso uno de ellos (2.º de Bachillerato,

SM, 2009) dedica una página de actividad al debate siguiente: «¿existía España como estado con los Reyes Católicos?». Dada la transcendencia del fenómeno se trata, sin lugar a dudas, de una relevante actividad que permite plantear desde el principio y con una correcta adecuación historiográfica el modelo de monarquía compuesta que supone la monarquía hispánica de los Austrias.

Esta unanimidad no se localiza en el contenido del «imperio español» ya que menos de la mitad de los manuales examinados, como se ve en la Tabla 1, recurren a tal expresión. En su lugar se utilizan las más apropiadas de «imperio hispánico» o «hegemonía hispánica». Vemos, por tanto, una menor referencia explícita y textual a la dimensión militar y política de una hegemonía o potencia hispánica. Con todo, en los manuales más recientes examinados para 2.º ESO, editados en 2016 con la LOMCE, esta menor referencia textual se compensa con el recurso a dibujos de recreación histórica específicos que abordan las formas organizativas y los emblemas de la infantería de los Tercios, en una clara representación del poder militar de los Austrias. Por su parte, el tema de los costes sociales del imperio y hegemonía hispánicos, singularmente en el continente americano, tratando el impacto humano de la conquista y colonización, sí que aparece abordado por la práctica totalidad de manuales de 2.º de ESO.

Esta escasa presencia en el texto académico de los manuales del contenido tradicional y esencialista del relato nacional, que hemos visto impugnada por su adecuación historiográfica, contrasta con los elementos formales textuales e icónicos del discurso. En esa dimensión formal del discurso sí que documentamos marcadores de continuidad con la narrativa nacional o relato nacionalizado del pasado. Son formas discursivas, textuales e icónicas, que entran en clara contradicción con el contenido académico de los manuales.

Vemos así, por un lado, cómo la mayoría de los manuales emplean el término «España» o el adjetivo «español» para contenidos del periodo medieval o moderno (Tabla 1, 18/21), aunque con diferentes intensidades y dimensiones. Todos los manuales de 3.º de BUP, excepto el de la editorial catalana Vicens Vives, recurren a ello. Y en todos los manuales LOE de 2.º ESO y 2.º de Bachillerato —excepto el de SM— se hace patente el empleo mayoritario de ambos términos. Unas expresiones que se con-

centran claramente en dos ámbitos. En primer lugar, están localizadas ubicuamente en contenidos de naturaleza cultural (arte y literatura), más en el periodo de la edad moderna que en el medieval. En segundo lugar, también lo documentemos con expresiones que remiten a una dimensión territorial o cronológica para identificar periodos o reinados: es el caso de fórmulas como «España medieval», «España de los Austrias», «España imperial», «España de Carlos I», etc. Ese uso discursivo formal del imaginario de «España» no supone más que la asunción indirecta de la normalidad con que los discursos del nacionalismo banal representan el presente y el pasado como un orden de países y estados-nación. Con todo, contrasta con el contenido del texto académico del manual cuando ha explicado el modelo político de la monarquía hispánica.

Por otro lado, es muy significativo el hecho de que la cartografía histórica de los manuales sí represente «España» como estado entre los siglos XVI y XVII, en la dinastía de los Austrias, a pesar de que en el contenido textual se respeta la adecuación historiográfica de la inexistencia de un reino unificado de España anterior al siglo XVIII. No es una casualidad que en los manuales más antiguos de 3.º de BUP no aparezca un mapa de «España» ya que se corresponde con la propia escasa presencia de cartografía histórica en esos primeros manuales: de hecho sólo figura en el ejemplar de Anaya de 1987 y como «corona española» para el siglo XVI. Ahora bien en todos los manuales de 2.º ESO LOE (2008-2010), vemos en los mapas un «reino de España» para los siglos XVI y XVII, siendo las excepciones un ejemplar de Vicens Vives que identifica «España» sólo en mapas de contenidos religiosos o artísticos, y otro de SM que directamente no la cartografía. Esa presencia de España como reino de los siglos XVI y XVII desciende en los mapas de manuales de 2.º de Bachillerato LOE, al representarse «España» sólo en posesiones o imperio de Carlos I para los manuales de Ecir y Santillana. Significativamente en el único ejemplar LOE (SM, 2.º Bachillerato) que no aparecía textualmente «España», lo hace en cartografía histórica, en un mapa de la Guerra de los Treinta Años. Finalmente, hay que destacar que el grueso de los manuales LOMCE de 2016 (excepto los de 2.º de Bachillerato de Vicens Vives y Anaya), cartografían «España» como reino en los siglos XVI y XVII o en mapas de la Reforma y Contrarreforma religiosa. Sorprende incluso que en manuales de 2.º ESO de Anaya y Santillana la existencia de España como reino se incluya incluso ya a fines del XV con los Reyes Católicos,

entrando en evidente contradicción con el contenido de mera «unidad dinástica».

Finalmente, también podemos documentar la presencia de imágenes de pintura histórica del XIX para ilustrar contenidos históricos nacionales de época medieval y moderna. Este recurso es relativamente escaso en manuales de 3.º de BUP, donde el recurso a imágenes figurativas era menor, y también para los libros de 2.º de Bachillerato LOE. En estos casos se recurre a dos imágenes clásicas del reinado de los Reyes Católicos y del primer Habsburgo, identificadas en su autor: «La Rendición de Granada» de Francisco Pradilla, cuadro pintado en 1882, y «Los Comuneros Bravo, Padilla y Maldonado en el patíbulo», obra de Antonio Gisbert realizada en 1860. La importancia, datación y origen de las mismas han sido destacadas en el estudio de Pérez Vejo.⁴⁸ En cambio, en todos los manuales de 2.º ESO de LOE (2008-2010), así como en todos los de LOMCE de 2016, tanto de 2.º de ESO como de 2.º de Bachillerato, es generalizado el recurso a la pintura histórica del XIX. En dichos ejemplares, junto las obras ya señaladas, aparecen otras relevantes. En primer lugar, en los libros de 2.º de ESO de 2008-2010 constan obras para el tema de la conquista de Granada («Salida de los moros de Granada» óleo sin identificar del siglo XIX) y para el descubrimiento de América con la popular pintura del «Primer desembarco de Cristóbal Colón» realizado por Dióscoro Teófilo Puebla en 1862. En segundo lugar vemos una ampliación del repertorio iconográfico en los manuales de 2016, especialmente los de Santillana, que cubren otros episodios del reinado de los Reyes Católicos (Guerras en Nápoles del Gran Capitán), de Carlos I (Germanías y Comuneros) y de Felipe II (sucesos de Antonio Pérez), o de Felipe IV (guerras con Francia): se trata, para 2.º ESO de Santillana, de las obras «La liberación de Antonio Pérez de Zaragoza» de Manuel Ferrán de 1864 y «El cardenal Adriano de Utrecht recibiendo a los agermanados» de José Benlliure de 1872; para 2.º de Bachillerato de Santillana, de «El Gran Capitán recorriendo el campo en Ceriñola» de Federico de Madrazo de 1835 y «La Batalla de Villalar» de Manuel Piccolo López de 1881; y para 2.º de Bachillerato de Vicens Vives, de «Doña María Pacheco de Padilla después de Villalar» de Vicente Borrás de 1881, y «La batalla de Rocroi» de Víctor Morelli Sánchez-Gil de 1912.

⁴⁸ Tomás Pérez Vejo, *España imaginada*.

Pervivencia de representaciones esencialistas y nacionalizadas en relatos de estudiantes

El examen de los relatos de los estudiantes revela una educación histórica claramente descompensada. Nos centraremos en ofrecer perfiles generales sobre los resultados evidenciados en estudiantes que finalizan bachillerato y en universitarios en formación de maestros de Educación Primaria. La mayoría de narrativas históricas analizadas muestran que los adolescentes y jóvenes son capaces de aportar contenidos sustantivos representativos, aunque fragmentarios, del relato del estado-nación, con especial relevancia de los hitos que protagonizan este estudio (Reconquista, Reyes Católicos, imperio). Ahora bien ello lo hacen sin competencias históricas para dotar de significado a dichos contenidos (causalidad o explicación multicausal, orientación temporal y uso flexible del tiempo histórico); es decir, sin mostrar niveles de complejidad expositiva que revelen una comprensión histórica adecuada de los fenómenos. El grueso de adolescentes y jóvenes muestra en sus escritos que ni conoce ni usa competencias históricas, al no haberlas aprendido en sus clases de historia donde se ha limitado a memorizar y reproducir textos académicos. Precisamente por ello carecen de capacidad analítica y crítica frente al relato tradicional. Conocen poco y en un nivel descriptivo y memorístico. De hecho, dejando al margen la existencia de relatos nulos o fragmentarios, algo más de la mitad del total de textos ofrecen unos mínimos contenidos sustantivos. En su mayoría son capaces de identificar etapas características de la historia de España. Pero la dimensión de contenidos ofrecidos presenta un nivel puramente descriptivo y lineal que privilegia el cambio político: identifican etapas y periodos sin demostrar comprender su significado histórico más allá del encadenamiento de fases políticas.

En el conjunto de textos destacan dos periodos y personajes clave: Franco y los Reyes Católicos. Dejando al conocimiento de la contemporaneidad el recuerdo de Franco, es más que relevante la importancia que tiene el reinado de los Reyes Católicos en las narrativas históricas de estudiantes ya que aparece en casi todos los escritos. Ahora bien, la práctica totalidad de textos carece de un conocimiento suficiente sobre el modelo de estado y gobierno de los Reyes Católicos, limitándose bien a reproducir una vaga idea de unidad política en clave de origen de la

actual unidad española, bien a realizar una valoración positiva y mitificadora de su reinado («Reconquista» de Granada descubrimiento de América, etc.)

Esta representación nacionalizada del reinado de los Reyes Católicos y del final de la Reconquista podemos evidenciarla claramente en estos seis fragmentos de relatos, tanto de estudiantes de bachillerato como de universitarios futuros maestros, cuyos contenidos son muy significativos:

En el principio en la península ibérica estaban los visigodos entre otros. Luego fue conquistada por los musulmanes los cuales estuvieron aquí durante mucho tiempo [...] después pasó a ser conquistada por los Reyes Católicos los cuales ya cambiaron y unificaron España (mujer, 18 años, 1.º de bachillerato).

España, país de donde soy, ha sufrido muchos cambios políticos, sociales y culturales a lo largo de su historia. Pasó de ser visigoda a musulmana en el siglo VIII y finalmente reconquistada por los cristianos en el siglo XV. Tuvo éxitos, como el descubrimiento de América e incluso llegó a ser primera potencia mundial. También tuvo fracasos como las pérdidas de territorios como Gibraltar, por ejemplo (hombre, 2.º de bachillerato, 19 años).

Después de varios siglos España fue conquistada por los árabes [...] Pero España fue poco a poco reconquistada por un grupo de cristianos refugiados en el norte. Ese proceso fue creando diferentes reinos españoles: Castilla, Aragón, Navarra [...] España tuvo una época de auge con ocasión de los Reyes Católicos, Isabel de Castilla y Fernando de Aragón que unificaron sus reinos, conquistaron el último reino musulmán, el de Granada, y financiaron el descubrimiento y conquista de América. Fue una época cumbre para España (mujer, 2.º de bachillerato 17 años).

La Reconquista fue un largo proceso que duró casi seis siglos en el que poco a poco las tropas españolas fueron avanzando de norte hacia abajo, conquistando los territorios y expulsando a los musulmanes [...] Liderados por Jaime I el año 1238 las tropas españolas llegaron a Valencia y el 9 de octubre conquistaron el territorio valenciano (mujer, 4.º Grado de Educación Primaria, 21 años).

Los cristianos comenzaron a reconquistar los territorios de norte a sur de la península e hicimos que los musulmanes se fueran retirando [...] Con la llegada de los Reyes Católicos asistimos a la unificación territorial y al reforzamiento de la Corona y entonces los Reyes Católicos en 1492 acabaron la Reconquista de España (mujer, 4.º Grado de Educación Primaria, 21 años).

Como conclusión, lo que finalmente creó la España que actualmente conocemos fue la unión de la reina Isabel de Castilla y Fernando de Aragón, que hizo posible la unión de los territorios y la conquista final de la península ibérica por parte de los cristianos (mujer, 4.º Grado de Educación Primaria, 20 años).

En este perfil de relatos, junto al recurso a hitos del relato de nación tradicional, también destaca la modalización discursiva basada en la primera persona del plural así como referencias a «España» y a «españoles» para periodos previos a la contemporaneidad, en ocasiones con valoraciones positivas y/o con dimensiones territoriales o nacionales. Ambos rasgos son marcadores evidentes de una representación nacionalizada del pasado histórico. Es en estos casos donde se documenta más claramente la mediación de la narrativa nacional española y el eje «reconquista-unidad-imperio» como hilo argumental. Así lo vemos en estos tres fragmentos de relatos de estudiantes:

De España historia concreta, solo recuerdo la Reconquista y descubrimiento de América. Colón descubre América en 1492 y la conquista. La Reconquista fue cuando los musulmanes conquistaron la gran parte de España, el norte de España que fue el colonizado, lo reconquistaron. Sé que Castilla y Aragón fueron importantes, pero no recuerdo nada. Y recuerdo uno de los nombres a los que se le puso a España, no un nombre creo, sino una forma de identificar su antiguo poder: España, el país que nunca se pone el sol (mujer, 18 años, 1.º de bachillerato).

En 1492 España, con la expedición de Cristóbal Colón, descubrió las américas. Tras la conquista de éstas, a manos de hombres como por ejemplo Pizarro, España se transformó en el imperio más grande del mundo. Tras una continuada e interminable lista de fracasos bélicos, políticos y sociales, España perdió todas sus colonias y a sus armadas (alumno, 17 años. 1.º de bachillerato).

El auge español tuvo lugar poco antes de la Edad Media y después con los Reyes Católicos Isabel y Fernando en el mando, que hicieron numerosas mejoras y favorecieron la actitud de los colonos hacia la conquista del nuevo mundo. Los Reyes Católicos consiguieron expulsar definitivamente a los moros de Granada [...] Además, a nivel militar, España se organizaba en tercios, los tercios españoles eran fuerza militar comparable con las falanges griegas, que lograron numerosas victorias. Con la riqueza traída de América, el poder a nivel europeo y el alto nivel social, España era un eje en el mundo (alumno, 18 años, 1.º bachillerato).

Vemos, por tanto, que un colectivo de estudiantes de secundaria y de futuros docentes de Primaria, en sus relatos de síntesis de historia de España no sólo recurre a hitos propios de la narrativa nacional tradicional sino que también comparte la normalidad discursiva del nacionalismo banal y, por tanto, ni comprende ni se ha planteado la historicidad de la construcción contemporánea de las naciones y el nacionalismo.⁴⁹ Viven en el sentido común cotidiano de las temporalidades nacionales⁵⁰ y comparten el peso hegemónico del pensamiento nacionalista que les dota de «seguridad ontológica»,⁵¹ y todo ello lo expresan en sus relatos escolares sobre el pasado nacional.

El responsable de la presencia de estas narrativas de adolescentes y jóvenes que refieren de forma tan relevante la Reconquista, los Reyes Católicos o el imperio español no parece que sea el texto académico de los manuales escolares, que hemos visto que ha impugnado la representación esencialista nacionalizada del pasado, al menos en el discurso. Hemos de pensar en otras fuentes de conocimiento histórico paralelas a la escolar y de mayor fuerza e impacto. Se trata de los usos informales de la historia, como los medios de comunicación, que sin lugar a dudas también influirían en los conocimientos de los adolescentes y jóvenes. Así lo reconocen ellos mismos, como una estudiante de 1.º de bachillerato quien al relatar qué sabe de historia de España reconoce recordar

⁴⁹ Ferran Archilés, «L'estudi de la nació i el nacionalisme», en *La persistència de la nació*, 9-41.

⁵⁰ Tim Edensor, «Reconsiderant les temporalitats nacionals», en *La persistència de la nació*, 241-276.

⁵¹ Michael Skey, *National Belonging and Everyday Life. The Significance of Nationhood in an Uncertain World* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011).

más de recientes series, televisivas o de internet, que de la historia escolar aprendida:

En mis cursos anteriores no di mucho historia de España, dábamos cosas en general, y al final de curso, si llegaba el tema, lo dábamos, pero poco sé de la historia de España, se nombres de cosas que pasaron pero no el hecho en sí. Sé lo de la guerra civil, el descubrimiento de américa, la reconquista de la península, también se pequeñas cosas que vi en una serie de internet, que España tuvo en su poder la parte del sur de Italia, sé que tuvo alguna cosa en Austria, guerras con Inglaterra (que ganamos una batalla que los ingleses no reconocen) [...] Me molesta mucho el hecho de no saber la historia de España. Series como Isabel, Carlos, y el Ministerio del Tiempo están bien [...]. La pena es que solo vi el Ministerio del Tiempo (alumna, 18 años, 1.º de bachillerato).

CONCLUSIONES: PERVIVENCIAS DE LA NARRATIVA NACIONAL Y DEBILIDADES DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA

¿Ha cambiado la representación escolar del pasado histórico de España a lo largo los últimos cuarenta años, tal y como reflejan los libros de texto de historia en educación secundaria y los relatos de estudiantes? Podríamos responder afirmativamente si pensamos que en ese periodo en España finalizó un estado dictatorial que monopolizaba el discurso nacional y se consolidó un estado democrático. Pero las dudas emergen si consideramos la hipótesis de la existencia una narrativa maestra nacional española, como construcción cultural, un relato de nación tradicional y esencialista, nacido a fines del siglo XIX y difundido en el siglo XX y que constituiría un elemento esencial del discurso histórico del nacionalismo español. Dicho relato quedó oculto desde la Transición democrática al tiempo que la historiografía académica impugnaba sus principales hitos (Reconquista, unidad de España con los Reyes Católicos, imperio español). Pero ¿ha desaparecido de la historia escolar desde fines de los 70 entre la LGE y la actual LOMCE?

Este estudio muestra que el contenido de la historia escolar ha experimentado notables cambios, entre ellos la adecuación historiográfica desproveyendo a los textos académicos escolares de elementos esencia-

listas. Lo hemos comprobado examinando el discurso histórico nacional en libros de texto entre 1976 y 2016 desde un análisis crítico y desde la perspectiva socio-cultural. Se ha evidenciado hasta qué punto habría cambiado la representación narrativa nacionalizada de España heredada de la historia escolar franquista. El análisis en manuales escolares de marcadores de contenido y forma del discurso, muestra elementos de cambio y de continuidad en la narrativa nacional. El cambio más relevante es el tratamiento histórico de los hitos analizados. Para la expansión cristiana sobre la península ibérica musulmana si bien se mantiene el término «Reconquista», como hace el medievalismo académico, algunos manuales introducen matices críticos al mismo. Para el periodo de los Reyes Católicos y la monarquía de los Austrias han desaparecido por completo las dimensiones esencialistas ya que los manuales incorporan la dimensión política federal y descentralizada del modelo de estado y no exhiben elementos glorificadores de un imperio español. Con todo, a pesar de estos cambios, se mantendría el hilo del discurso manteniendo la trilogía de «reconquista-unidad-imperio», un elemento nuclear en la representación nacionalizada del pasado español.

Pero observamos otros signos de continuidad en la dimensión formal del discurso que entroncan con la narrativa nacional. Se trata de referencias genéricas a la existencia de España en la Edad Moderna, sobre todo en contenidos artístico-culturales; cartografía histórica que individualiza un «reino de España» para los siglos XVI y XVII; y finalmente el recurso a ilustraciones de pintura histórica del XIX que suponen la reutilización en contexto escolar de imágenes que nacieron y mantienen una función nacionalizadora. En manuales actuales de LOMCE de editoriales de gran difusión, como Santillana y Anaya —no así con Vicens Vives—, se ha podido evidenciar igualmente cómo se intensificarían dichos contenidos formales discursivos de la narrativa nacional.

Como vemos, los elementos de continuidad formal del discurso de narrativa nacional española en manuales de historia escolar entran en contradicción con el contenido historiográfico presente, que en gran medida está actualizado.

El contraste es todavía mayor si observamos cómo narran la historia de España estudiantes que finalizan educación secundaria y algunos futuros docentes. El grueso de adolescentes y jóvenes reproducirían en

sus narrativas los hitos de la narrativa nacional desde una visión de relato tradicional: la Reconquista y el reinado de los Reyes Católicos como orígenes de la identidad española y unidad de España o la idea de España como potencia imperial son representados en textos de estudiantes y universitarios, en algunos casos con marcadores discursivos de identificación nacional. No manifiestan pensar históricamente la historia y la identidad nacional propias. Se ha podido evidenciar en otros estudios⁵² que sólo son capaces de comprender la construcción histórica contemporánea de las naciones y pueden impugnar las representaciones esencialistas de la historia nacional, una parte de los futuros docentes de historia en Educación Secundaria, quienes han recibido una formación histórica disciplinar. No ocurre igual con la gran mayoría de estudiantes y futuros docentes de Educación Primaria quienes mantienen estas visiones de la narrativa nacional.

Las contradicciones entre el contenido académico de los manuales y las representaciones de estudiantes pensamos que estarían relacionadas con las pervivencias en el imaginario popular de la narrativa nacional española. De hecho, aunque la historiografía rebatiera el discurso esencialista, esta dimensión del relato nacional de España no se substituyó a nivel popular por otro relato alternativo más crítico. El tema del origen y construcción históricos de la nación española, como el propio nacionalismo español, simplemente se silenciaron e incluso tardaron en cuajar como campo de investigación académica. Por lo tanto, no es de extrañar que las representaciones nacionalizadas de dicho relato sobrevivieran en la memoria colectiva a través de usos culturales y divulgativos de la historia, especialmente en medios de comunicación de masas, algo patente todavía hoy en día en recientes series de Televisión de contenido histórico («Isabel», «Carlos», «El Ministerio del Tiempo»).

Probablemente haya que pensar que las visiones tradicionales sobre la Reconquista, los Reyes Católicos o el imperio español sigan siendo hoy en día anclajes del discurso histórico del nacionalismo español. Un nacionalismo español cuyo tránsito desde el nacional-catolicismo al nacionalismo democrático no se vio acompañado por el reemplazo en el imaginario colectivo de esas visiones esencialistas del pasado. Dichas

⁵² Jorge Sáiz y Ramón López Facal, «Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación».

visiones, propias de los discursos de cualquier nacionalismo banal de estado consolidado, incluso podríamos considerarlas más notorias en el caso del nacionalismo español dada su reactivación en los años 90 y su continua competencia con nacionalismos alternativos.

Pero junto a los usos informales o divulgativos del pasado histórico nacional, otro factor clave para comprender la pervivencia de la narrativa nacional en los relatos de estudiantes y futuros docentes, hay que encontrarlo en la pobre educación histórica existente en la educación básica. La historia escolar, desde Primaria a Secundaria, todavía se basa en rutinas de memorización de contenidos académicos sin aprender competencias para dotarlos de significado, como demuestran investigaciones recientes basadas en exámenes, narrativas de estudiantes y libros de texto.⁵³ Ello explicaría la notoria presencia de esas visiones simplistas y esencialistas del pasado histórico nacional entre estudiantes, pero también entre docentes en formación, quienes serían incapaces de cuestionar críticamente el relato tradicional de nación y comprender la contemporaneidad e historicidad de la construcción de naciones e identidades nacionales. La historia escolar no fomenta una introducción gradual a competencias de pensamiento histórico ya que las prácticas docentes siguen ancladas en la memorización de síntesis de contenidos factuales. De esta forma el alumnado acaba aprendiendo y recordando únicamente una secuencia lineal de etapas donde incluye personajes, hechos, etc. Aquí encuentran fácil acomodo los difundidos hitos de la narrativa nacional presentes en usos extraescolares de la historia. ■

⁵³ Cosme J. Gómez y Pedro Miralles, «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España», *Revista de Estudios Sociales*, 52 (2015): 52-48; Cosme J. Gómez, Raimundo Rodríguez y Pedro Miralles, «La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España», *Perfiles Educativos*, XXXVII (150), (2015): 20-38; Jorge Sáiz, «Alfabetización histórica y competencias básicas»; Jorge Sáiz y Carlos Fuster, «Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España», *Investigación en la escuela*, 84 (2014): 46-57; Jorge Sáiz y Ramón López Facal, «Competencias y narrativas históricas».

ANEXO. Libros de texto de historia analizados (1976-2016)

Libros analizados de 3.º de BUP-LGE (1976-1990)

- Anaya, 1977: Valdeón, J., González, I., Mañero, M., Sánchez, D. J. (1976). *Geografía e historia de España y de los países hispánicos*, Madrid: Anaya.
- 1988: Prats, J., Castellón, J. E., García, M.^a C., Loste, M.^a A., Izuzquiza, I., Fernández, R. (1988). *Geografía e Historia de España*, Madrid: Anaya.
- Edelvives, 1977: Gutiérrez, J., Fatas, C., Borderías, A. (1977). *Geografía e historia de España*, Zaragoza: Edelvives.
- 1990: Bosch, D., González, M.^a I., Labrada, M.^a A., Mataix, M.^a C. (1990). *Geografía e Historia de España Bup 3*, Zaragoza: Edelvives.
- Vicens-Vives, 1977: Balanzá, M., Benejam, P., Llorens, M., Ortega, R., Roig, J. (1977). *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*, Barcelona: Vicens Vives.

Libros analizados de LOE de 2.º ESO (2008-2010) y 2.º Bachillerato (2009)

2.º ESO

- Anaya, 2008: Burgos, M., Muñoz, M. C: 2.º, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Madrid, Anaya, 2008.
- Ecir, 2008: García, E. et alii: *Geografía e Historia, 2.º ESO*, Valencia, Ecir, 2008.
- Santillana, 2008: Caballero, J. M. et alii: *Geografía e Historia, 2.º ESO*, Madrid, Santillana-Voramar, 2008.
- SM, 2010: Cortes, C., Fernández-Mayorales, J: *Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 2.º*, Basauri, SM, 2010.
- Vicens Vives, 2008: García, M. et alii: *Demos. Ciencias Sociales, geografía e historia, Segundo Curso*, Barcelona, Vicens Vives, 2008.

2.º de Bachillerato

- Anaya, 2009: García de Cortázar, F., Donézar, J. M.^a, Valdeón, J., Fernández Cuadrado, M., Gamazo, A. (2009), *Historia Bachillerato. 2*, Anaya, Madrid.
- Ecir, 2009: García Almiñana, E. (coord.), (2009), Cereijo, C., Chiquillo, J. A., García, E., Gomis, J. P., Latorre, F., Rey, F., Sebastián, R., *Historia de España, 2 Bachillerato*, Ecir, Paterna.
- Santillana, 2009: Fernández Ros, J. M., González Salcedo, J., León Navarro, V., Ramírez Aledón, G. (2009), *Historia de España 2 Bachillerato*. Santillana, Madrid.
- SM, 2009: Bahamande, A., Otero, L. E., *Historia de España, 2. Bachillerato*, SM: Madrid.

Vicens Vives 2009: Aróstegui, J., García Sebastián, M., Gatell, C., Palafox, J., Risques, M., (2009), *Historia de España*, Vicens Vives, Barcelona.

Libros analizados de LOMCE 2.º ESO y 2.º Bachillerato (2016)

2.º ESO

Anaya, 2016: Burgos, M, Muñoz-Delgado, M.^a C. (2016). *Geografía e Historia, 2.º ESO*, Madrid: Anaya.

Santillana, 2016: Grence, T., Gregori, I. (dir.), (2016). *Geografía e Historia. 2 ESO*, Madrid: Santillana.

Vicens Vives, 2016: García, M, Gatell, C., Riesco, S. (2016), *Geografía e Historia. 2.º ESO*, Barcelona: Vicens Vives.

2.º Bachillerato

Anaya, 2016: García de Cortázar, F., Donézar, J. M., Valdeón, J., Del Val, M.^a I., Cuadrado, M. F., Gamazo, A. (2016). *Historia de España, Bachillerato.2*, Madrid: Anaya

Santillana, 2016: Fernández Ros, J. M., González, J., León, V., Ramírez, G. (2016). *Historia de España*, Madrid: Santillana.

Vicens Vives, 2016: Álvarez, L., García, M., Gatell, C., Gibaja, J. C., Risques, M. (2016). *HE. Historia de España*, Barcelona: Vicens Vives.

Nota sobre el autor:

JORGE SÁIZ SERRANO es profesor asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Valencia y profesor de educación secundaria en el IES Tirant lo Blanc de Torrent. Es licenciado (1992) y doctor (2003) en Geografía e Historia por la Universidad de Valencia, con premio extraordinario en ambas titulaciones y Doctor en Didácticas Específicas por dicha universidad («Educación histórica y narrativa nacional», 2015). Combina su docencia en secundaria con la formación universitaria de profesorado de Educación Primaria y Secundaria, y forma parte del Grupo Gea-Clío de innovación e investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Dispone de una trayectoria previa como historiador medievalista aunque en la actualidad su campo prioritario de investigación es la didáctica de las ciencias sociales, en concreto la educación histórica (como enseñanza y aprendizaje del pensamiento histórico) y la construcción de identidades nacionales en manuales escolares y en narrativas de estudiantes y futuros profesores. Los resultados

de sus investigaciones han sido difundidos en cerca de treinta publicaciones entre artículos en revistas nacionales e internacionales (*Revista de Educación, Revista de Estudios Sociales, REDIE. Revista electrónica de investigación educativa, REIFOP. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Clío, History and History Teaching, Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Investigación en la escuela*), así como en comunicaciones y ponencias en congresos en Barcelona, Santiago de Compostela, Murcia y Oporto.

Referencias

- ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismo*. Madrid: Galaxia Gutteberg, 2016.
- Coord. *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*, In *Historia de España vol. 12*, edited by Josep Fontana and Ramón Villares. Madrid: Marcial Pons, 2013.
- ARCHILÉS, Ferran. «Melancólico bucle. Narrativas de la nación fracasada e historiografía española contemporánea». In *Estudios sobre nación y nacionalismo en la España contemporánea*, edited by Ismael Saz and Ferran Archilés, 245-330. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011.
- ARCHILÉS, Ferran, e Ismael SAZ, ed. *Naciones y estado. La cuestión española*. Valencia: PUV, 2014.
- BALIBAR, Etienne. «La forma nación: historia e ideología». In *Raza, nación y clase*, edited by Immanuel Wallerstein and Etienne Balibar, 135-167. Madrid: IEPA-LA, 1991.
- BARCA, Isabel, y M.^a Auxiliadora SCHMIDT. «La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales». *Educatio Siglo XXI* 31 (1) (2013): 25-46.
- BARTON, Keith. «A sociocultural perspective on children's understanding of historical change: comparative findings from Northern Ireland & the United States». *American Educational Research Journal* 38 (2001): 881-893.
- «School History as a Resource for Constructing Identities: Implications for Research from the United States, Northern Ireland and New Zeland». In *History Education and the Construction of National Identities*, edited by Mario Carretero, Mikel Asensio and María Rodríguez Moneo, 93-108. Charlotte CT: IAP, 2012.
- BARTON, Keith, y Linda LEVSTIK. *Teaching History for the Common Good*. Nueva York-Londres: Routledge, 2004.

- BERGER, Stephan. «De-Nationalizing History and Nationalizing It Differently! Some Reflections on How to Defuse the Negative Potential of National(ist) History Teaching». In *History Education and the Construction of National Identities*, edited by Mario Carretero, Mikel Asensio and María Rodríguez Moneo, 33-48. Charlotte CT: IAP, 2012.
- «Narrating the Nation: Historiography and Other Genres». In *Narrating the Nation Representations in History, Media and Arts*, edited by Stephan Berger, Linas Eriksonas and Andrew Mycock, 1-16. Nueva York-Oxford: Berghahn, 2008.
- «Retorn al paradigma nacional? L'escriptura de la història nacional a Alemanya, Itàlia, França i el Regne Unit del 1945 al present». In *La persistència de la nació. Estudis sobre nacionalisme*, edited by Ferran Archilés, 101-182. Valencia: PUV, 2015.
- BERGER, Stephan, y Chris LORENZ. «Introduction». In *Nationalizing the Past. Historians as Nations Builders in Modern Europe*, edited by Stephan Berger and Chris Lorenz, 1-25. Londres: Palgrave MacMillan, 2010.
- BERGER, Stephan, y Christoph CONRAD. *The Past as History. National Identity and Historical Consciousness in Modern Europe*. Londres: Palgrave MacMillan, 2015.
- BERNAL, Antonio M. «Monarquía e imperio». In *Historia de España* vol. 3, edited by Josep Fontana and Ramón Villares. Madrid: Marcial Pons, 2007.
- «Colonias, imperio y estado nacional». In *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*, edited by Juan Romero and Antoni Furió. Valencia: Tirant Humanidades, 2015.
- BHABHA, Homi. «Introducción: narrar la nación». In *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, edited by Homi Bhabha, 1-11. Madrid: Siglo XXI, 2010.
- BILLIG, Michael. *Nacionalismo banal*. Madrid: Capitán Swing, 2014.
- CARRETERO, Mario, y Marian KRIGER. «¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global». In *Aprender y pensar la historia*, edited by Mario Carretero y James Voss, 71-98. Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- CARRETERO, Mario, Mikel ASENSIO y María RODRÍGUEZ MONEO, ed. *History Education and the Construction of National Identities*. Charlotte CT: IAP, 2012.
- CARRETERO, Mario. *Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds*. Charlotte CT: IAP, 2011.
- ELLIOT, John. *Imperios del mundo atlántico. España y Gran Bretaña en América (1492-1830)*. Madrid: Taurus, 2006.
- FOSTER, Stuart. «Dominant Traditions in International Textbook Research and Revision». *Education Inquiry* 2 (1) (2011).

- FOSTER, Stuart. «Re-thinking historical textbooks in a globalized world». In *History Education and the Construction of National Identities*, edited by Mario Carretero, Mikel Asensio and María Rodríguez, 49-62. Charlotte CT: IAP, 2012.
- FOSTER Stuart, y Keith CRAWFORD, eds. *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich. Connecticut: IAP, 2006.
- FUCHS, Eckhardt. «Currents trends in History and Social Studies Textbook Research». *Journal of International Cooperation in Education* 14 (2) (2011): 17-34.
- FURIÓ, Antoni. «Las Españas medievales». In *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*, edited by Juan Romero and Antoni Furió, 77-145. Valencia: Tirant Humanidades, 2015.
- GARCÍA CÁRCCEL, Ricardo. *Las herencias del pasado. Las memorias históricas de España*. Madrid: Galaxia Gutenberg, 2013.
- GARCÍA FITZ, Francisco. *La Reconquista*. Granada: Universidad de Granada, 2010.
- GÓMEZ, Cosme J., y Pedro MIRALLES. «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España». *Revista de Estudios Sociales* 52 (2015): 52-48.
- GÓMEZ, Cosme J., Raimundo RODRÍGUEZ y Pedro MIRALLES. «La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España». *Perfiles Educativos* XXXVII (150) (2015): 20-38.
- GREVER, María, y Siep STUURMAN, ed. *Beyond the Canon: History for the 21st century*. London: Palgrave Macmillan, 2007.
- GUYVER, Robert, ed. *Teaching History and the Changing Nation State. Transnational and Intranational Perspectives*. Londres: Bloomsbury, 2016.
- KAMEN, Henry. *Del imperio a la decadencia. Los mitos que forjaron la España moderna*. Madrid: Temas de Hoy, 2006.
- *Imagining Spain. Historical myth and national identity*. New Haven y Londres: Yale University Press, 2008.
- KROPMAN, Marc, Carla VAN BOXTEL y Janest VAN DRIE. «Small country, great ambitions: Prospective teachers' narratives and knowledge about Dutch history». In *Joined-up history: New Directions in History Education Research*, edited by Arthur Chapman and Arie Wilschut, 57-84. Charlotte: IAP, 2015.
- LEE, Peter. «From National Canon to Historical Literacy». In *Beyond the Canon: History for the 21st century*, edited by Maria Grever and Siep Stuurman, 19-30. London: Palgrave Macmillan, 2007.
- LEEuw-ROORD, Joke van der, «Two Steps Forward, One Step Back: Shoring Our Stories and Looking for the Common Threads». In *Making a Difference: Fif-*

- teen years of EUROCLIO*, edited by Dean Smart, 66-73. La Haya: EUROCLIO, 2007.
- LEEUEW-ROORD, Joke van der, Ed. *History changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989*. La Haya: EUROCLIO, 2004.
- «Two Steps Forward, One Step Back». In *Beyond the Canon: History for the 21st century*, edited by Maria Grever and Siep Stuurman. London: Palgrave Macmillan, 2007.
- LÉVESQUE, Stephane, Jean-Philippe CROTEAU y Raphael GANI. «Conscience historiques des jeunes francophones d'Ottawa: sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé». *Revue du Nouvel-Ontario* 40 (2015): 177-228.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. «Identificación nacional y enseñanza de la historia (1970-2008)». *Historia de la Educación* 27 (2008): 171-193.
- «La nación ocultada». In *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*, edited by Juan Sisinio Pérez Garzón et al., 111-160. Barcelona: Crítica, 2000.
- LÓPEZ FACAL, Ramón, y Jorge SAÍZ. «Spain: History Education and Nationalism Conflicts». In *Teaching History and the Changing Nation State*, edited by Robert Guyver, 201-215. Londres: Bloomsbury, 2016.
- MARTÍNEZ MILLÁN, José. «La dinastía Habsburgo en la historiografía española de los siglos XIX y XX». *Libros de la Corte.es* 7 (2013): 33-58.
- MUÑOZ, Jordi. *La construcción política de la identidad española: ¿del nacionalcatolicismo al patriotismo democrático?*. Madrid: CIS, 2012.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio. «¿Por qué enseñamos Geografía e Historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?». *Historia de la Educación* 27 (2008): 37-55.
- «El nacionalismo español: los resortes de una hegemonía política y cultural». In *Pensar històricament. Ètica, ensenyament i usos de la història*, edited by Marició Janué, 123-145. Valencia: PUV, 2009.
- PÉREZ VEJO, Tomás. *España imaginada. Historia de la invención de una nación*. Madrid: Galaxia Gutenberg, 2015.
- PERIS, Álgvar. «Nación española y ficción televisiva. Imaginarios, memoria y cotidianidad». In *La nación de los españoles. Discursos y prácticos del nacionalismo español en la España contemporánea*, edited by Ferran Archilés, 392-418. Valencia: PUV, 2012.
- PINGEL, Falk. *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris y Braunschweig: Unesco & Georg-Eckert-Institut, 2010.
- REPOUSSI, Maria, y Nicole TUTIAUX-GUILLON. «New Trends in History Textbook Research. Issues and Methodologies toward a School Historiography». *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2 (1) (2010): 154-170.

- RÍOS SALOMA, Martín. «From the Restoration to the Reconquest: The construction of a national myth (An historiographical review. 16th -19th centuries)». *La España medieval* 28 (2005): 379-414.
- *La Reconquista en la historiografía española contemporánea*. Madrid: Sílex, 2013.
- *La Reconquista. Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. Madrid: Marcial Pons, 2011.
- RUIZ, Pedro. «Los usos de la historia en las distintas maneras de concebir España». In *Historia de las Españas. Una aproximación crítica*, edited by Juan Romero and Antoni Furió, 27-75. Valencia: Tirant Humanidades, 2015.
- SÁIZ, Jorge. «¿Hay sitio para la Edad Media en las enseñanzas primaria y secundaria?». In *Nuevos temas, nuevas perspectivas en historia medieval*, edited by Ester López, 183-214. Logroño: IER, Instituto de Estudios Riojanos, 2015.
- «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25 (2011): 37-64.
- «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27 (2012): 43-66.
- «Educación histórica y narrativa nacional». PhD diss., Universidad de Valencia, 2015.
- «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º de ESO». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70 (2012): 67-77.
- SÁIZ, Jorge, y Isabel BARCA. «Students narrating their nation. Models of national narratives of Spanish and Portuguese students». *London Review of Education* (en prensa).
- SÁIZ, Jorge, y Neus COLOMER. «La historia moderna peninsular en narrativas de estudiantes al finalizar la ESO». In *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación*, edited by Francisco García, Cosme J. Gómez and Raimundo Rodríguez, 155-167. Murcia: Editum, 2016.
- SÁIZ, Jorge, y Carlos FUSTER. «Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España». *Investigación en la escuela* 84 (2014): 46-57.
- SÁIZ, Jorge, y Cosme J. GÓMEZ. «Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 19 (1) (2016): 175-190.

- SÁIZ, Jorge, y Ramón LÓPEZ FACAL. «Competencias y narrativas históricas. El pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores». *Revista de Estudios Sociales* 52 (2015): 87-101.
- «Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación». *Revista de Educación* 374 (2016): 118-141.
- «Narrativas nacionales y competencia histórica entre futuros maestros de Educación Primaria en España». *Arbor* (en prensa, 2017).
- SANT, Edda, *et al.* «How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish Primary Education». *McGill Journal of Education* 50 (2/3) (2015): 341-362.
- SAZ, Ismael, y Ferran ARCHILÉS, ed. *La nación de los españoles. Discursos y prácticos del nacionalismo español en la España contemporánea*. Valencia: PUV, 2012.
- SKEY, Michael. *National Belonging and Everyday Life. The Significance of Nationhood in an Uncertain World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.
- STUURMAN, Siep, y Maria GREVER, «Introduction: Old Canons and New Histories». In *Beyond the Canon: History for the 21st century*, edited by Maria Grever and Siep Stuurman, 1-18. London: Palgrave Macmillan, 2007.
- SYMCOX, Linda, y Arie WILSCHUT, ed. *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History*. Charlotte, NC: IAP, 2009.
- «Introduction». In *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History. International review of History education*, edited by Linda Symcox and Arie Wilschut, 1-11. Charlotte: IAP, 2009.
- TAIBO, Carlos. *Nacionalismo español. Esencias, memorias e instituciones*. Madrid: Libros de la Catarata, 2007.
- *Sobre el nacionalismo español*. Madrid: Libros de la Catarata, 2014.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole. «A Tradicional Frame for Global History: The Narrative of Modernity in French Secondary School». In *History Education and the Construction of National Identities*, edited by Mario Carretero, Mikel Asensio and María Rodríguez Moneo. Charlotte CT: IAP, 2012.
- VALLS, Rafael. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, 2007.
- *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal, 2008.
- *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el bachillerato franquista: 1938-1953*. Valencia: ICE, 1984.
- WERTSCH, James V. «Specific narratives and schematic narrative templates». In *Theorizing historical consciousness*, edited by Peter Seixas, 49-62. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- ZAJDA, Joseph, ed. *Nation Building and History Education in a Global Culture*. Nueva York-Londres: Springer, 2015.

ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES COLECTIVAS EN LOS LIBROS DE TEXTO: EL TRATAMIENTO DE LA GUERRA DE LA INDEPENDENCIA EN LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

*Analysis of the construction of collective identities in textbooks:
treatment of the War of Independence in the last decades*

José Ignacio Ortega Cervigón^º y Juan Esteban Rodríguez
Garrido[§]

Fecha de recepción: 05/09/2016 • Fecha de aceptación: 12/12/2016

Resumen. Los manuales de Historia influyen en el imaginario individual del alumno, así como en la creación de una memoria colectiva y de unos estereotipos culturales. Del mismo modo, pueden contribuir a estigmatizar una época o a un personaje histórico, o bien a ensalzar para siempre la figura de un determinado monarca o grupo social. El libro de texto ha sido el recurso didáctico más utilizado para el desarrollo de la asignatura de Historia. Las distintas perspectivas de su análisis han propiciado una interesante línea de investigación en Didáctica de la Historia. Por ello, resulta muy interesante prestar atención a la manera en que estos libros han presentado a nuestros escolares la historia, hechos y personajes de la Guerra de la Independencia, al ser esta uno de los procesos históricos más utilizados en la creación y consolidación de identidades colectivas en España. Para obtener una muestra significativa en nuestro estudio, utilizamos ejemplos de las editoriales más representativas y acudimos a textos de Educación Secundaria editados en distintos momentos de las últimas cuatro décadas.

Palabras clave: Educación Secundaria; Libros de texto; Edad Contemporánea; Guerra de la independencia; Identidad.

^º Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. España. joseiort@ucm.es.

[§] Departamento de Educación. Facultad de las Artes y las Letras. Universidad Nebrija. Campus de Princesa. C/ Santa Cruz de Marcenado, 27, 28015 Madrid. jrodriguezga@nebrija.es.

Abstract. *History manuals influence the individual imaginary of the pupil, as well as the creation of a collective memory and a number of cultural stereotypes. Similarly, they can contribute to the stigmatization of an epoch or of an historical figure, or to their lionization, for all eternity, of the figure of a certain king or social group. The textbook is the most widely used didactic resource for approaching the subject of History. The different perspectives of its analysis have propitiated an interesting line of investigation in Didactics of the History. This is the reason for our interest in scrutinizing the way in which these books have presented to our students the history, facts and prominent figures of the War of the Independence, one of the historical processes most resorted to in the creation and consolidation of collective identities in Spain. To obtain a significant sample in our study, we use examples of the most representative publishing houses as well as texts studied in Secondary Education and published at different times in the last four decades.*

Keywords: *Secondary Education; Textbooks; Modern Age; Spanish War of the Independence; Identity.*

¿Cómo han influido los avatares políticos de los últimos cuarenta años en la manera de transmitir la Guerra de la Independencia? ¿Qué visión de Napoleón se daba en las aulas españolas bajo el gobierno de Franco? ¿Cómo se habla de la aparición del liberalismo y las Cortes de Cádiz a los escolares de Cataluña? ¿Y a los de Madrid? ¿Ha evolucionado la visión sobre el Dos de mayo durante las últimas décadas? A esta y otras cuestiones intenta responder este trabajo.

Los manuales de Historia influyen en el imaginario individual del alumno, así como en la creación de una memoria colectiva y de unos estereotipos culturales. Pueden contribuir a estigmatizar una época o a un personaje histórico, o bien a ensalzar para siempre la figura de un determinado monarca o grupo social. Partiendo de la convicción de que el libro de texto ha sido el recurso didáctico más utilizado para el desarrollo de la asignatura de Historia, resulta muy interesante prestar atención a la manera en que estos libros han presentado a nuestros escolares la historia, hechos y personajes de la Guerra de la Independencia, al ser esta uno de los procesos históricos más utilizados en la creación y consolidación de identidades colectivas. En él se reflejan los valores, estereotipos e ideologías de la sociedad que lo produce, y podemos examinar el currículo

educativo de cada época.¹ Los manuales son utilizados como síntesis del saber académico de cada materia y como fuente de evaluación, y ayudan a construir el imaginario individual y colectivo de futuras generaciones, al privilegiar u omitir ciertos valores dentro de los conocimientos en ellos transmitidos.²

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La construcción de conceptos y elementos que centren el contenido relacional y polivalente de la Didáctica de la Historia es uno de los cinco ámbitos de investigación de las Didáctica de las Ciencias Sociales planteados por Joaquín Prats y Rafael Valls. Dentro de este campo se incluye el estudio de los recursos didácticos, como es el caso de los libros de texto.³ En las últimas dos décadas se han realizado notables investigaciones en el análisis cuantitativo y cualitativo de la idoneidad de los contenidos plasmados en los libros de texto de Educación Primaria y Secundaria al vaivén de los distintos currículos, en especial son destacables los múltiples trabajos de Joan Pagès y Rafael Valls.⁴ Una gran parte de estos estudios han hecho hincapié en la adquisición de competencias básicas

¹ Juan Esteban Rodríguez Garrido, *Trato y maltrato de la Historia de España en los libros de texto. Desde 1970 hasta nuestros días* (Madrid: Editorial Académica Española, 2012).

² María Montserrat León Guerrero, «Evolución de la Geografía y la Historia en los libros escolares», en *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, eds. Joan Pagès i Blanch y Antoni Santisteban Fernández (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2013), 78.

³ Joaquín Prats y Rafael Valls, «La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25 (2011): 17-35.

⁴ Entre otros títulos relacionados con los libros de texto de Joan Pagès destacan «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales», en *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, coords. Pilar Benejam y Joan Pagès (Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona, Horsori, 1997), 209-226; «Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia», en *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, coords. María Encarna Nicolás Marín y José Antonio Gómez Hernández (Murcia: 2004), 155-178. De Rafael Valls, entre otros, *Enseñanza de la Historia y textos escolares* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008) y «La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión», en *Miradas a la Historia*, 141-154, donde marcaba la desigual formación historiográfica y didáctica del profesorado de Secundaria en detrimento de la segunda, y junto a Nicolás Martínez y Francisco Pineda, «El uso del libro de texto en Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio (1993-2003) y dos reformas (LGE-LOGSE)», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 23 (2009): 3-35.

y del pensamiento histórico en los alumnos.⁵ También es reseñable el desarrollo de varios encuentros monográficos sobre esta temática, tanto ciclos de conferencias como revistas científicas.⁶

Actualmente, los libros de textos podrían cumplir una función más significativa dentro de las aulas incorporando fines y objetivos educativos que faciliten el trabajo en las diferentes materias. Esta herramienta didáctica debe cumplir con cuatro grandes fines del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia propuestos por Joaquín Prats y Joan Santacana en 2011: facilitar la comprensión del presente, contribuir al desarrollo de las facultades intelectuales, enriquecer otros temas del currículo y, por último, ayudar a adquirir sensibilidad social, estética, científica, etc..⁷

Es indudable que los libros de texto pueden presentar un sesgo político afín a los grupos de comunicación a los que pertenecen las editoriales y tienen un evidente objetivo económico, aunque deben ayudar al aprendizaje de unos contenidos históricos que permitan desarrollar a los estudiantes un espíritu crítico. Algunos autores de textos escolares han creado héroes de todos los personajes históricos, encontrando una narrativa maestra, encajando todos los eventos desde una visión general de la historia. De esta manera, como exponen Carretero y Sartri, los libros de texto colaboran en la construcción de la memoria colectiva desde el ámbito escolar posibilitando la conformación y mantenimiento de identidades homogéneas en grupos heterogéneos.⁸

⁵ Jorge Sáiz Serrano, «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 (2013), 43-66, y «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico», *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, 29-1 (2014): 83-99.

⁶ Luis Arranz Márquez (coord.), *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos* (Madrid: Universidad Complutense, 1997), y los monográficos *Los libros de texto. Revista Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70 (2011) y *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), (2014).

⁷ Rodrigo Salazar Jiménez, María Carmen Rojo Ariza y Virginia Gámez Ceruelo, «La Segunda República y la Guerra Civil española según los libros de texto de Cataluña a inicios del siglo XXI», en *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, eds. Joan Pagès i Blanch y Antoni Santisteban Fernández (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014), vol. 2, 150. El trabajo mencionado es de Joaquín Prats y Joan Santacana, «Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la historia», en *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*, coord. Joaquín Prats (Barcelona: Graó, 2011), 11-37.

⁸ Salazar Jiménez, Rojo Ariza y Gámez Ceruelo, «La Segunda República y la Guerra Civil española según los libros de texto...», 151.

Prats señalaba que la enseñanza de la historia en Educación Secundaria no debía recurrir a acontecimientos episódicos y efemérides históricas que pretendieran justificar ideas o legitimar realidades políticas actuales.⁹ Algunos autores han destacado cómo los mitos históricos o el ensalzamiento de los «hechos diferenciales» generan distorsión de la realidad social o legitiman situaciones de poder de reivindicaciones nacionalistas. La historiografía decimonónica gestó gran parte de esos argumentos que recogían la esencia del pueblo español que le confiere una capacidad de evolución desde un sustrato primitivo que forja una personalidad, hilada en el devenir cronológico de las distintas etapas divididas por reinados. También ha de considerarse cómo el recurso al envejecimiento del presente planteó un impulso a desarrollar legitimaciones historicistas de las comunidades autónomas que deforman la realidad, con el fin de rescatar identidades regionales pretéritas, cuando a veces prevalecen más los criterios geográficos o económicos que los históricos o culturales.¹⁰

En el presente trabajo se hace evidente que las distintas circunstancias políticas por las que ha ido pasando España desde 1970, así como la propia evolución en el modo de hacer y estudiar la Historia, han traído consigo importantes cambios en la manera de presentar y estudiar cuestiones como la Guerra de la Independencia y sus principales protagonistas.

CRITERIOS METODOLÓGICOS

Para la delimitación de la investigación hemos atendido a un triple criterio metodológico:

1. *Temporal*. La acotación temporal en la elección de los textos a analizar es evidentemente necesaria. Así, hemos considerado la década de los setenta para poner principio a esa elección de textos: a nadie escapa el significado de esas fechas pues corresponden a la promulga-

⁹ Joaquín Prats Cuevas, «Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española», *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5 (2001): 71-98 (78-80).

¹⁰ Dentro de la obra colectiva coordinada por Juan Sisinio Pérez Garzón, *La gestión de la memoria. La Historia de España al servicio del poder* (Barcelona: Crítica, 2000) interesan en este marco las reflexiones de Eduardo Manzano Moreno, «La construcción del pasado nacional», 48-61, Juan Sisinio Pérez Garzón, «La creación de la *Historia de España*», 96-108, y Aurora Rivière Gómez, «Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995)», 161-219.

ción de la Ley General de Educación de 1970, también llamada «ley Palasí». Y con ejemplos de las sucesivas leyes orgánicas educativas, como la denominada LOGSE (1990), elaborada desde el gobierno por el PSOE, la LOCE o Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (2002), promovida por el gobierno del PP, la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Creemos que los acontecimientos políticos y sociales que se desarrollan en España durante los más de treinta años que separan ambas fechas (muerte del general Franco, subida al trono del rey Juan Carlos I, democratización del país, aprobación de una nueva Constitución, configuración del nuevo Estado de las Autonomías, llegada al poder del PSOE, integración de España en la Unión Europea, gobiernos del PP, etc.) tienen una influencia importante en el desarrollo de las políticas educativas y, por extensión, en el modo de transmitir conocimientos desde los manuales escolares.

2. *Comercial*. Acudimos a aquellas editoriales que cubrían y cubren la mayor parte de la cuota del mercado; es decir, que producen los manuales más extendidos y usados por las escuelas y alumnos de toda España. El estudio se centra en las siguientes cuatro editoriales: Santillana, Anaya, SM y Edelvives. Cuatro editoriales que cubrían en torno al 65 por ciento del mercado de libros escolares en España en 1976 y cuyo peso fue en aumento. Para hacer estas estimaciones se han considerado dos documentos de características diferentes. El más lejano en el tiempo (1976) se basa en una encuesta realizada al profesorado de Educación General Básica (EGB) y los datos que contiene son sólo de este nivel educativo; el segundo (1995) contiene los datos estadísticos hechos públicos por el Ministerio de Educación y Cultura referidos a toda la producción editorial relacionada con el sector de la enseñanza y educación. En 1976, la frecuencia de uso de las editoriales, según el propio profesorado de la EGB, era la siguiente: Anaya (28%), Santillana (13%), SM (11%), Edelvives (10%), Álvarez (10%), Hermanos de Santiago Rodríguez (5%), Magisterio Español (4%), Teide (3%), Vicens Vives (2%) y otras editoriales (10%).

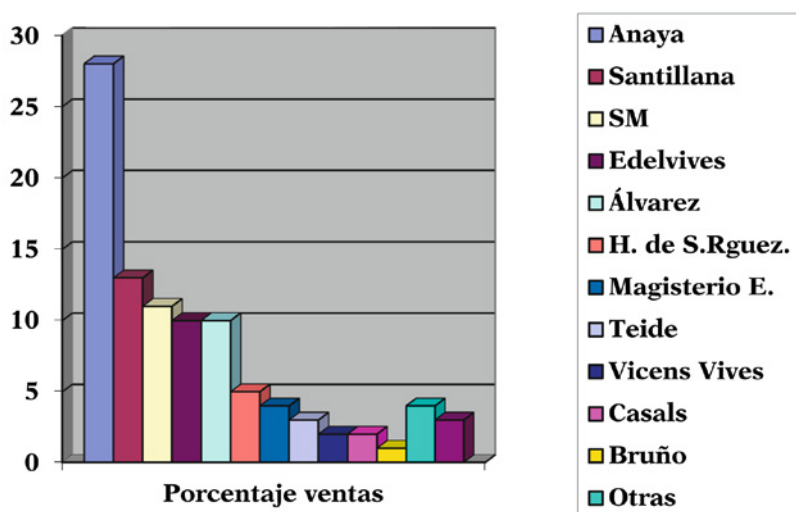


Figura 1. Editoriales ordenadas por el número de libros aprobados por el MEC en 1995.

La relación de las 10 mayores editoriales ordenadas de mayor a menor número de ISBN aprobados de libros de enseñanza y educación en el año 1995 es la siguiente:¹¹

1. Grupo Anaya.
2. Santillana.
3. SM.
4. Luis Vives (Edelvives).
5. Vicens Vives.
6. Bruño.
7. Barcanova.
8. Ministerio de Educación y Ciencia.
9. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
10. Everest.

¹¹ MEC, *Panorámica de la edición española de libros 1995* (Ministerio de Educación y Cultura, 1996), 150.

A la luz de estos datos encontramos una posición predominante en el mercado editorial de las cuatro editoriales referidas, posición que justifica la especial concentración en ellas para la realización de este estudio.

3. *Temático*. Pocos acontecimientos como la Guerra de la Independencia marcan tan claramente un antes y un después en la historia de un país. Tanto es así que habitualmente se considera que con este proceso comienza la Edad Contemporánea en España. Nos parece, además, que es uno de esos acontecimientos especialmente interesantes para entender el tipo de Historia que se quiere transmitir en cada momento político y social por los que hemos atravesado en las últimas décadas. El concepto que los diferentes gobiernos han tenido sobre la identidad histórica de España se refleja nítidamente en cómo se han transmitido a nuestros escolares determinados aspectos de nuestra historia común. La Guerra de la Independencia es, sin duda, uno de los más destacados.

EDICIONES ANAYA

Ciencias Sociales. 8.º EGB (1975-1984)

Mariano Mañero Monedo, Domingo J. Sánchez Zurro e Isidoro González Gallego son los autores de este manual de Anaya, que sería el utilizado por los escolares de 13-14 años en la segunda mitad de los años setenta y primera mitad de los ochenta, con pequeñas modificaciones como el acortamiento de algún pie de foto en las ediciones más actuales o la introducción de actividades al final de cada tema.

La primera vez que en los contenidos aparece la historia española es en el tema 3 («La guerra de la Independencia»), del bloque 1 («La Europa napoleónica»)¹². A explicar la Guerra de la Independencia dedican los autores dos páginas. El porqué del levantamiento se explica de un modo

¹² Mariano Mañero Monedo, Domingo J. Sánchez Zurro e Isidoro González Gallego, *Ciencias Sociales. 8.º EGB* (Madrid: Anaya, 1975), 6-17.

tradicional, en el que se pone énfasis en los abusos de los franceses y en el patriotismo que movió al pueblo a levantarse:

La Guerra de la Independencia supone la lucha del pueblo español por conservar su personalidad como nación.

Los atropellos de los soldados franceses y la marcha de la familia real a Bayona encendieron la cólera del pueblo y motivaron el levantamiento del 2 de mayo de 1808 en Madrid.¹³

A continuación, se narra el desarrollo de los acontecimientos bélicos, haciendo hincapié en el sistema de guerrillas que utilizaron los españoles y en el carácter popular de esta resistencia a los franceses pues el levantamiento había sido condenado por las autoridades. Asimismo, se hace una referencia elogiosa a la Constitución de Cádiz, unos elogios acompañados de cierta crítica a aquellos que no la aceptaron, calificados como escasamente preparados:

Los reformistas lograron aprobar la Constitución de 1812, que reconoce la soberanía nacional y las libertades individuales. Ni los absolutistas, ni la masa del pueblo español, escasamente preparada, aceptaron la Constitución.¹⁴

Algún autor ha utilizado el análisis de la Constitución de 1812 como secuencia didáctica en la que trabajar las repercusiones de la Guerra de la Independencia y la obra de Cádiz a escala local.¹⁵

En cuanto a los documentos gráficos del tema, este manual recoge abundancia de fotografías, retratos y mapas que acompañan siempre al texto, completándolo o clarificándolo. En este asunto en concreto, encontramos dos retratos (del guerrillero «El Empecinado» y del «afrancesado» Moratín), un mapa del desarrollo de la guerra, el cuadro de Francisco de Goya la «Carga de los mamelucos en la Puerta del Sol» y una imagen que representa una de las sesiones de las Cortes de Cádiz.

¹³ Mañero Monedo, Sánchez Zurro y González Gallego, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 12.

¹⁴ Mañero Monedo, Sánchez Zurro y González Gallego, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 13.

¹⁵ Diego Sobrino, «La enseñanza de la Constitución de Cádiz. Una experiencia en bachillerato desde la historia local», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 72, (2012), 47-56.

Ciencias Sociales. 8.º EGB (1985-1990)

El equipo Aula 3 es el autor de este manual de Anaya para 8.º de EGB. En el tema 5: «España pasa de la monarquía absoluta a la constitucional».¹⁶ En él se nos habla de la crisis del proyecto reformista borbónico, de la Guerra de la independencia, de los reinados de Fernando VII e Isabel II, del sexenio revolucionario y, por último, de la restauración de la monarquía en la persona de Alfonso XII. El primer epígrafe del tema aparece dedicado al reinado de Carlos IV y a sus hechos. Los autores nos presentan una visión negativa del reinado, personalizada fundamentalmente en la persona de Manuel Godoy: «Godoy gobernaba como un déspota autoritario y había llegado a suprimir festejos tan populares como los toros».¹⁷

Sin embargo, la caída de Godoy es presentada como una consecuencia de la oposición y las actitudes de las clases reaccionarias: nobleza, clero y la franja más inculta del pueblo, que se dejó llevar por las dos anteriores:

La nobleza, a la vista de lo que estaba pasando en Francia, teme perder sus privilegios. El clero, ve peligrar la religión ante la actuación de los revolucionarios de París, y el pueblo bajo, alentado por la nobleza y el clero, piensa que la nobleza y el clero, piensa que la influencia de los odiados franceses, que se han atrevido a matar a su rey, le hará perder las costumbres populares y sus tradiciones seculares.

Tras la abdicación de Carlos IV en su hijo Fernando VII llegamos a la Guerra de la Independencia, presentada, como es habitual, como un levantamiento patriótico contra unos ocupantes ilegítimos y un rey impuesto: José I. Lo vemos en las siguientes afirmaciones: «[...] los franceses se aprovecharon para ocupar la Península» o «imponer en el trono a José I, hermano del Emperador».¹⁸

Se narra luego, en escasas veinte líneas, la Guerra de la Independencia. Los autores se limitan a nombrar de pasada la heroicidad en la re-

¹⁶ Equipo Aula 3, *Ciencias Sociales. 8.º EGB* (Madrid: Anaya, 1985), 70-87.

¹⁷ Equipo Aula 3, *Ciencias Sociales. 8.º EGB*, 72.

¹⁸ Equipo Aula 3, *Ciencias Sociales. 8.º EGB*, 74.

sistencia de ciudades como Zaragoza y Gerona, el fenómeno de las «guerrillas», la existencia de los *afrancesados* y la importante ayuda de los ingleses al mando de Wellington.

Eso sí, en un cuadro aparte se da información complementaria sobre algunos de estos temas. Así, por ejemplo, se dedican unas líneas a hablar del Dos de mayo madrileño y de los capitanes Daoíz y Velarde, del Parque de Artillería de Monteleón. Asimismo, se nombran algunos «guerrilleros» como Espoz y Mina, el *Empecinado*, el Cura Merino, José Rumeu, el *Charro*, etc. También se habla de la defensa de Zaragoza por parte del general Palafox, Agustina de Aragón, el *Tío Jorge* o la Condesa de Burettea.

Historia. 2.º Ciclo ESO (1998)

Al igual que otras grandes editoriales nacionales, Anaya decidió publicar ediciones autonómicas de sus libros de texto. Hemos investigado varias de las más representativas para, una vez más, comprobar en qué medida esta editorial transmite o no distintos contenidos según la región de España a la que vaya dirigida el manual. Hemos seleccionado títulos dirigidos al segundo ciclo de ESO, elaborados por el mismo equipo de profesores, formado por Joaquín Prats, José Emilio Castelló, María Camino García, Ignacio Izuzquiza, María Antonia Loste y Montserrat Pongiluppi. Este equipo se irá complementando con distintos nombres según la edición autonómica que analicemos. En resumidas cuentas: un tronco común, la editorial Anaya y la mayor parte de los contenidos, del que emanan distintas ramas autonómicas con algunos contenidos concretos elaborados por profesores que sólo intervienen en la edición en cuestión.

Los cambios temáticos más significativos están relacionados con la disminución de héroes y grandes personajes, y sus hazañas, prioritariamente bélicas, que han reducido enormemente su presencia, con la excepción de los representantes de la monarquía, que se han seguido mantenido.¹⁹

¹⁹ León Guerrero, «Evolución de la Geografía y la Historia», 77-84.

Procedemos a analizar los manuales de Anaya en su edición del segundo ciclo de la ESO de 1998 para Madrid, País Vasco, Navarra y Andalucía. Vamos a comprobar si los escolares de estas comunidades reciben la misma información o, por el contrario, ésta se transforma en base a los intereses regionales de los distintos gobernantes, así como los posibles intereses económicos de la propia editorial.

Del total de diecisiete temas que ofrece el manual, son siete los que vamos a revisar pues son éstos los dedicados a Historia de España, concretamente desde los Reyes Católicos al siglo xx. Tras revisar cuidadosamente —página a página de cada manual, actividad por actividad y foto por foto— la primera conclusión es la siguiente: las distintas ediciones autonómicas son idénticas salvo en un pequeño epígrafe particular que se incluye en cada tema y que explica la situación del territorio concreto durante la época estudiada. Esa es la única diferencia: los contenidos generales son comunes pero cada edición tiene, en las distintas unidades, alguna página (siempre en el mismo número en unas y otras ediciones) enfocada a las cuestiones regionales.

Turno para analizar los contenidos del tema 10: «La instauración del liberalismo en España».²⁰ Lo primero que llama la atención es el escaso espacio que se le dedica a un hecho habitualmente alabado y analizado a fondo desde el orgullo patriótico: la Guerra de la Independencia contra Francia. En un epígrafe formado por cuatro pequeños párrafos que suman un total de diecinueve líneas se explican, con un tono muy neutro, los hechos, en otro tiempo narrados como gloriosos por esta misma editorial. Aquellos nombres míticos y ensalzados, El Empecinado, Espoz y Mina, Palafox, Castaños y tantos otros, antaño permanentemente presentes en los manuales escolares han desaparecido. Lo mismo cabe decir de aquellos detallados mapas que representaban el desarrollo del conflicto, sus batallas más importantes, las victorias más gloriosas de las Armas Españolas. Todo ha quedado reducido a diecinueve líneas que se limitan a exponer someramente la cuestión, sin mayores pretensiones patrióticas.

²⁰ Joaquín Prats, José Emilio Castelló, María Camino García, Ignacio Izuzquiza, María Antonia Loste y Montserrat Pongiluppi, *Historia. 2.º ciclo ESO* (Madrid: Anaya, 1998), 166-183.

Por otra parte, el manual es, desde luego, un producto de la implantación de nuevas corrientes historiográficas en los libros de texto. Los cambios historiográficos y su relación con la didáctica de la Historia han quedado recogidos en el trabajo monográfico de Miralles, Molina y Ortuño, en el que se defiende la importancia de adecuar ambas disciplinas a los niveles educativos de Secundaria y Bachillerato.²¹ Tanto en la forma de exponer los contenidos como en el fondo de los mismos, se aprecian cambios ostensibles. La progresiva disminución de los importantes nombres propios de nuestra historia; el aumento, por el contrario de las líneas dedicadas a cuestiones al margen de la historia propiamente política o militar, tales como la economía y la sociedad son elementos habituales en los libros de texto de los noventa.

Historia. Ciencias Sociales 4.º ESO (2014)

Manuel Burgos Alonso y María Concepción Muñoz-Delgado y Mérida son los autores de este manual de Anaya que recoge los contenidos de la LOMCE, la última normativa educativa que entró en vigor en 2014.²² Dentro de la doble página «El inicio de la crisis política» y tras la explicación del reinado de Carlos IV, el segundo epígrafe aborda el conflicto bélico entre españoles y franceses bajo el título «Guerra y revolución (1808-1814)», en el que se sugiere que la guerra creó tres grupos ideológicos: afrancesados, absolutistas y liberales. Además, se mencionan de forma sucinta las principales contiendas bélicas (Bailén, Arapiles) acompañadas de un mapa con el desarrollo de los episodios. Finalmente, se enuncia el último epígrafe como «Las Cortes de Cádiz» en el que se enuncia el diseño del nuevo Estado reflejado en la Constitución de 1812. Este documento aparece en la doble página inicial para introducir el tema, donde queda caracterizado por su breve vigencia y por la influencia en la redacción de las primeras constituciones latinoamericanas.

²¹ Pedro Miralles, Sebastián Molina y Jorge Ortuño, *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia* (Granada: Grupo Editorial Universitario, 2011).

²² Manuel Burgos Alonso y María Concepción Muñoz-Delgado y Mérida, *Historia. Ciencias Sociales 4.º ESO* (Madrid: Anaya, 2014).

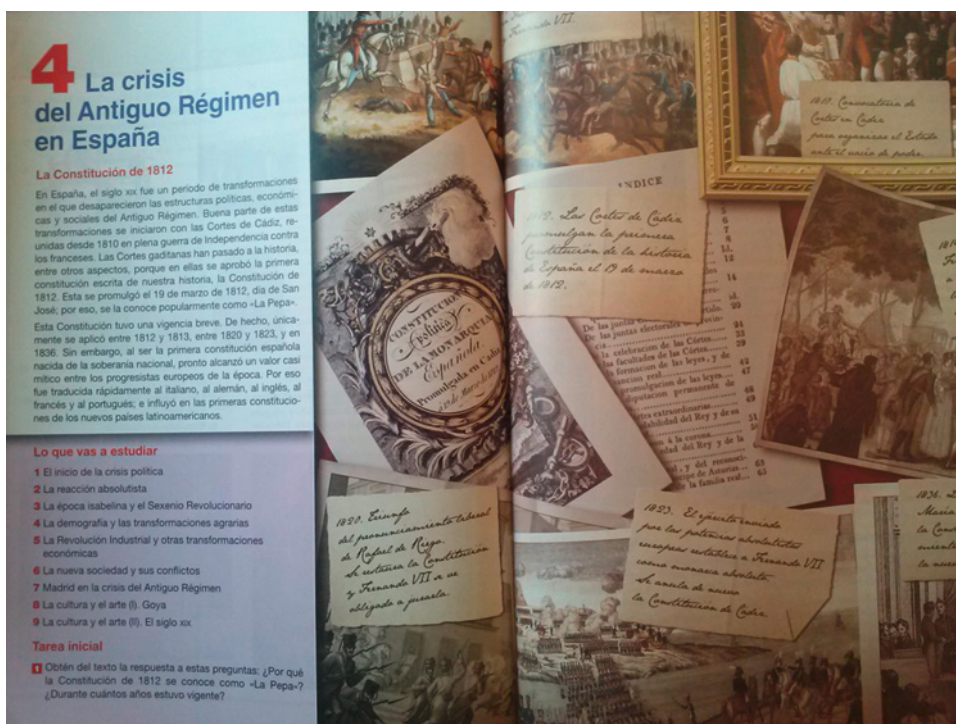


Figura 2. Historia. Ciencias Sociales, Anaya, 4.º ESO (2014)

Unas páginas más adelante, en el apartado autonómico «Madrid en la crisis del Antiguo Régimen», se mencionan algunas consecuencias económicas y demográficas de la guerra:

La guerra tuvo efectos devastadores en nuestra región: crisis de subsistencia en 1812, muerte de unas 20 000 personas y destrucción del Palacio del Buen Retiro y de la Real Fábrica de Porcelanas.

En esta doble página autonomizada se recoge en un cuadro explicativo la participación de la ciudad de Madrid en la guerra en la defensa del Parque de Artillería de Monteleón (actual Plaza del Dos de Mayo), con la heroica participación y resistencia de los del capitán Luis Daoíz y su subalterno Pedro Velarde. Es reseñable cómo siendo el libro de texto más actual analizado, recoge cierto espíritu añejo de los manuales de los años setenta y ochenta en los que se ensalzaban algunas de las hazañas del conflicto bélico con los franceses, aunque se muestra en forma de fuente primaria para realizar una adecuada contextualización histórica.

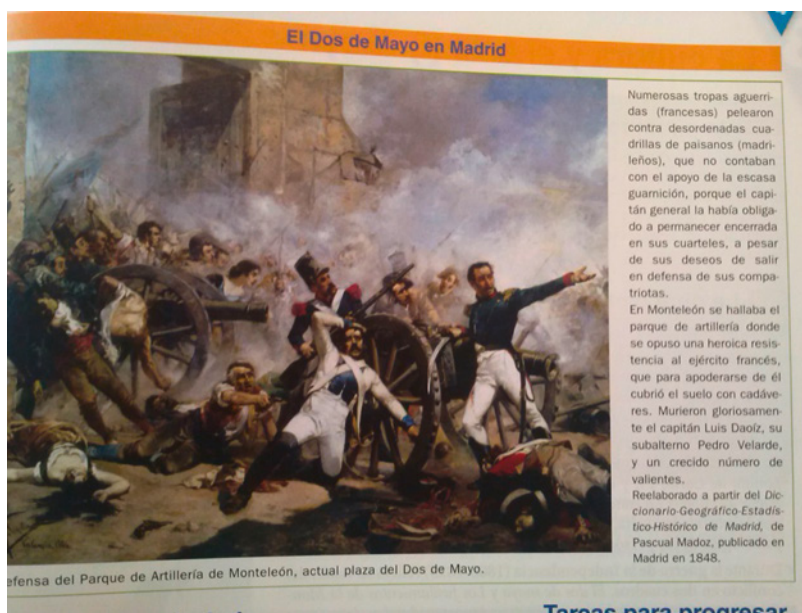


Figura 3. Historia. Ciencias Sociales, Anaya, 4.º ESO (2014)

EDITORIAL EDELVIVES

Mundo contemporáneo 8.º EGB (1974-1981)

Es un manual de Historia Universal cuya autoría corresponde a Carlos Campoy García, M.^a del Carmen Gutiérrez Ruiz y Joaquín Moreno. Formado por un total de 38 temas, de los cuales serán once los que nos hablen de Historia de España, para explicar el siglo XIX, el tema 13 («Guerra, revolución y reacción en España»)²³ comienza con la Guerra de la Independencia, acontecimiento que, al modo más tradicional, es presentado de la manera más patriótica posible:

Una de las gestas más importantes del pueblo, cuyo significado no puede entenderse como una simple guerra civil. La guerra de la Independencia fue la lucha de los españoles contra los franceses invasores a los que consiguió expulsar, sin contar con armas, apoyos, dinero, ni un poder organizado.²⁴

²³ Carlos Campoy García, María del Carmen Gutiérrez Ruiz y Joaquín Moreno, *Mundo contemporáneo. 8.º EGB* (Zaragoza: Edelvives, 1974), 116-124.

²⁴ Campoy García, Gutiérrez Ruiz y Moreno, *Mundo contemporáneo. 8.º EGB*, 117.

Por supuesto se habla de la jornada del Dos de mayo en Madrid y se destaca como héroes nacionales a Daoíz, Velarde y Manuela Malasaña. Se habla, asimismo, del sistema de «guerrillas» con el que los españoles se opusieron a los franceses:

Las guerrillas se organizaban espontáneamente y entraban a formar en las partidas gentes de toda condición y clase social. Lo mismo los aristócratas que la burguesía, los intelectuales, los campesinos, el clero y los artesanos..., todos se sintieron atraídos por la gran empresa de impedir el secuestro de España por parte de Napoleón.²⁵

Lógicamente, se dedica bastante espacio a hablar de las Cortes reunidas en Cádiz de 1810 a 1812 y de las reformas llevadas a cabo por éstas: aprobación de una Constitución, separación de poderes, división de España en provincias, centralismo administrativo, ruptura del orden estamental, supresión de los señoríos, declaración de igualdad de todos los españoles ante la ley, supresión de los gremios, triunfo del libre comercio, apertura al capitalismo, etc. Todas estas reformas las juzgan los autores de la siguiente manera:

Los españoles vieron con sorpresa la profunda transformación que realizaron las Cortes de Cádiz, que equivalía a conseguir, sin sangre, los resultados de la Revolución Francesa.

Historia. 4.º ESO (2003)

Manuel Peña Vílchez, Dolores Quesada Nieto, M.^a Isabel Ruiz Rodríguez y Juan Francisco Valenzuela Villén elaboraron, bajo la asesoría técnica y pedagógica de Luis Arranz Márquez, el siguiente manual de la editorial Edelvives para alumnos de 4.º de la ESO. El libro abarca, tal y como corresponde a ese nivel, desde los siglos XVI al XX, es decir, en el caso de España, desde los Reyes Católicos a la llamada «España democrática».

Catorce temas conforman el manual, todos ellos dedicados a Historia, aunque con un barniz de economía y sociedad y frecuentes epígrafes

²⁵ Campoy García, Gutiérrez Ruiz y Moreno, *Mundo contemporáneo*. 8.º EGB, 118.

dedicados a la Historia del Arte. El tema 7 («España en el siglo XIX»)²⁶ se dedica en exclusiva a la Historia de España. Se inicia un tema con la llamada «crisis del Antiguo Régimen», epígrafe en el que se alude, muy levemente a los últimos hechos del reinado de Carlos IV, principalmente a aquellos que llevaron a la ocupación francesa de la península. A Godoy se le nombra poco, la principal referencia a este personaje se hace a través de una foto, al pie de la cual podemos leer el siguiente juicio:

Godoy, extremeño de una familia ilustre venida a menos, contó con el apoyo político de la reina María Luisa. Procuró la alianza con Francia frente a Gran Bretaña, pero se equivocó. El motín de Aranjuez significó su caída y en 1808 se exilió a Francia.²⁷

A continuación se dedica una página a narrar la Guerra de la Independencia. El tono patriótico y triunfalista de ediciones anteriores se atempera en la actual, no obstante no desaparece el término «ocupación extranjera», ni las alusiones a guerrilleros como *el Empecinado*, el cura Merino o Espoz y Mina. En cualquier caso, el 80 por ciento del espacio lo dedican los autores a explicar las distintas fases de la guerra, acompañando la explicación con un mapa que muestra, mediante flechas de colores, los movimientos de los distintos ejércitos. Así pues, no se renuncia a cierta identidad patriótica en la narración del conflicto, pero acudiendo a los párrafos literales comprobamos cómo ha cambiado el tono general:

Una de las gestas más importantes del pueblo, cuyo significado no puede entenderse como una simple guerra civil. La guerra de la Independencia fue la lucha de los españoles contra los franceses invasores a los que consiguió expulsar, sin contar con armas, apoyos, dinero, ni un poder organizado.

El 2 de mayo de 1808, el pueblo de Madrid, con la ayuda de los capitanes de artillería Daoiz y Velarde y el teniente Ruiz, se levantaron contra la ocupación extranjera.²⁸

²⁶ Manuel Peña Vílchez, Dolores Quesada Nieto, María Isabel Ruiz Rodríguez y Juan Francisco Valenzuela Villén, *Historia. 4.º ESO* (Madrid: Edelvives, 2003), 106-123.

²⁷ Peña Vílchez, Quesada Nieto, Ruiz Rodríguez y Valenzuela Villén, *Historia. 4.º ESO*, 108.

²⁸ Campoy García, Gutiérrez Ruiz y J. Moreno, *Mundo contemporáneo. 8.º EGB*, 117 y Peña Vílchez, Quesada Nieto, Ruiz Rodríguez y Valenzuela Villén, *Historia. 4.º ESO*, 109.

Como vemos, el primer párrafo se muestra bajo un sesgo más épico (sin armas, ni apoyo, ni dinero...), al ensalzar el mérito militar de la victoria frente a los franceses. Respecto a las guerrillas ocurre algo similar:

Las guerrillas se organizaban espontáneamente y entraban a formar en las partidas gentes de toda condición y clase social. Lo mismo los aristócratas que la burguesía, los intelectuales, los campesinos, el clero y los artesanos..., todos se sintieron atraídos por la gran empresa de impedir el secuestro de España por parte de Napoleón.

Las guerrillas fueron partidas formadas generalmente por campesinos, buenos conocedores del terreno, que atacaban con rapidez a los franceses, dificultando las comunicaciones o asediando cuarteles. Estaban dirigidas por jefes audaces y enérgicos que fueron muy queridos por el pueblo.²⁹

El cambio de tono es evidente para cualquier lector, expresiones como «la gran empresa de impedir el secuestro de España por parte de Napoleón» parecen imposibles de encontrar en cualquier manual actual.

EDITORIAL SANTILLANA

Ciencias Sociales 8.º EGB (1973-1977)

Julián Abad, Enrique Centeno, Eduardo Chamorro, Rosario de la Iglesia, José María Parra y Ángel Sánchez-Gijón, bajo la dirección de Emilio Sánchez Lázaro y Sergio Sánchez fueron los autores de este manual que Santillana elaboró para los escolares de 8.º de EGB de la segunda mitad de los setenta, bajo los postulados e indicaciones de la Ley General de Educación de 1970.

La Guerra de la Independencia aparece tratado de forma completa en el tema 19, titulado «El pueblo frente a Napoleón».³⁰ Se hace un recorrido muy patriótico por la Historia del conflicto y no se dejará de nombrar

²⁹ Campoy García, Gutiérrez Ruiz y Moreno, *Mundo contemporáneo*. 8.º EGB, 118 y Peña Vélchez, Quesada Nieto, Ruiz Rodríguez y Valenzuela Villén, *Historia*. 4.º ESO, 109.

³⁰ Emilio Sánchez Lázaro, Sergio Sánchez, Julián Abad, Enrique Centeno, Eduardo Chamorro, Rosario de la Iglesia, José María Parra y Ángel Sánchez-Gijón, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB (Madrid: Santillana, 1973), 344-356.

a ninguno de los héroes populares de la contienda madrileña del Dos de mayo. Héroes que, según expone el manual, provenían del pueblo más llano:

Antonio Romero, esquilador de mulas; Antonio Sierra, mozo de pala de tahona; Antonio de Rivacoba, profesor de cirugía; Baltasar Ruiz, arriero; Bernardino Gómez, cerrajero; Domingo Braña, empleado; Francisco Martínez Valenti, abogado de los Reales Consejos; Félix Monje, guardacoches; Francisco López, del comercio de lencería; José Rodríguez, botillero, etc..³¹

En todo momento, a José I se le califica de «rey intruso» y, asimismo, vemos como se critica, aunque de forma condescendiente, a los llamados «afrancesados»:

Fueron aborrecidos por el pueblo español, que estaba dando generosamente su sangre en una guerra sin precedentes. Su error estuvo en no haber comprendido que en la guerra de la Independencia, España se jugaba algo más que un cambio de dinastía [...] ¡Triste destino el de estos españoles que no supieron comprender el momento histórico que les tocó vivir!³²

De todas formas, más allá de considerarlo un intruso, la imagen que se da de José I no es negativa:

José I no carecía de buena voluntad ni de dotes de gobernante, y estaba animado de los mejores deseos hacia el pueblo español, pero su condición de rey intruso le ganó la antipatía y el odio del pueblo.³³

En los siguientes epígrafes se cuenta el desarrollo de la guerra en sí, así como el modo de los españoles de organizar la resistencia a los franceses: las guerrillas, el sitio y la batalla en campo abierto. Se destacan hechos heroicos de la guerra como la victoria de Bailén por parte del General Castaños, las resistencias de los sitios de Zaragoza y Gerona y las

³¹ Sánchez Lázaro *et al.*, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 345.

³² Sánchez Lázaro *et al.*, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 46.

³³ Sánchez Lázaro *et al.*, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 347.

victorias de Albuera, Ciudad Rodrigo (enero de 1812), Los Arapiles (julio de 1812), Vitoria (junio de 1813) y San Marcial (agosto de 1813). Episodios todos ellos que, oportunamente recordados, contribuyen a fortalecer el orgullo colectivo de la historia nacional, a consolidar el patriotismo. Un patriotismo puesto de manifiesto en escritos como el sitio de Gerona:

Durante siete meses Gerona resistió el ataque de 50.000 franceses. Álvarez de Castro, enfermo, se hacía llevar en camilla a los puestos de mayor peligro. A uno de sus oficiales que le preguntó a dónde podía retirarse le contestó: «al cementerio».³⁴

Se dedican fotos a héroes nacionales como Agustina de Aragón, el cura Merino o «El Empecinado». A éste último se le elogió con un perfil de que extraemos las siguientes palabras:

Era el primero en el combate y el último en la retirada. Fue siempre magnánimo con los prisioneros y respetó sus vidas. Hasta sus mismos enemigos le admiraban.

El manual procura no dejar de nombrar a ninguno de los más famosos guerrilleros españoles:

Los guerrilleros españoles fueron la pesadilla del ejército francés. Sus jefes más famosos fueron Mariano Renovales y Miguel Sarasa, en Aragón; Juan Martín Díaz El Empecinado, el cura Merino, Francisco Sánchez Francisquete, el cura Quero, Fray Juan de Deliva El Capuchino, en las dos Castillas, León y Extremadura y, en Navarra, Mina El Mozo y Espoz y Mina. Jefes audaces y valientes hasta la temeridad, hicieron una guerra cruel y despiadada a los franceses, quienes respondieron con atroces represalias contra los guerrilleros y la población civil que les apoyaba o no les denunciaba.³⁵

Las Cortes de Cádiz también son abordadas con profusión en el tema. Se habla de las distintas tendencias políticas dentro de las mismas, así como de su labor legislativa, de entre la que se destaca la Constitución

³⁴ Sánchez Lázaro *et al.*, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 349.

³⁵ Sánchez Lázaro *et al.*, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 351.

de 1812, que proclamaba la soberanía nacional frente a la soberanía absoluta del rey:

Los principales puntos de la Constitución de 1812 son los siguientes: la soberanía nacional reside en la nación española; el catolicismo es la única religión de España; la monarquía es hereditaria pero no absoluta; el rey ve sus poderes limitados por la Constitución, que debe jurar; se proclama el principio de la división de los tres poderes del Estado: legislativo, ejecutivo y judicial; y establece los derechos y deberes de los ciudadanos.³⁶

Por último, se habla de las consecuencias de la guerra, una catástrofe en todos los aspectos que trajo consigo una España desolada en lo material y en lo moral:

Todos los progresos obtenidos en el siglo XVIII en la agricultura, la industria y el comercio quedaron borrados de golpe por seis años de devastaciones materiales.

Sociedad 80, 8.º EGB (1984-1987)

Pablo Castejón, José Luis Díez y Jaime Mascaró son los autores de este manual editado por Santillana en 1984 para el 8.º curso de la EGB. Es un libro dedicado casi enteramente a la Historia, al contrario que otros de niveles anteriores, que incluían también temas de geografía y economía. El manual abarca tres siglos, XVIII, XIX y XX, desde la época de la Ilustración a la España de la Constitución.

De este manual nos interesa el tema 5 («El reinado de Carlos IV y la Guerra de la Independencia»)³⁷ Los autores presentan a un monarca de débil carácter, que deja los asuntos de gobierno en manos ajenas, las de Manuel Godoy:

era bondadoso, pero de débil carácter; se dejó dominar por su esposa, María Luisa de Parma, y, más que a los asuntos de Esta-

³⁶ Sánchez Lázaro *et al.*, *Ciencias Sociales. 8.º EGB*, 354.

³⁷ Pablo Castejón, José Luis Díez y Jaime Mascaró, *Sociedad 80. 8.º EGB* (Madrid: Santillana, 1984), 40-47.

do, este rey dedicó su tiempo a la caza y a su gran afición que era coleccionar aparatos mecánicos y relojes.³⁸

Sobre todo en el tema se habla del levantamiento del Dos de mayo de 1808 y de la posterior Guerra de la Independencia, desarrollada hasta 1814. Se explican el motín de Aranjuez, las abdicaciones de Bayona y, por fin, el levantamiento del Dos de Mayo que trajo, como consecuencia la guerra. De la guerra, se nombran batallas épicas (como las de Bailén, Arapiles, Vitoria o San Marcial) y nombres legendarios, como Agustina de Aragón, el general Palafox, Juan Martín «el Empecinado» o Espoz y Mina.

Secundaria 2000. Historia. 2.º ciclo (1998)

Un equipo de trabajo, dirigido por Rafael Valls, fue el autor de este manual editado por Santillana en 1998, ocho después de la promulgación de la LOGSE. El manual está dedicado enteramente a la Historia contemporánea, tanto universal como española, dedicando a esta última los seis últimos temas, de los 17 que lo conforman.

El momento que nos ocupa, la Guerra de la Independencia, aparece tratado en el tema 12: «Guerra y revolución».³⁹ Llama la atención la notable ausencia de nombres propios, tan abundantes en épocas pretéritas. Por el contrario, se incide en el protagonismo de instituciones como las Juntas Provinciales y la Junta Central. Nada se lee ya acerca de aquellos héroes populares, tan elogiados en manuales de otras épocas, como Juan Martín, Andrés Torrejón, Espoz y Mina o los capitanes Daoíz y Velarde. Por el contrario, se dedica un espacio importante a la labor legislativa de las Cortes de Cádiz, especialmente a las medidas de carácter económico como la supresión de los mayorazgos o las desamortizaciones. Resulta evidente, a la vista del espacio dedicado a una y otra cuestión, que el manual incide mucho más en la revolución política y social que quisieron llevar a cabo las medidas novedosas promulgadas en Cádiz, que en el carácter heroico del pueblo y el ejército español en su resistencia a los invasores franceses. Aquel patriotismo que latía, como vimos, especialmente

³⁸ Castejón, Díez y Mascaró, *Sociedad 80*. 8.º EGB, 42.

³⁹ Rafael Valls et al., *Secundaria 2000. Historia. 2.º ciclo* (Madrid: Santillana, 1998), 208-233.

en el manual de los 70 tras las prolíficas enumeraciones de nombres propios que resistieron hasta dejar la vida ante los franceses, torna ahora en un relato mucho más aséptico del desarrollo de la guerra, explicado con un detallado mapa que refleja las principales batallas y los movimientos más destacados de ambos bandos.

Resultan curiosas, no obstante, las numerosas ilustraciones de tipo caricaturesco y satírico dedicadas a los franceses, tanto a Napoleón y su familia, como a su ejército, que podrían hallar acomodo ideológico en manuales de dos décadas atrás, debido a su carácter patriótico. No encontramos, no obstante, ninguna fotografía proclive a los llamados afrancesados.

Historia. 4.º ESO (2008)

Teresa Grence, junto a otros autores, elaboraron este novedoso manual que Santillana dedicó a la historia contemporánea universal y española. Novedoso, decíamos, tanto en su estructura formal, como en sus elementos didácticos: cuadros de ampliación, glosarios, cuadros de ideas claves, fuentes primarias para analizar, etc.

El manual consta de 16 temas, siendo el quinto el dedicado a la España del XIX y, por lo tanto, en el que vamos a centrar nuestra atención para repasar la cuestión que nos ocupa. La Guerra de la Independencia aparece aquí tratada en tres páginas⁴⁰ que nos ofrecen novedades interesantes como el bando que el general Murat promulgó el 2 de mayo de 1808. La cartografía utilizada, un mapa que representa el desarrollo de la guerra, se acompaña con una breve explicación de las tres fases de la misma. Algo, sin duda, novedoso.

Respecto a los nombres propios, estos han desaparecido absolutamente. No se encuentra ni un solo personaje con nombre y apellidos. Tenemos aquí una prueba del amoldamiento de los manuales del siglo XXI a la preponderancia de nuevas corrientes historiográficas, más centradas en los procesos sociales y mentales, y alejadas de la concepción más factual, política, bélica y memorística. Todo ello a pesar de la renovación de la historiografía reciente en el campo de la biografía política o la his-

⁴⁰ Teresa Grence *et al.*, *Historia. 4.º ESO* (Madrid: Santillana, 2008), 97-99.

toria de las mujeres, por ejemplo.⁴¹ Así, el único personaje que aparece nombrado, y solo en una ocasión, es José Bonaparte. Si merece la pena destacar, como elemento novedoso, la introducción de un somero glosario que intenta explicar a los escolares el significado de los conceptos «afrancesados», «fernandinos» y «guerrillas».

EDICIONES SM

Historia Universal y de España. 8.º EGB (1979)

Juan Rastrilla Pérez realizó para SM el siguiente manual, concebido para escolares de 8.º de EGB de finales de los setenta y principios de los ochenta. Treinta y cinco temas forman la totalidad del manual pero únicamente once se refieren a Historia de España. Una historia que abarca desde la llegada de los Borbones a España hasta la democracia que sucede a la muerte de Franco.

Nos interesa el tema 4: «Guerra, revolución y reacción en España»⁴² que recoge el desarrollo de la Guerra de la Independencia contra Francia, de las Cortes de Cádiz y, ya al final y de forma muy somera, del reinado de Fernando VII. Tras comentar la llegada de los franceses a España y la revuelta del Dos de mayo en Madrid, se dedica un epígrafe en exclusiva a hablar de los episodios más destacados de la Guerra de la Independencia. Entre ellos se destaca, muy especialmente, la batalla de Bailén, ganada por el general Castaños, la victoria de Los Arapiles y las victorias de Victoria y San Marcial.

Una vez más, al tratar de estos asuntos, se destacan las formas tácticas de los españoles de afrontar la guerra, es decir, los asedios y las guerrillas. Como siempre, entre los asedios se destacan el de Gerona y el de Zaragoza, con un protagonismo indiscutible del general Palafox, al que incluso se le dedica una foto:

Zaragoza hubo de sufrir dos asedios y fue defendida por el general José Palafox. Agustina de Aragón tuvo un comportamiento

⁴¹ Elena Hernández Sandoica, *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy* (Madrid: Akal, 2004). Entre otros autores que se han acercado al género biográfico podemos mencionar a Isabel Burdiel, *Isabel II. Una biografía (1830-1904)* (Madrid: Taurus, 2010).

⁴² Juan Rastrilla Pérez, *Historia Universal y de España. 8.º EGB* (Madrid: Ediciones SM, 1979), 36-43.

heroico en la defensa de la plaza. Destrozada la ciudad y sin recursos, los zaragozanos firmaron una honrosa capitulación.⁴³

Un gran alegato patriótico, en el que se ensalzan las victorias españolas como fundamentales para que toda Europa tomara conciencia de que se podía derrotar a Napoleón, corona el espacio dedicado a la guerra:

Las victorias españolas, sobre todo las de Bailén y las heroicas defensas de Zaragoza y Gerona, tuvieron una gran influencia moral sobre los españoles, a los que dio una gran fe en la victoria, y sobre Europa entera, a la que lanzó a la lucha por su liberación al demostrarle que los ejércitos de Napoleón no eran invencibles y que sus famosos mariscales eran impotentes para vencer la resistencia heroica de un pueblo que defendía su independencia.⁴⁴

A las Cortes de Cádiz y la Constitución de 1812 únicamente se les dedica un breve epígrafe en el que lo más destacado es la reflexión final acerca del porqué del fracaso de esta Constitución; reflexión en la que se «culpa» a un pueblo poco ilustrado que no buscaba la libertad:

Esta Constitución va a fracasar, ya que el pueblo carecía en 1808 de ilustración y de inquietud política, y era de sentimiento patriótico, monárquico, tradicional y católico. Era claro, pues, el desfase entre la revolución política de los dirigentes burgueses y la realidad social de una masa popular que había combatido por unos ideales concretos y primarios: por su casa, por su Dios y por su rey.⁴⁵

El tema acaba con el reinado de Fernando VII, al que no se le dedica demasiado espacio. Se resume en sus problemas gravísimos con los liberales y la Constitución, sus contradicciones, la ayuda que recibió de la Santa Alianza para restaurar su autoridad tras el levantamiento de Riego que le obligó durante tres años (1820-1823) a aceptar la Constitución y, especialmente, el problema sucesorio que se desató entre su hija Isabel y su hermano Carlos María Isidro y que desembocó en las guerras carlistas.

⁴³ Rastrilla Pérez, *Historia Universal y de España*. 8.º EGB, 39.

⁴⁴ Rastrilla Pérez, *Historia Universal y de España*. 8.º EGB, 40.

⁴⁵ Rastrilla Pérez, *Historia Universal y de España*. 8.º EGB, 41.

Entre las actividades planteadas, merece la pena destacar, por su originalidad, la siguiente:

Dibuja un mapa de España sobre la Guerra de la Independencia. Señala con círculos los focos de resistencia y con puntos las principales batallas ganadas por el ejército español.

El manual también suele adjuntar algún texto significativo en el capítulo de actividades. En este caso se nos insertan algunos artículos destacados de la Constitución de 1812 y un codicilo de Fernando VII en el que rectifica su anterior decisión de derogar la llamada Pragmática Sanción, que capacitaba a su hija Isabel para reinar en España.

Milenio 4.º ESO (2003)

Joan Santacana y Gonzalo Zaragoza son los autores que realizaron el proyecto *Milenio* de la Editorial SM destinado a los alumnos de 4.º de la ESO. Los diecinueve temas del libro intercalan epígrafes de historia europea y mundial con otros referidos a España. De hecho, se inserta el periodo bélico entre franceses y españoles dentro del ámbito internacional. Esta visión nos parece más acertada para entender el proceso revolucionario en su dimensión europea y cómo la guerra de Independencia contra las tropas napoleónicas fue un episodio más de respuesta del absolutismo frente a la Francia revolucionaria.

La Guerra de la Independencia disfruta de un reducido espacio en el tema 6 («De la sociedad tradicional a la revolución liberal (1776-1815)»)⁴⁶. En él nos encontramos un Dos de mayo contando en cuatro párrafos de una manera nada pasional, «objetivista», despojada de aquellos nombres heroicos que los antiguos textos ensalzaban. El patriotismo, el orgullo nacional, el ensalzamiento de los nombres propios de la Historia de España, se van difuminando cada vez más en los nuevos manuales y este no es una excepción. Veamos, a modo de ejemplo, cómo el manual de 2003 relaciona la salida de los ejércitos de Napoleón de España con sus derrotas en Rusia y cómo, sin embargo, la misma SM en 1979 trataba estos asuntos desde un prisma mucho más «patriota»:

⁴⁶ Joan Santacana y Gonzalo Zaragoza, *Milenio. Ciencias Sociales. Historia. 4.º ESO* (Madrid: Ediciones SM, 2003), 92-109.

Los ejércitos imperiales jamás pudieron ejercer un control sobre la totalidad del país, y cuando Napoleón empezó a cosechar derrotas en Rusia se vio obligado a retirar a su ejército de España.

Las victorias españolas, sobre todo las de Bailén y las heroicas defensas de Zaragoza y Gerona, tuvieron una gran influencia moral sobre los españoles, a los que dio una gran fe en la victoria, y sobre Europa entera, a la que lanzó a la lucha por su liberación al demostrarle que los ejércitos de Napoleón no eran invencibles y que sus famosos mariscales eran impotentes para vencer la resistencia heroica de un pueblo que defendía su independencia.⁴⁷

Una vez más, el manual tiene el acierto de brindarnos dos textos de época para complementar el estudio de la Guerra de Independencia: el testimonio de un general francés (el Conde de Ségur) y el testimonio de un escritor español, José María Blanco White.

Zenit 4.º ESO (2003)

Algunas editoriales lanzaron al mercado de forma simultánea dos líneas comerciales, con la idea de plasmar contenidos más conceptuales que procedimentales y que podía tener una explicación económica, según su utilización fuera enfocada en un centro educativo público o privado. En el caso del proyecto Zenit, cuyos autores fueron M.^a Antonia García Fuertes, Sara Navas San-Millán y Belén Pallol Trigueros, el tema de la Guerra de la Independencia queda diluido en el epígrafe «El fin del Antiguo Régimen», en la unidad 7 dedicada al estudio de España en el siglo XIX.⁴⁸ El epígrafe se resuelve con tres subepígrafes que subdividen el periodo en el reinado de Carlos IV, la Guerra de Independencia y las Cortes de Cádiz. Se acompaña la doble página con un mapa de la Península que aúna los principales acontecimientos bélicos y las rutas seguidas por los ejércitos español, británico, portugués y francés, junto a algunos artículos de la Constitución de 1812.

⁴⁷ Santacana y Zaragoza, *Milenio. Ciencias Sociales. Historia. 4.º ESO*, 102 y Rastrilla Pérez, *Historia Universal y de España. 8.º EGB*, 40.

⁴⁸ María Antonia García Fuertes, Sara Navas San-Millán y Belén Pallol Trigueros, *Zenit. Historia. 4.º ESO* (Madrid: Ediciones SM, 2003).

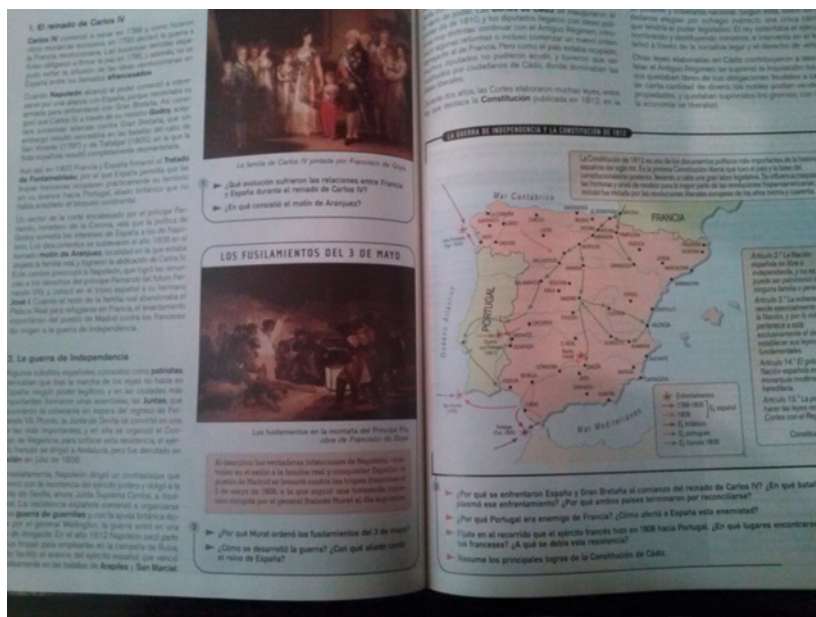


Figura 4. Ciencias Sociales, Zenit, Ediciones SM, 4.º ESO (2003)

Entre los conceptos clave destacan algunas como «patriotas», Juntas, guerra de guerrillas y se menciona los enfrentamientos emblemáticos de Bailén, Arapiles y San Marcial. Entre los protagonistas, apenas una mención al general Wellington para apoyar la resistencia española.

En las actividades se introduce el llamado «catecismo» español de 1808 que pone de relieve con una estructura de preguntas y respuestas con duros calificativos para el emperador francés y odio a los franceses, más propio de contenidos de décadas pretéritas que del marco curricular en el que se contextualiza como eje transversal la educación para la paz:

- ¿Es pecado asesinar a un francés?
- No, padre, se hace una obra meritoria librando a la patria de esos violentos opresores.

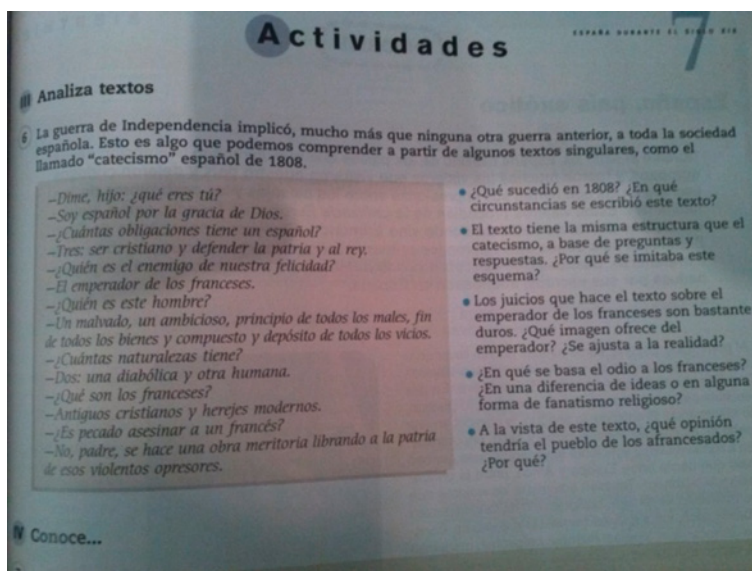


Figura 5. Ciencias Sociales, Zenit, Ediciones SM, 4.º ESO (2003)

Es destacable reseñar cómo en las distintas ediciones autonómicas del sello se expresan acontecimientos propios de las Comunidades Autónomas. En el caso analizado, la Comunidad de Madrid, dedica un cuadro de contenido detallado al levantamiento popular del Dos de mayo, contenido perfectamente *universalizable* dentro de los currículos de legislaciones precedentes.

OTRAS EDITORIALES

Ciencias Sociales. 8.º EGB. Vicens Vives (1988-1991)

Antonio Fernández, Montserrat Llorens, Rosa Ortega, José Pons, Joan Roig y Juan Carlos García Borrón son los autores de este manual de Vicens Vives para 8.º de EGB. El libro está formado por 38 temas, 31 de los cuales están dedicados enteramente a Historia, quedando los 7 últimos para la ya habitual «Educación ética y vial». Los temas de Historia abarcan desde finales del siglo XVIII hasta fines del XX.

Es un libro que hace un abundante uso de fotografías y gráficos para completar las explicaciones que se van dando. En torno al 50 % de su

espacio está dedicado a tal fin. El primero de los temas que abordan la historia la historia propiamente española es el tema 4: «El reinado de Fernando VII, independencia de la América española». ⁴⁹ Se abre esta unidad con el epígrafe «Las Cortes de Cádiz», en el que se trata la cuestión de las Juntas Revolucionarias con un tono claramente patriótico, tal y como podemos ver nada más iniciar la cuestión:

En 1808 España estaba invadida por el ejército francés. El alzamiento de los españoles contra los invasores fue espontáneo en los primeros días, como el 2 de mayo en Madrid. ⁵⁰

Enseguida se hace notar la división interna de las Cortes de Cádiz en dos grupos: los *absolutistas* y los *liberales*, siendo éstos últimos mayoría por lo que la Constitución que emanó de esas Cortes tuvo un carácter liberal al introducir las ideas de «soberanía nacional» y «división de poderes». Unas ideas que los autores definen así:

Soberanía nacional: La Constitución sostiene que el verdadero soberano es la nación, y el rey solamente una institución que debe gobernar en beneficio del pueblo. Supone el rechazo del absolutismo.

División de poderes: Para evitar cualquier tentación de tiranía, el poder ha de estar repartido. Al rey y al gobierno les correspondería el poder ejecutivo, pero el poder legislativo (aprobación de las leyes) radicaba en las Cortes, y el poder judicial en los tribunales. ⁵¹

Pero la vuelta de Fernando VII «frustró pronto las esperanzas de los españoles» y provocó, en palabras de los autores del manual, «un reinado de tensión constante entre partidarios y enemigos de la Constitución». Se acusa a Fernando VII de la persecución sistemática a los liberales y

⁴⁹ Antonio Fernández, Montserrat Llorens, Rosa Ortega, José Pons, Joan Roig y Juan Carlos García Borrón, *Ciencias Sociales. 8.º EGB* (Barcelona: Vicens Vives, 1988), 36-45.

⁵⁰ Fernández *et al.*, *Ciencias Sociales. 8.º EGB*, 37.

⁵¹ Fernández *et al.*, *Ciencias Sociales. 8.º EGB*, 38.

de la restauración del tribunal de la Inquisición y se le tacha de tener un carácter «abotargado y engolado».⁵²

Tras los seis primeros años de reinado absolutista (1814-1820), llega el pronunciamiento del coronel Riego (1 de enero de 1820) mediante el cual se proclamó la vigencia de la Constitución de Cádiz de 1812, que Fernando VII había derogado mediante un decreto a su llegada a España. Se da comienzo así al llamado «trienio liberal», una etapa que es juzgada con evidente amabilidad por los autores. Así se comprueba en las siguientes líneas:

Los liberales iniciaron una etapa de reformas rápidas: supresión de la Inquisición, reducción del diezmo a la mitad (para abaratar los artículos de consumo), libertad de imprenta [...].

El ambiente revolucionario se vivió con fervor de exaltación. En los clubes denominados Sociedades patrióticas se leía la Constitución y la prensa, se discutía de política y se repartían sopas a los pobres. Entretanto los partidarios del rey conspiraban.⁵³

En contraposición, esta es la visión que se da de los partidarios absolutistas:

La contrarrevolución fue apoyada por la mayoría de los obispos y clero, exasperados por las medidas anticlericales de los liberales, por un grupo de diputados absolutistas y por bandas de campesinos armados, mezcla de guerrilleros y bandoleros.

Finalmente se restaura el absolutismo gracias a la intervención de un ejército francés, los llamados *Cien mil hijos de San Luis*, al mando del duque de Angulema. Empieza así un decenio llamado *ominosa década* y definido así por los autores: «decenio abominable, caracterizado por la intensificación del despotismo».

⁵² Fernández *et al.*, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 38.

⁵³ Fernández *et al.*, *Ciencias Sociales*. 8.º EGB, 40.

Ciencias Sociales. 4.º ESO. Teide (1995)

Elaborado por Francisco Xavier Hernández, este manual está escrito enteramente en catalán y se enmarca dentro de un plan educativo distinto, la LOGSE, que vino a sustituir a la Ley General de Educación de 1970 veinte años después. Es llamativo cómo presenta el autor a los alumnos la Guerra de la Independencia entre España y Francia. El epígrafe que se ocupa de la misma es denominado «La guerra peninsular», una forma como cualquier otra de desmarcar a los catalanes del resto de españoles y sus acontecimientos bélicos. Abundando en esta idea, y ya metidos en la explicación, encontramos la siguiente justificación de semejante título, una justificación que lleva aparejada una vez más la idea de que los españoles son una cosa y los catalanes otra:

La guerra va a ser objeto de numerosas denominaciones; los catalanes la van a denominar guerra del francés; los españoles, guerra de la Independencia, los franceses, guerra de España, y los ingleses, guerra peninsular.⁵⁴

Más allá de las denominaciones, parece de suma importancia remarcar la ridícula dualidad que, una vez más, encontramos; pues, si bien apenas nada se dice de los hechos heroicos que los españoles llevaron a cabo contra los franceses, ni se destaca a ningún nombre particular y legendario como pudieran ser los de Juan Martín «el Empecinado», Manolita Malasaña o los capitanes Luis Daoíz y Pedro Velarde, sí se dedican dos páginas enteras y cuatro fotos a hablar de la relación entre Napoleón y Cataluña, así como de la idea de éste de Cataluña como algo separado, ajeno e independiente de España:

Siguiendo instrucciones de Napoleón, Cataluña se separaría de los dominios del rey de España José I, y se constituía un Gobierno de Cataluña.⁵⁵

En este mismo tema, ya en la parte de las actividades, nos encontramos con un mapa de la Europa del momento en el que se diferencia, con distintos colores a España, Francia, Portugal, Italia, Reino Unido, etc. y... ¡¡Cataluña!!, a la que, de esta manera, se da rango de nación independiente.

⁵⁴ Francisco Xavier Hernández, *Ciencias Sociales. 4.º ESO* (Barcelona: Teide, 1995), 164.

⁵⁵ Hernández, *Ciencias Sociales. 4.º ESO*, 166.



Figuras 6 y 7. *Ciencias Sociales*. 4.º ESO. Teide (1995)

Geografía e Historia. 4.º ESO. Editorial Erein (1999)

Vamos también a centrar nuestra atención en una editorial exclusivamente vasca: Erein. Una editorial con sede en San Sebastián, ciudad desde donde distribuye sus manuales por todo el País Vasco. Manuales que han sido frecuentes objetos de polémica por sus contenidos, fundamentalmente en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, por sus posiciones habitualmente cercanas al nacionalismo vasco más adoctrinador. Posiblemente, estamos aquí ante uno de los más claros ejemplos de editoriales de ámbito autonómico puestas al servicio de un «currículum oculto».

Explicado esto, vamos a repasar uno de los manuales de Geografía e Historia que esta editorial ofrecía a los alumnos de 4.º de la ESO a finales de los noventa. El manual está, eso sí, editado en castellano, suponemos que por motivos comerciales.

Sus autores son Ramón Leturiondo, Eduardo Pérez, Alberto Prego, Claudio Rodríguez y Juan Manuel Rodríguez y consta de cuatro bloques temáticos, siendo el segundo de ellos el único dedicado a Historia. Una Historia que nos habla de los siglos XIX y XX tanto en Europa, como en España y en... Euskal Herria, tratada aquí de forma completamente independiente a España, palabra ésta que, por cierto, aparece bastante poco. Se transmite desde el sumario la idea de naciones independientes.

Veamos, qué explicaciones se dan acerca del siglo XIX en España. Estas aparecen en el tema 2 del bloque 2: «El siglo XIX en España».⁵⁶ Como sabemos, el siglo XIX en España se inició bajo el reinado de Carlos IV (1789- 1808) pero nada se explica de sus casi veinte años de reinado. La invasión francesa de España y la posterior Guerra de la Independencia son tratados muy someramente y, por supuesto, no se da pie a ningún tipo de ardor patriótico ni elogio de la combatividad de los españoles contra los franceses. Aquellos héroes que nos mostraban los antiguos manuales están absolutamente desaparecidos. No solo eso, sino que se procura restar méritos a las armas españolas, incidiendo en la importancia de la ayuda inglesa:

tras cinco años de incesante lucha, y gracias a la colaboración del ejército inglés, los franceses tuvieron que retirarse del suelo peninsular.⁵⁷

Por último, el reinado de Fernando VII es explicado muy someramente en pocos párrafos y de manera negativa.

CONCLUSIONES

Los libros de textos deben facilitar la comprensión del presente, contribuir al desarrollo de las facultades intelectuales, enriquecer otros temas del currículo y ayudar a adquirir sensibilidad social. En aras de un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya el desarrollo del espíritu crítico en los alumnos, algunos libros de textos muestran héroes de todos los personajes históricos y posibilitan la construcción de una memoria colectiva desde el ámbito escolar y han arrinconado —o al menos han equiparado el espacio dedicado a su exposición— los acontecimientos y procesos políticos al análisis de los mismos bajo el prisma de la causalidad histórica.

A través de los contenidos sobre la Guerra de la Independencia, estos cambios se perciben con claridad en las editoriales consultadas y podemos resumirlos, fundamentalmente, en dos puntos: una disminución

⁵⁶ Ramón Leturiondo, Eduardo Pérez, Alberto Prego, Claudio Rodríguez y Juan Manuel Rodríguez, *Geografía e Historia. 4.º ESO* (Donostia: Editorial Erein, 1999), 72-78.

⁵⁷ Leturiondo *et al.*, *Geografía e Historia. 4.º ESO*, 72.

progresiva de las páginas dedicadas a la historia política y, sobre todo, un cambio muy claro en la manera de explicar estos asuntos. Cuestiones a las que antes se dedicaban varios temas, fotografías y actividades han ido, poco a poco, viendo reducido su protagonismo a unos pocos párrafos insertados en temas de carácter más general. Podemos buscar la explicación a esta realidad en los cambios historiográficos que ha ido experimentando la disciplina. Aquella historia narrativa ha ido siendo sustituida por otra de carácter más social o económico. Un cambio de óptica en el que no encuentran fácil acomodo la profusión de nombres propios, de héroes y batallas, que aparecían en los textos de hace décadas.

Pero hay que buscar también una explicación política. En los años setenta estos asuntos se usaban como blasón de la España orgullosa, de la España independiente. Los textos transmitían el orgullo por Palafox, Daoíz y Velarde, Manuela Malasaña y tantos otros. La reacción de los españoles contra los franceses era motivo de orgullo y prestigio y en ningún caso se aludía a estos temas desde una visión fría y objetivista. Todo esto fue primero matizándose y, más adelante, girando. Hemos observado cómo, desde la segunda mitad de los ochenta, y muy especialmente a partir de los noventa, va a ir desapareciendo de los textos la anterior profusión de nombres propios y momentos históricos (Dos de mayo, los sitios de Gerona o Zaragoza, el asedio a Cádiz...), sustituida ahora por visiones más regionales de estos asuntos. Es decir, serán tratados en mayor o menor medida, dependiendo de la autonomía para la que haya sido elaborado el libro de texto. Por ejemplo, en ediciones del País Vasco, apenas encontramos nada del Dos de mayo madrileño.

Igual de significativa es la evolución más equilibrada de los contenidos de los manuales que se dividen en cuestiones políticas, institucionales y bélicas, económicas, sociales, artísticas y culturales. Como consecuencia de esto, la historia de nombres propios (reyes, batallas, tratados, etc.) propia de una historiografía nacionalista ha ido cediendo terreno, sobre todo, a la explicación de unos procesos políticos, económicos, sociales y culturales concatenados por la multicausalidad histórica. ■

Nota sobre los autores:

JOSÉ IGNACIO ORTEGA CERVIGÓN es docente e investigador en el Departamento de Didáctica de la Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid. Doctor en Historia Medieval por la Universidad Complutense de Madrid, ha publicado una treintena de trabajos de investigación (capítulos de libros, artículos científicos y comunicaciones) relacionados con la nobleza castellana medieval y la didáctica de la historia. En este ámbito sus principales líneas versan sobre las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia y el análisis de libros de texto de Ciencias Sociales.

JUAN ESTEBAN RODRÍGUEZ GARRIDO es Doctor en Educación por la Universidad Complutense y Licenciado en Historia por esta misma Universidad. Actualmente es profesor asociado del Máster para la Formación del Profesorado en la Universidad Nebrija. Ha sido profesor entre 2008 y 2016 en la Facultad de Educación de la UCM. Asimismo ha sido profesor invitado en las Universidades de Oporto, Granada y Murcia. Miembro del *CIT-CEM—Centro de Investigaçao Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»*, vinculado a la Universidad de Oporto y del grupo *Cine y Letras*, vinculado a la Universidad de Granada. Autor del libro *Trato y maltrato de la Historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO* (Editorial Académica Española, 2012) y de diferentes artículos relacionados con el tratamiento de la Historia en los libros de texto y acerca de la relación entre Historia y Literatura.

Referencias

- ARRANZ MÁRQUEZ, Luis, coord. *Actas del 5.º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. Madrid: Universidad Complutense, 1997.
- Monográfico. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1) (2014).
- Monográfico. *Los libros de texto. Revista Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 70 (2011).
- BURDIEL, Isabel. *Isabel II. Una biografía (1830-1904)*. Madrid: Taurus, 2010.
- HERNÁNDEZ SANDOICA, Elena. *Tendencias historiográficas actuales. Escribir historia hoy*. Madrid: Akal, 2004.
- LEÓN GUERRERO, María Montserrat. «Evolución de la Geografía y la Historia en los libros escolares». In *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, edited by Joan

- Pagès i Blanch and Antoni Santisteban Fernández. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2013.
- MANZANO MORENO, Eduardo. «La construcción del pasado nacional». In *La gestión de la memoria. La Historia de España al servicio del poder*, edited by Juan Sisinio Pérez Garzón, 48-61. Barcelona: Crítica, 2000.
- MIRALLES, Pedro, Sebastián MOLINA and Jorge ORTUÑO. *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2011.
- PAGÈS, Joan. «Enseñar a enseñar Historia: la formación didáctica de los futuros profesores de Historia». In *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, edited by María Encarna Nicolás Marín and José Antonio Gómez Hernández, 155-178. Murcia: Universidad de Murcia, 2004.
- «Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales». In *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, edited by Pilar Benejam and Joan Pagès, 209-226. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona, Horsori, 1997.
- PÉREZ GARZÓN, Juan Sisinio, coord. *La gestión de la memoria. La Historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica, 2000.
- «La creación de la *Historia de España*». In *La gestión de la memoria. La Historia de España al servicio del poder*, edited by Juan Sisinio Pérez Garzón, 96-108. Barcelona: Crítica, 2000.
- PRATS CUEVAS, Joaquín. «Dificultades para la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria: reflexiones ante la situación española». *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 5 (2001): 71-98.
- PRATS, Joaquín, y Joan SANTACANA. «Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la historia». In *Geografía e Historia: investigación, innovación y buenas prácticas*, edited by Joaquín Prats, 11-37. Barcelona: Graó, 2011.
- PRATS, Joaquín, y Rafael VALLS. «La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25 (2011): 17-35.
- PRATS, Joaquín, José Emilio CASTELLÓ, María Camino García, Ignacio Izuzquiza, María Antonia Loste and Montserrat Pongiluppi. *Historia. 2.º ciclo ESO*. Madrid: Anaya, 1998.
- RASTRILLA PÉREZ, Juan. *Historia Universal y de España. 8.º EGB*. Madrid: Ediciones SM, 1979.
- RIVIÈRE GÓMEZ, Aurora. «Envejecimiento del presente y dramatización del pasado. Una aproximación a las síntesis históricas de las Comunidades Autónomas españolas (1975-1995)». In *La gestión de la memoria. La Historia de*

- España al servicio del poder*, edited by Juan Sisinio Pérez Garzón, 161-219. Barcelona: Crítica, 2000.
- RODRÍGUEZ GARRIDO, Juan Esteban. *Trato y maltrato de la Historia de España en los libros de texto. Desde 1970 hasta nuestros días*. Madrid: Editorial Académica Española, 2012.
- SÁIZ SERRANO, Jorge. «Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico». *Ensayos. Revista de Educación de la Facultad de Albacete* 29-1 (2014): 83-99.
- «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de Historia y en aprendizajes de estudiantes». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27 (2013): 43-66.
- SALAZAR JIMÉNEZ, Rodrigo, María Carmen Rojo Ariza and Virginia Gámez Ceruelo. «La Segunda República y la Guerra Civil española según los libros de texto de Cataluña a inicios del siglo XXI». In *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, edited by Joan Pagès i Blanch and Antoni Santisteban Fernández, vol. 2. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
- SOBRINO, Diego. «La enseñanza de la Constitución de Cádiz. Una experiencia en bachillerato desde la historia local». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 72 (2012): 47-56.
- VALLS, Rafael, Nicolás MARTÍNEZ y Francisco PINEDA. «El uso del libro de texto en Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio (1993-2003) y dos reformas (LGE-LOGSE)». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 23 (2009): 3-35.
- VALLS, Rafael. «La enseñanza de la Historia: entre polémicas interesadas y problemas reales Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión». In *Miradas a la Historia. Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*, edited by María Encarna Nicolás Marín and José Antonio Gómez Hernández, 141-154. Murcia: Univesidad de Murcia, 2004.
- *Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

LA REGIÓN DE MURCIA EN LOS MANUALES ESCOLARES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. UNA NARRATIVA A LA SOMBRA DE ESPAÑA Y EUROPA*

*The region of Murcia in secondary education textbooks.
A narrative in the shadow of Spain and Europe*

Raimundo A. Rodríguez Pérez^o, María del Mar Simón García^s y Sebastián Molina Puche^δ

Fecha de recepción: 05/09/2016 • Fecha de aceptación: 14/12/2016

Resumen. Los manuales escolares de ciencias sociales son la narrativa histórica más leída, en muchos casos la única para gran parte de la población en toda su vida. De ahí la necesidad de analizar al detalle qué tipo de contenidos y actividades contienen. La preeminencia del libro de texto como principal recurso educativo en España sigue siendo abrumadora, tanto en Educación Primaria como Secundaria. Ello deriva del modelo conceptual asignado a materias humanísticas como la historia. Junto con la lección magistral y el examen memorístico, el manual nos explica los avances y retrocesos en la enseñanza de la historia en España. Los estudios sobre cuestiones identitarias y narrativas de corte nacional son muy abundantes. Pero se echa en falta un acercamiento al papel asignado en los manuales a las distintas comunidades autónomas, desde que se transfieren las competencias educativas a las mismas. Su relevancia cuantitativa y cualitativa, frente a los contenidos estatales y universales (eurocéntricos), es mucho menor y las últimas leyes han supuesto un retroceso. La aproximación al caso de la Región de Murcia pretende desvelar la continuidad de tópicos que simplifican y falsean la historia de este territorio, impidiendo que los estudiantes adquieran un mínimo bagaje sobre la diversidad de

* El presente trabajo ha sido desarrollado en el marco de los proyectos: EDU2015-65621-C3-2-R, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad; y 18951/JLI/13, financiado por la Fundación Séneca. Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

^o Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). raimundorodriguez@um.es.

^s Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). mmar.simon@um.es.

^δ Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). smolina@um.es.

paisajes, culturas y formas de vida. Para ello se analizan nueve manuales de historia de 1.º, 2.º y 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, que abarcan las dos últimas décadas y tres leyes educativas (LOGSE, LOE y LOMCE).

Palabras clave: Manual escolar; Educación Secundaria; Enseñanza de la historia; Región de Murcia.

Abstract. *Social science textbooks are the most widely read historical narrative, and for much of the population constitute the only reading they will ever have done on the subject . Hence the need to analyze in detail what types of content and activities these books contain. The pre-eminence of textbook as the main educational resource in Spain remains overwhelming, both in primary and secondary education. This derives from the conceptual model assigned to humanistic subjects like history. Along with the lecture and rote examination, the manual gives us a picture of the advances and setbacks in the teaching of history in Spain. While studies on issues regarding national identity and narrative are abundant, there is a conspicuous lack of coverage in the manuals of the different autonomous communities since educational power was transferred to them. In both quantitative and qualitative terms, the relevance given to the regions is far inferior to that given to state and universal contents (Eurocentric), and the latest laws have only led to more of a setback. Our examination of the case of the Region of Murcia seeks to reveal the continuity of clichés that simplify and distort the history of this territory, preventing students from acquiring a minimum background knowledge of the region's diversity of landscapes, cultures and lifestyles. To this end we have analyzed nine history textbooks of the 1st, 2nd and 4th years of Secondary Education, covering the last two decades and three most recent education laws (LOGSE, LOE and LOMCE).*

Key words: *Textbook; Secondary Education; Teaching history; Region of Murcia.*

LA ACTUAL REGIÓN DE MURCIA: UNA HISTORIA COMPLEJA Y UNA IDENTIDAD DÉBIL

La historia local y regional no debe ser un fin en sí mismo, pero sí puede ayudar a entender el pasado y el presente. En 1979 Pérez Picazo, Lemeunier y Chacón afirmaban que «Murcia no tiene historia».¹ Era evidentemente una provocación; lo que no tenía era casi historiografía, sal-

¹ María Teresa Pérez Picazo, Guy Lemeunier y Francisco Chacón Jiménez, *Materiales para una historia del Reino de Murcia en los tiempos modernos* (Murcia: Universidad de Murcia, 1979), 9.

vo para la época medieval, gracias al profesor Torres Fontes.² En cuanto a fuentes impresas tipo crónicas del antiguo reino murciano, son escasas y tardías en comparación con otros territorios peninsulares. Destacan los *Discursos Históricos* del licenciado Cascales (1621),³ epítome de la ciudad y todo su reino. La actual Región de Murcia como tal no surge hasta el 9 de junio de 1982, cuando se aprueba su estatuto autonómico, es decir apenas 34 años de vida la contemplan. Por tanto, hablar de Región de Murcia al analizar la Prehistoria, Antigüedad, Edad Media, Moderna y buena parte de la época contemporánea resulta cuando menos presentista.

Por el contrario, desde la Edad Media hasta 1833, cuando surgen las actuales demarcaciones provinciales (de la mano del ministro Javier de Burgos), sí se puede hablar de reino de Murcia. Un territorio de más de 20.000 kilómetros cuadrados, el doble que los poco más de 11.000 de la región uniprovincial actual. Incluía una serie de territorios que durante siglos fueron murcianos, pero en el XIX pasan a integrar las provincias de Jaén, Almería, Alicante y, sobre todo, Albacete, a fin de que estas consiguieran el mínimo de población para formar provincia propia. A esos límites regnícolas se superpone otra división administrativa no menos relevante: la diócesis de Cartagena, aún más extensa que el antiguo reino, de hecho hasta mediados del XVI incluía la gobernación de Orihuela (gran parte de la provincial actual de Alicante) y hasta mediados del siglo XX no se crea el obispado de Albacete. La diversidad de comarcas y paisajes de la actual Región de Murcia no oculta un sustrato común, conformado a partir del surgimiento del reino cristiano, en el siglo XIII, tal y como han señalado especialistas en historia económica, medieval y moderna.⁴ La carencia de lengua propia no es óbice para la existencia de

² Juan Torres Fontes, *Fajardo el Bravo* (Murcia: Universidad de Murcia, 1944); *Don Pedro Fajardo, Adelantado Mayor del Reino de Murcia* (Madrid: CSIC, 1953), *Repartimiento de Murcia* (Murcia: Academia Alfonso X el Sabio, 1960), y *Repartimiento de Lorca* (Murcia: Ayuntamiento de Lorca y Academia Alfonso X el Sabio, 1977).

³ Francisco Cascales, *Discursos históricos de la Muy Noble y Muy Leal Ciudad de Murcia* (Murcia: Luis de Berós, 1621).

⁴ María Teresa Pérez Picazo y Guy Lemeunier, *El proceso de modernización en la Región murciana (siglos XVI-XIX)* (Murcia: Editora Regional, 1984); Miguel Rodríguez Llopis, *Historia de la Región de Murcia* (Murcia, Editora Regional, 1994); Miguel Rodríguez Llopis (dir.) y José Miguel Martínez Carrión (coord.), *Atlas histórico ilustrado de la Región de Murcia y su antiguo reino* (Murcia: Fundación Séneca, 2006); Juan Francisco Jiménez Alcázar, «Identificación e identidad en el desarrollo de la memoria histórica: el reino de Murcia y la Edad Media», *Historia y Genealogía*, 2 (2012): 175-199.

un dialecto, que los murcianos llevan consigo cuando repueblan comarcas almerienses como los Vélez y el Almanzora en el siglo XVI, o bien las nuevas poblaciones de la Vega Baja del Segura en el XVIII, a instancias del obispo Belluga.⁵ También unos cánones artísticos que se extienden desde el norte de la actual provincia de Albacete hasta comarcas almerienses, granadinas y alicantinas evidencian una estética común en la arquitectura (las obras de Jerónimo Quijano en el XVI,⁶ el prototipo de iglesia barroca⁷ de una sola nave, el modelo de casonas nobiliarias también barroco,⁸ el modernismo cartagenero⁹), las artes figurativas (la pintura del XVII,¹⁰ Salzillo y su escuela imaginera,¹¹ un siglo después), las artes decorativas,¹² la orfebrería¹³ y la artesanía.¹⁴ Si bien muchas monografías sobre cuestiones patrimoniales no aparecen hasta las décadas de 1980 y 1990, a raíz del surgimiento de la demarcación autonómica y el impulso de instituciones como la Universidad de Murcia. Toda carencia historiográfica no es sino una carencia de investigación; en este caso se demuestra la importancia de escuelas artísticas que tuvieron como epicentro Murcia, Cartagena o Lorca desde la baja Edad Media.

⁵ Mercedes Abad Merino, *Lenguas en contacto y cambio de lengua en una ciudad bilingüe: Orihuela, siglo XVII* (Murcia: Universidad de Murcia, 1993); y «La frontera lingüística murciano-andaluza desde una perspectiva diacrónica», *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 3 (2002), consultado el 10 de mayo de 2016, URL: <http://www.um.es/tonosdigital/znum3/estudios/LaFrontera-PLANT.htm>

⁶ Cristina Gutiérrez-Cortines Corral, *Renacimiento y arquitectura religiosa en la antigua diócesis de Cartagena (Reyno de Murcia, Gobernación de Orihuela y Sierra del Segura)* (Murcia: Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, 1987).

⁷ Cristóbal Belda Navarro y Elías Hernández Albaladejo, *Arte en la Región de Murcia. De la Reconquista a la Ilustración* (Murcia: Editora Regional, 2006), 303-334.

⁸ Pedro Segado Bravo, *Lorca Barroca. Arquitectura y arte* (Murcia: Editum, 2012), 367-460.

⁹ Francisco Javier Pérez Rojas, *Cartagena 1874-1936 (Transformación urbana y arquitectura)* (Murcia, Editora Regional, 1986), 214-360.

¹⁰ José Carlos Agüera Ros, *Pintura y sociedad en el siglo XVII. Murcia, un centro del Barroco español* (Murcia: Real Academia Alfonso X el Sabio, 1994).

¹¹ José Sánchez Moreno, *Vida y obra de Francisco Salzillo. Una escuela de escultura en Murcia* (Murcia: Nogués, 1945).

¹² Manuel Pérez Sánchez, *El arte del bordado y del tejido en Murcia, siglos XVI-XIX* (Murcia: Universidad de Murcia, 1999).

¹³ José Carlos Agüera Ros, *Platería y plateros seiscentistas en Murcia* (Murcia: Universidad de Murcia, 2005).

¹⁴ Manuel Jorge Aragoneses, *Artes industriales cartageneras: lozas del siglo XIX* (Cartagena: Museo Arqueológico Municipal, 1960); y *El mueble popular en Murcia (1866-1933). Consideraciones acerca de su entidad estética y funcional* (Murcia: Academia Alfonso X el Sabio, 1982).

La escasa identidad regional de los murcianos tiene que ver con su peculiar centralismo y su condición de reino triplemente fronterizo (por tanto pobre y despoblado) durante siglos con Aragón, el Mediterráneo y, sobre todo, Granada. El hecho de que la ciudad de Murcia tuviese todo el protagonismo institucional impidió articular una identidad plural, pues en ella tenían su sede el obispado, el adelantamiento y la capitánía mayor del reino, el corregimiento (hasta el XVII no se segrega Lorca y una centuria después Cartagena), el tribunal inquisitorial y la provincia fiscal. La representación política del reino pasaba sólo por la oligarquía de su capital, única ciudad con voto en las cortes de Castilla, de forma que las familias poderosas del resto de poblaciones relevantes acababan instalándose en Murcia para su promoción social. Los territorios actualmente andaluces y manchegos, alejados del centro de poder regnícola, nunca se sintieron demasiado integrados, muchos de ellos eran señoríos de la Orden de Santiago o de diversas familias de la nobleza (los Vélez),¹⁵ o formaban parte del corregimiento de Chinchilla-Villena,¹⁶ por tanto contaban con su propia jurisdicción civil o religiosa.¹⁷

En las últimas dos décadas ha emergido una identidad regional en torno a temas como el agua, o mejor dicho su escasez, paradigma de construcción identitaria en negativo, esto es por oposición a los que negaban trasvases al sureste español, en especial a la Comunidad Autónoma de Murcia, aunque también se incluye Alicante y Almería; a saber, Castilla-La Mancha, Aragón y Cataluña. En algunos de esos territorios se ha dado el fenómeno inverso, toda una metáfora del Estado de las autonomías. Aunque no es nada nuevo que la construcción identitaria se fortalece a base de buscar enemigos o rivales. De este modo los relatos emanados de los poderes fácticos consolidan una legitimidad débil, debido a la corta trayectoria de la entidad autonómica, toda vez que generan autoestima entre la sociedad, al servir de objetivo común que perseguir.

Pensar que las reducidas dimensiones de una región como la murciana la exoneran de un pasado relevante es un error grave, además de

¹⁵ Raimundo A. Rodríguez Pérez, *El camino hacia la corte. Los marqueses de Los Vélez en el siglo XVI* (Madrid: Sílex, 2011).

¹⁶ Sebastián Molina Puche, «El gobierno de un territorio de frontera: corregimiento y corregidores de Chinchilla, Villena y las nueve villas, 1586-1690», *Investigaciones históricas*, 25 (2005): 55-84.

¹⁷ Juan Bautista Vilar, *El proceso de vertebración territorial de la Comunidad de Murcia: de reino a autonomía uniprovincial* (Murcia: Consejo Jurídico de la Región de Murcia, 2003).

engañoso, pues se trata de una de las diez provincias más habitadas del territorio nacional. En la actual demarcación autonómica se han desarrollado algunos eventos de gran importancia: La Bastida de Totana¹⁸ (época argárica) fue la ciudad fortificada más antigua de Europa occidental (2200 a.C.); la segunda guerra púnica tuvo uno de sus escenarios principales con la conquista romana de Carthago Nova (209 a.C.);¹⁹ Murcia fue la taifa musulmana más importante de *Sharq Al Ándalus* durante el siglo XII;²⁰ las minas de Mazarrón abastecían de alumbre las manufacturas textiles del norte de Europa, en el siglo XVI;²¹ los moriscos del valle de Ricote fueron los últimos expulsados de España, en 1614;²² la decisiva batalla de Almansa durante la Guerra de Sucesión (1707);²³ el cantón de Cartagena²⁴ (1873-1874). Algunos destacados personajes son oriundos de este territorio: San Isidoro, Ibn Arabí, Pedro de Orrente, Saavedra Fajardo, Melchor de Macanaz, Isaac Peral, Juan de la Cierva... En suma, analizar cuestiones regionales o locales no significa aterrizar en contenidos secundarios.

La existencia de un territorio con unas fronteras relativamente estables, desde las segundas taifas hasta 1833, no ha sido motivo suficiente para generar una identidad fuerte. Al ser un reino periférico y poco poblado surgieron escasas demarcaciones concejiles (sólo 45 en la actual autonomía), muchas de ellas de gran amplitud (marquesado de Villena al norte, encomiendas santiaguistas en el centro y concejos de realengo al sur). Las élites políticas y religiosas estuvieron fuertemente imbricadas

¹⁸ Vicente Llull, *et al.*, «“Proyecto La Bastida”: economía, urbanismo y territorio de una capital argárica», *Verdolay: Revista del Museo Arqueológico de Murcia*, 13 (2011): 57-70.

¹⁹ Sebastián F. Ramallo y María Milagrosa Ros, «De “Qart Hadast” a “Carthago Nova”: la conquista de Escipión como trasfondo», en *Los Escipiones: Roma conquista Hispania*, coord. Manuel Bendala Galán (Madrid: Museo Arqueológico Regional de Alcalá de Henares, 2015), 163-179.

²⁰ Pedro Jiménez Castillo, «Murcia. De la Antigüedad al Islam» (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2013), 205-220; Alfonso Robles Fernández, «Estudio arqueológico de los palacios andalusíes de Murcia (ss. X-XV). Tratamiento ornamental e influencia en el entorno» (Tesis doctoral, Universidad de Murcia, 2016), 194-230.

²¹ Alfonso Franco Silva, *El alumbre del Reino de Murcia. Una historia de ambición, intrigas, riqueza y poder* (Murcia: Real Academia Alfonso X el Sabio, 1996); Felipe Ruiz Martín, *Los alumbres españoles: un índice de la coyuntura económica europea en el siglo XVI* (Madrid: Fundación Española de Historia Moderna, 2005).

²² José María García Avilés, *Los moriscos del Valle de Ricote* (Alicante: Universidad de Alicante, 2007).

²³ Francisco García González (coord.), *La Guerra de Sucesión en España y la batalla de Almansa. Europa en la encrucijada* (Madrid: Sílex, 2009).

²⁴ María-Alice Medioni, *El Cantón de Cartagena* (Madrid: Siglo XXI, 1979).

en la administración central, a pesar del alejamiento. Sin embargo, ese atraso tampoco ha sido usado como agravio reivindicativo frente al poder estatal, como en otras regiones no tanto nacionalistas sino regionalistas (Galicia, Andalucía), con las que Murcia presenta otro rasgo común: la emigración masiva (hacia Cataluña, Europa occidental) como válvula de escape al desigual reparto de la propiedad y tardía industrialización.²⁵ La ausencia de lengua propia tampoco se vio suplida por una literatura de temática murciana; es decir se ha hecho literatura en Murcia, no de Murcia (salvando al poeta Vicente Medina),²⁶ al no existir un Blasco Ibáñez o una Rosalía de Castro. Tampoco hay un patronazgo religioso o himno regional, ni un ideólogo de las reivindicaciones identitarias; incluso el escudo y bandera son creaciones recientes, forzadas por el surgimiento del ente autonómico.

Las fuertes identidades locales (Cartagena, Caravaca, Lorca, Yecla), con influencias en comarcas de provincias limítrofes, y el secular atraso en comunicaciones e infraestructuras han impedido una identidad regional cohesionada. Si su evolución histórica es poco conocida por los propios murcianos, ni que decir tiene en el resto de España. El gentilicio idéntico al de la capital autonómica es otro obstáculo, dada la confusión que genera con el conjunto de la región. Esto no significa que sea una autonomía nefasta, sino que aún se encuentra en su andadura inicial como proyecto colectivo. Salvando las enormes distancias, y sin interés ideológico alguno, esto puede asemejarse a la famosa frase del ministro italiano Massimo D'Azeglio en 1870, tras culminarse la unificación de su país: «ya tenemos Italia; ahora hay que crear italianos»²⁷ (faltaría crear «murcianos»).

DECRETOS Y MANUALES DE HISTORIA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Valls Montés ha señalado cuatro etapas en la evolución del currículo de historia en Educación Secundaria.²⁸ La primera (1836-1890) supo-

²⁵ José Álvarez Junco, *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos* (Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016), 252-282.

²⁶ Francisco Javier Díez de Revenga y Mariano de Paco, *Historia de la literatura murciana* (Murcia: Universidad de Murcia, Academia Alfonso X el Sabio y Editora Regional, 1989), 330-339.

²⁷ Álvarez Junco, *Dioses útiles*, 12.

²⁸ Rafael Valls Montés, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* (Madrid: UNED, 2007), 55-63.

ne la creación del código disciplinar, en el cual predominaba la memoria frente al razonamiento y los contenidos principales serán relativos a nombres, fechas y batallas, algo que casi dos siglos después aún mantiene su carácter hegemónico.²⁹ La segunda (1880-1939) destaca por el predominio de la historiografía positivista y europeísta, de la cual emerge la primera escuela historiográfica, con autores como Rafael Altamira. La Segunda República apenas podrá implantar unos manuales verdaderamente renovadores, de modo que seguirá usando los preexistentes. Este modelo positivista y memorístico aún sigue impregnando currículos, manuales y evaluaciones en la actualidad.³⁰ La tercera (1939-1970) implica un retroceso, con el rechazo a la modernidad educativa, reflejado en unos manuales cuya función era exaltar los valores católicos y patrióticos del franquismo, obviando todo lo ligado a una visión europeísta, laica o liberal.³¹

La cuarta (1975-actualidad) es en la que se ubica este estudio. Está marcada por la necesidad de un nuevo código disciplinar y las desavenencias sobre su concreción. Destaca el cambio de rumbo, de un modelo nacionalcatólico a otro más tecnicista, a partir de 1970, con la Ley General de Educación (LGE). Va a primar la formación de ciudadanos pertenecientes a una nación que estaba incorporándose, por fin, al modelo de bienestar occidental y ampliaba la educación obligatoria hasta los catorce años. Comienzan a cobrar relevancia la educación por objetivos, el entorno del alumnado, la vida cotidiana o los trabajos de campo. La influencia de Piaget marcará unos contenidos que van de lo cercano a lo lejano,³² algo que no obstante hace ya varias décadas se viene poniendo en duda para la enseñanza de la historia.³³

²⁹ Consuelo Delgado y Catalina Albacete, *Conocimiento del medio social y cultural* (Murcia: Diego Marín, 2006), 6-13.

³⁰ José Monteagudo Fernández, Pedro Miralles Martínez y José Luis Villa Arocena, *Evaluación de la materia de Historia. El caso de la Región de Murcia* (Saarbrücken: Publicia, 2014), 148-159.

³¹ Rafael Valls Montés, *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas* (Valencia: PUV, 2009), 41.

³² Roser Canals y Neus González, «El Currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias», en *Didáctica del Conocimiento Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, coords. Antoni Santisteban y Joan Pagès (Madrid: Síntesis, 2011), 41-62.

³³ Antonio Calvani, *L'insegnamento della storia nella scuola elementare* (Florenca: La Nuova Italia, 1986); Kieran Egan, *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria* (Madrid: Morata, 1991).

En 1990 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supone un modelo curricular abierto y flexible —frente a la tradición anterior— que dejaba en manos de autonomías y centros escolares la concreción de programas. En relación a la historia, destaca la insistencia en cambios y continuidades, así como en cuestiones culturales. La edad de escolaridad obligatoria aumenta de los catorce a los dieciséis años, equiparando España con los países europeos. Los contenidos se dividen en conceptuales, procedimentales y actitudinales, aunque serán los primeros los que sigan predominando hasta la actualidad de forma abrumadora. Pero se observa ya un interés por cuestiones no sólo memorísticas y teóricas, además de subrayar la educación en valores. En Educación Secundaria surgirá el área de Ciencias Sociales, integrada por los contenidos de Geografía e Historia.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica de Educación (LOE), en 2002 y 2006 respectivamente, han venido matizando aspectos pedagógicos, que en general han afectado poco a los contenidos y sistemas de evaluación aplicados en las aulas de historia, a pesar de la inclusión de la evaluación por competencias en 2006, que en la práctica resulta ajena a buena parte de los docentes, aunque afirmen aplicarla en cuestionarios o investigaciones. Se promueve un aprendizaje que evalúe no sólo la cantidad, sino la calidad y por supuesto el saber hacer, es decir las capacidades. Esto no ha servido para desplazar al modelo tradicional de reproducción de conocimientos. La recién aprobada LOMCE aporta como novedad los estándares de aprendizaje, contenidos relativos a la iniciativa emprendedora y refuerza la idea de una narrativa nacional española.³⁴

La idea de España ha vertebrado la enseñanza de la historia desde el siglo XIX. En esta fase inicial no se distingue del resto de Estados-nación europeos, empeñados en crear ciudadanos y patriotas que asuman una lengua e identidad comunes. Aunque en España el Estado pronto renunció a tutelar ese proceso mediante centros públicos, dejando en manos de órdenes y congregaciones religiosas la formación de las élites y las clases populares.³⁵ La influencia religiosa hará que, en los contenidos re-

³⁴ Ramón López Facal, «La LOMCE y la competencia histórica», *Ayer*, 94 (2014): 273-285.

³⁵ Antonio Viñao Frago, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria* (Madrid: Siglo XXI, 1982); y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Marcial Pons, 2004).

lativos al origen de la humanidad, no se incorporen hasta fechas tardías las novedades de la arqueología y el evolucionismo, que chocaban con los relatos bíblicos. La Institución Libre de Enseñanza, vanguardia de la modernización educativa y ajena al modelo dominante, rechazaba el uso del manual en los niveles primarios, favoreciendo la enseñanza oral.³⁶

Hasta la década de 1970, los manuales ensalzaron como positivas las épocas de unidad territorial: Roma, visigodos, Reyes Católicos. Tanto los más tradicionalistas como los liberales concedieron a los Reyes Católicos la condición de creadores de la patria,³⁷ algo falso porque se trataba de una unión dinástica. La LGE (1970) impulsa una educación obligatoria de los 6 a los 14 años (EGB), seguida de tres años de bachillerato (BUP) y el curso de orientación universitaria (COU). Esta etapa viene marcada por el fin del nacionalismo historiográfico, dado que en ese momento interesaba sumarse al Mercado Común europeo. Se sustituye la explicación positivista, de corte político, por otra global (social, económica) propia de la revista *Annales*. Los viejos enemigos (musulmanes, ingleses, franceses) son sustituidos por el comunismo.

En las décadas de 1970 y 1980 los manuales comienzan a ser elaborados por historiadores o especialistas en didáctica de prestigio, o bien profesores de educación secundaria. Con todo, pervivieron tópicos nacionalistas, centrados en mostrar una evolución histórica con unas fronteras comunes desde la Antigüedad, dando una idea falsa de continuidad. A partir de 1975 destaca la aparición de grupos didácticos (*Germanía 75*, *Cronos*, *13-16*, *Ínsula Barataria*), que sustituyen el modelo narrativo tradicional por uno más interpretativo o metodológico, defendiendo el mayor protagonismo del alumnado y la recopilación de fuentes primarias. Consiguieron cierta repercusión y críticas al desplazar los tradicionales contenidos, pero fueron minoritarios.³⁸

Las presiones políticas, editoriales y académicas dejaron la idea de «currículo abierto» de la LOGSE en una quimera. En la práctica, los «contenidos mínimos» eran tan amplios que seguían marcando una pro-

³⁶ Joaquín García Puchol, *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1992), 26.

³⁷ Ramón López Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional», *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14 (2010): 11-13.

³⁸ Valls Montés, *Historiografía escolar española*, 60-62.

gramación extensa, donde reconocer los hitos fundamentales del pasado. La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años supuso implantar el sistema todavía vigente: cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y dos de Bachillerato. En el segundo de estos últimos destacaba la existencia de una asignatura obligatoria de Historia de España, centrada en la etapa contemporánea, algo anómalo en relación al resto de Europa, fruto del contexto político interno.³⁹ Los contenidos que reflejan los manuales, sobre todo a partir de la década de 1990, suponen un salto cualitativo, por ajustarse más a lo que se investiga en historia en las universidades, así como la inclusión de fuentes y documentos de cada época tratada. Además, otra gran novedad fue la inclusión de lo local en currículos y manuales, aunque nunca superando el 10% respecto a la historia nacional. La polémica se suscitó por la sustitución de tópicos españolistas por los de los nacionalismos periféricos, catalán y vasco sobre todo. Esto motivó una ofensiva recentralizadora, a favor de la clásica historia general de España. A partir de la LOCE (2002) y, sobre todo, de la LOE (2006) se pierde el modelo abierto y flexible. Esto explica por qué los manuales siguen incluyendo tan vasto temario, pues se concentra toda la historia universal y nacional en pocos cursos.

Actualmente la extensión y complejidad de los temas históricos reflejados en los manuales se ha reducido tanto en la enseñanza primaria como secundaria. Debido a los cambios sociales y culturales, las editoriales ya no hacen hincapié en cuestiones conflictivas, que son eliminadas o idealizadas, aunque persiste el protagonismo de lo político-factual. En cuanto a las actividades, se perciben casi las mismas preguntas que años atrás, cambiando el nombre del epígrafe final de cada tema por el de *Practica tus competencias*, aunque la información que se pide al alumno sigue siendo en esencia memorística.⁴⁰ Con la LOMCE (2013), la enseñanza de la historia se inicia a partir de 4.º de Educación Primaria, con una impronta nacional, que ha reducido aún más las páginas dedicadas a la autonomía de turno. En la ESO, donde aún no se ha implantado por completo la última reforma educativa, la visión es más eurocéntrica,

³⁹ López Facal, «Nacionalismos y europeísmos», 10.

⁴⁰ Raimundo A. Rodríguez Pérez, Cosme Jesús Gómez Carrasco y María del Mar Simón García, «Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de Primaria. Un análisis comparativo», en *Investigación educativa en Educación Primaria*, eds. Rosa Nortes Martínez-Artero y José Ignacio Alonso Roque (Murcia: Editum, 2014), 369-380.

pero dominada igualmente por la evolución lineal: Prehistoria y Antigüedad (primer curso), Edad Media (segundo curso), Edad Moderna (tercer curso), Edad Contemporánea (cuarto curso).

Los estudios sobre los libros de texto constituyen una línea de investigación clásica en la didáctica de las ciencias sociales.⁴¹ La perspectiva sociocultural, que centra su investigación en el conocimiento pedagógico de los contenidos mostrados en los libros de texto, es la que más ha primado en los estudios sobre los manuales escolares.⁴² Actualmente su análisis ha adquirido mayor complejidad al estudiarse tanto sus características internas como el contexto de uso por parte de profesores y alumnos. Muchos maestros aún tienen el libro de texto como única referencia del saber histórico, del que apenas se apartan ni en clase ni a la hora de plantear actividades. Los resultados de algunas investigaciones muestran que el 95% de los exámenes analizados proceden literalmente de la propuesta del manual, en el caso de Educación Primaria.⁴³ El discurso transmitido se basa en la construcción de la narrativa histórica de España, en mucha menor medida interesa lo europeo o lo universal. Dicho discurso se complementa con un epígrafe dedicado a la comunidad autónoma de turno, que en la Educación Primaria aparece a título casi anecdótico, y más que en la historia suele centrarse en aspectos culturales, sobre todo del patrimonio material.⁴⁴

Los estudios sobre percepciones del alumnado en Educación Secundaria subrayan el predominio del uso del manual como clave de una recepción pasiva de los saberes históricos. Hasta un 80% del alumnado analizado afirma que era el recurso didáctico fundamental. Junto a la lección magistral, ausencia de debates y predominio de exámenes escritos

⁴¹ Rafael Valls Montés, «Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15 (2001): 23-36; Joaquim Prats, «Criterios para la elección del libro de texto de historia», *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70 (2011): 7-13.

⁴² Nicolás Martínez Valcárcel, «El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman», *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70 (2011): 44-58.

⁴³ Cosme Jesús Gómez Carrasco, Raimundo A. Rodríguez Pérez y Pedro Miralles Martínez, «La enseñanza de la historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España», *Perfiles Educativos*, 37 (150), (2015): 20-38.

⁴⁴ Raimundo A. Rodríguez Pérez y María del Mar Simón García, «La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria», *Ensayos*, 29 (1), (2014): 101-113.

memorísticos, denota unas metodologías docentes arcaicas.⁴⁵ Los ejercicios de empatía histórica, principalmente tratados en el ámbito anglosajón,⁴⁶ movilizan otro tipo de habilidades cognitivas sobre historia, pero brillan por su escasez en manuales tanto de Educación Primaria⁴⁷ como de Secundaria.⁴⁸

Así pues, los resultados de las investigaciones realizadas con manuales de historia muestran pocos cambios y muchas permanencias en el caso español. En Educación Primaria, frente al arcaico discurso españolista y cristiano, emerge una visión idealizada de Al-Ándalus y la supuesta convivencia pacífica de las tres culturas. Apenas se incide en la conquista de América por su carácter bélico y se prefiere aludir a las culturas prehispanicas. La convulsa historia de España en el siglo XX se resume en ideas clave (Guerra Civil, Transición, Constitución). Pero cuestiones polémicas, como la violencia de ambos bandos o represión de la dictadura, se pasan por alto.

En Educación Secundaria se percibe un relato que combina lo español⁴⁹ y lo europeo. Pero la visión de Europa que contienen los manuales es una construcción identitaria ficticia, que salvo Mesopotamia y Egipto,

⁴⁵ Raimundo Cuesta, *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid: Akal, 1998); Francisco Javier Merchán, *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en clase de historia* (Barcelona: Octaedro, 2005); Nicolás Martínez Valcárcel, Xosé Manuel Souto González y José Beltrán Llavador, «Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5 (2006): 55-71; Pedro Miralles Martínez y Nicolás Martínez Valcárcel, «La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato», *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), (2008): 1-10.

⁴⁶ Dennis Shemilt, «Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom», en *Learning history*, eds. Alaric Dickinson, Peter Lee y Peter Rogers (Londres: Heinemann Educational Books, 1984), 39-84; Peter Lee y Rosalyn Asbhy, «Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14», en *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, eds. Peter N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (Nueva York-Londres: New York University Press, 2000), 199-222.

⁴⁷ Jorge Sáiz Serrano y Juan Carlos Colomer Rubio, «¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad», *Clío. History and History Teaching*, 40 (2014), consultado el 25 de junio de 2016, URL: <http://clio.rediris.es>.

⁴⁸ Cosme Jesús Gómez Carrasco, «Pensamiento histórico y contenidos curriculares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO», *Ensayos*, 29 (1), (2014): 131-158.

⁴⁹ Juan Esteban Rodríguez Garrido, «Trato y maltrato de la Historia de España en los libros de la EGB y la ESO» (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2011), 27-55.

en tanto origen de la civilización, centra el discurso en rasgos supuestamente comunes de Europa desde la Antigüedad. Se obvia que griegos y romanos tenían parte esencial de sus dominios en Asia o África, o bien se da por válido el modelo feudal francés para todos los reinos cristianos de Europa.⁵⁰ El tratamiento que recibe el período andalusí, aunque integrado en la historia peninsular, se desarrolla como un excursus en el devenir de un pasado cristiano,⁵¹ tan es así que al hablar de los musulmanes se sigue empleando la palabra «invasión», mientras que la visión de los visigodos alude a «llegada» o «entrada», dado que son monarcas cristianos y por tanto auténticos españoles.⁵² En cuanto a la Guerra Civil y la dictadura franquista, destaca el esfuerzo por afianzar los valores democráticos del alumnado. Aunque la visión sigue siendo excesivamente política y poco interesada en cuestiones de la vida cotidiana o traumas colectivos como la represión y el exilio.

El desfase entre las tendencias actuales sobre el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia con la realidad del aula en España conlleva un conocimiento histórico débil. La escasa conexión de los avances historiográficos con decretos y manuales es otra dificultad para modernizar la enseñanza de la historia. Es necesario un aprendizaje basado en habilidades, que permitan al alumnado interpretar el pasado más allá del conocimiento factual,⁵³ algo poco implantado aún en el sistema educativo español, pues las sucesivas leyes lo impiden.

A pesar de los cambios en el diseño de libros de texto, sobre todo desde la década de 1970, se percibe el retorno a una historia tradicional y nacionalista.⁵⁴ También en otros países parece evidente ese proceso hacia una historia política de hechos, por encima de todo conocimiento histórico, en la cual prevalecen conceptos sobre procedimientos, relegando las habilidades históricas, el desarrollo cognitivo y la resolución de proble-

⁵⁰ López Facal, «Nacionalismos y europeísmos», 24-26.

⁵¹ Jorge Sáiz Serrano, «Educación histórica y narrativa nacional» (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, 2015), 251-285.

⁵² Rafael Valls Montés, «La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de historia», *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 20 (2011): 59-66.

⁵³ Isabel Barca, *O pensamento histórico dos jovens* (Braga: Universidade do Minho, 2000); Stéphane Lévesque, *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century* (Toronto: Toronto University Press, 2008).

⁵⁴ López Facal, «La LOMCE», 17.

mas. Así lo confirman trabajos sobre Inglaterra,⁵⁵ Canadá,⁵⁶ Australia⁵⁷ o Portugal.⁵⁸ Si bien es cierto que dichos países parten de unos sistemas educativos donde la enseñanza de la historia dejó atrás el modelo memorístico mucho antes, primando la selección de contenidos y su trabajo en profundidad.

METODOLOGÍA, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo principal de este trabajo es analizar la enseñanza de la historia en la ESO y la construcción de la narrativa regional, a través de los libros de texto y las actividades recogidas en los mismos. Para conseguirlo se plantean tres objetivos específicos:

1. Mostrar la tipología de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) planteada lo largo de las tres últimas legislaciones educativas vigentes en España (LOGSE, LOE y LOMCE).

2. Observar la frecuencia de conceptos, etapas históricas y topónimos en las actividades de los libros de texto. A través de los mismos, analizar la construcción de una narrativa histórica regional y su influencia en la creación de identidades sociales y culturales.

3. Analizar las capacidades cognitivas que exigidas a los estudiantes de 1.º, 2.º y 4.º de la ESO, en los epígrafes dedicados a la historia y el patrimonio de la Región de Murcia.

El análisis de los datos se ha realizado combinando un enfoque cuantitativo y cualitativo, pues ambas metodologías en un mismo estudio resultan de gran utilidad para investigaciones de ciencias sociales, de cara a la profundización en los fenómenos educativos. Las principales inves-

⁵⁵ Hilary Cooper, *History 3-11. Early Years and Primary. A guide for teachers* (Londres: David Fulton Publishers, 2006).

⁵⁶ Ken Osborne, «Teaching history in schools: A Canadian debate», *Journal of Curriculum Studies*, 35 (5), (2003): 585-626.

⁵⁷ Anna Clark, «Whose History? Teaching Australia's contested past», *Journal of Curriculum Studies*, 36 (5), (2004): 533-641.

⁵⁸ Glória Solé, «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História a través deste recurso didáctico», *Ensayos*, 29 (1), (2004): 43-64.

tigaciones sobre la educación histórica han insistido en la complementariedad de los estudios cuantitativos y cualitativos.⁵⁹

El análisis cuantitativo se ha aplicado a través de la contabilización y porcentajes de una serie de variables. La finalidad ha sido desvelar la estructura subyacente en la enseñanza de la historia en la ESO, a través de las actividades de los manuales. A partir de los cuales se han analizado: tipologías de contenidos, bloques temáticos, etapas históricas, conceptos y topónimos. El análisis cualitativo complementa y explicita el anterior, con el fin de profundizar en la construcción de una identidad regional —en este caso murciana— a través de los manuales, por medio de la frecuencia de las variables aludidas.

La muestra de manuales de historia analizados es incidental, escogiéndose tres de las editoriales más importantes de España (Santillana, Vicens Vives, Oxford), con sus respectivas ediciones dedicadas a la Región de Murcia, a menudo cuadernillos que se anexan al manual estándar para todas las autonomías sin lengua propia. Se trata de nueve manuales: tres de 1.º de ESO,⁶⁰ tres de 2.º de ESO⁶¹ y tres de 4.º de ESO.⁶² Si bien la LOMCE aún sólo se ha implantado en los cursos impares de ESO, estando prevista para el curso próximo (2016/17) que se amplíe a los pares. Así pues cabe subrayar que es una etapa de transición, con LOE y LOMCE aún activas en ESO. En concreto, para este trabajo exploratorio se han localizado manuales de las

⁵⁹ Joaquim Prats, «Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1 (2002): 81-89; Keith Barton, «Applied research: Educational research as a way of seeing», en *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives*, eds. Allan McCully, Garry Mills y Carla van Boxtel (Coleraine: History Teacher Education Network, 2012), 1-15.

⁶⁰ Abel Albet, et al., *1 Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Limes, Región de Murcia* (Barcelona: Vicens Vives, 2003); Celia Carrasco Márquez et al., *Ciencias Sociales. Geografía e Historia, 1.º ESO. Región de Murcia* (Madrid: Oxford, 2011); María Ángeles Fernández de Bartolomé, et al., *1 ESO. Geografía e Historia, Región de Murcia* (Madrid: Santillana, 2015). Estos libros se designan I, II y III en las tablas, siguiendo el orden cronológico (LOGSE, LOE y LOMCE).

⁶¹ Margarita García Sebastián, et al., *2 Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Limes, Región de Murcia* (Barcelona: Vicens Vives, 2005); Abel Albet, et al., *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Nuevo Demos 2 Educación Secundaria* (Barcelona: Vicens Vives, 2013); Margarita García Sebastián, Cristina Gatell Arimont y Sergio Riesco Roche, *Geografía e Historia. 2.1 Historia, Región de Murcia* (Barcelona: Vicens Vives, 2016). Estos libros se designan IV, V y VI en las tablas, siguiendo el orden cronológico (LOGSE, LOE y LOMCE).

⁶² Margarita García Sebastián, et al., *4 Ciencias Sociales, Historia. Limes, Región de Murcia* (Barcelona: Vicens Vives, 2004); María Isabel Fernández Armijo, et al., *Historia 4.º ESO, Región de Murcia* (Madrid: Oxford, 2012); Rosa Marín, et al., *Historia 4 ESO, Región de Murcia* (Madrid: Santillana, 2013). Estos libros se designan VII, VIII y IX en las tablas, siguiendo el orden cronológico (LOGSE, LOE y LOMCE).

tres legislaciones (LOGSE,⁶³ LOE⁶⁴ y LOMCE⁶⁵) de 1.º y 2.º de ESO, pero no de 4.º. Además, con la nueva legislación la historia pasará a ser enseñada en todos los cursos de ESO, cuando antes siempre había uno (3.º) que se dedicaba solamente a la Geografía, pero que a partir de ahora tratará contenidos de Historia Moderna, concretamente los siglos XVI y XVII, período que antes venían estudiándose en 2.º de ESO, junto a la Edad Media.

El análisis llevado a cabo se detiene en las actividades que los nueve manuales seleccionados plantean a lo largo y al final de cada tema o epígrafe dedicado a la actual Región de Murcia, desde la Prehistoria hasta la actualidad. En total, son 412 actividades. Sabiendo que el manual es el principal recurso docente, aunque todas esas actividades no sean forzosamente respondidas, su interés es innegable como vehículo de transmisión del saber, aunque sea esencialmente memorístico.

Las variables seleccionadas sirven para clasificar la información más relevante, a pesar del escaso espacio que las distintas editoriales dedican a la historia de la actual Región de Murcia. Pues pese a su casi nula presencia en decretos y, por ende, manuales, su relevancia para enseñar el rigor científico de la historia, su utilidad para la sociedad y para formar a ciudadanos críticos está fuera de duda. Es decir, poner datos acerca de qué hechos, datos, fechas, coyunturas y lugares del territorio murciano aparecen más. Al contrario que a nivel universal o estatal, se ha optado por no estudiar personajes emblemáticos, que aparecen muy poco aludidos en las actividades, así que su análisis sería poco representativo. Con todo, se debe señalar que Tudmir, el Rey Lobo, Alfonso X el Sabio son los emblemas del período medieval, en tanto que Salzilla y Floridablanca lo son del moderno. En la Antigüedad y época contemporánea apenas hay personajes de referencia, de modo que la identidad del espacio murciano se configura a partir del reino medieval y sus principales eventos

⁶³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia asumió del Estado la competencia en materia de enseñanza no universitaria por el Real Decreto 938/1999, de 4 de junio.

⁶⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Desarrollada a nivel autonómico en el Decreto 291/2007 del Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM), del 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

⁶⁵ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Desarrollada a nivel autonómico en el Decreto 220/2015 del BORM, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

políticos, bélicos y artísticos. Lo económico y social queda relegado a un segundo plano, frente a la información factual de tipo político y cultural (guerras, reinados, fechas, bienes monumentales).

La cantidad de temas o epígrafes dedicados a la historia de la actual Comunidad Autónoma de la Región de Murcia es ínfima, tal y como se observa en la tabla 1. Ello deriva del exiguo 10% de contenidos regionales que prevén las legislaciones educativas. Además, el hecho de verse relegados al final de la parte de historia universal y de España conlleva una posición residual, sin apenas tiempo para ser impartidos o tratados. Son un complemento en manuales de la ESO que, con los decretos LOGSE y LOE, debían abordar tanto la geografía como la historia en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural. Un despropósito inabarcable por la cantidad y complejidad de contenidos. No obstante, interesa saber, a partir del muestreo realizado, qué tipo de contenidos y actividades de índole regional recogen algunas de las principales editoriales del Estado español.

El análisis de las actividades sobre patrimonio en manuales de Educación Primaria y ESO ha dado como resultado diversas publicaciones, por parte del grupo de investigación EDIPATRI de la Universidad de Huelva. En ellas se constata el uso academicista de las imágenes y actividades de los manuales en diversas autonomías, con tareas que presentan una baja complejidad.⁶⁶ A pesar de la cortedad de la muestra empleada para la Región de Murcia, centrada no en imágenes, sino en actividades tanto de historia como de patrimonio, puede constatarse lo mismo, como se verá a continuación.

Para la Región de Murcia, existe un reciente artículo de Sánchez Ibáñez y Martínez Nieto sobre las imágenes en manuales de 2.º y 4.º de la ESO,⁶⁷ vigentes con el Decreto del BORM 291/2007(LOE). Un trabajo que incide en el carácter complementario de las ilustraciones y actividades ligadas al patrimonio autonómico, que promueven una visión identitaria, pero escasamente significativa en tanto conceptual y decorativa de las sucesivas etapas históricas.

⁶⁶ Jesús Estepa Giménez, *et al.*, «Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas», *Revista de Educación*, 355 (2011): 573-589; Mario Ferreras-Listán y Roque Jiménez Pérez, «¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?», *Revista de Educación*, 361 (2013): 591-618.

⁶⁷ Raquel Sánchez Ibáñez y Alejandro Martínez Nieto, «Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria», *Clío. History and History Teaching*, 41 (2015), consultado el 13 de mayo de 2016, URL: <http://clio.rediris.es>

En la tabla 1 se detalla el número de temas dedicados a historia universal, de España y de la Región de Murcia. Esta última aparece sólo en 15 temas de los nueve manuales analizados, un 14,28% de los contenidos. Normalmente un único tema de historia regional (máximo 2 o 3 en casos puntuales) en manuales que abarcan de 10 a 20 aproximadamente. Más de la mitad son temas de historia universal, de corte eurocéntrico, salvo para las primeras civilizaciones (Mesopotamia y Egipto) y los procesos colonizadores. Los temas de historia de España suponen poco más de un tercio de la muestra consultada. Solamente dos manuales de 2.º de la ESO (LOE y LOMCE) dedican más espacio a la historia nacional que a la universal.

Tabla 1. Temas en los manuales de la ESO de historia de la Región de Murcia

MANUAL	HISTORIA UNIVERSAL	HISTORIA DE ESPAÑA	HISTORIA DE LA REGIÓN DE MURCIA
I	6	1	1
II	4	2	1
III	12	6	3
IV	5	3	1
V	4	6	2
VI	3	5	3
VII	10	7	2
VIII	4	4	1
IX	5	3	1
<i>Total (105)</i>	53	37	15

Fuente: Elaboración propia.

El tipo de contenidos que se demandan al estudiante de la ESO en las actividades de los nueve manuales analizados es abrumadoramente conceptual. Es decir, que señale fechas, nombres, datos o eventos concretos, a partir del texto de la misma página o la inmediatamente previa a la actividad. En las actividades de repaso, al final del tema, se repiten a menudo las mismas preguntas, apenas modificadas, ya expuestas a lo largo del bloque dedicado a la historia de la actual Región de Murcia. La tabla 2 muestra que de las 412 actividades analizadas 329 son de tipo

conceptual, lo que supone un 79,85% del total. Por tanto, las editoriales siguen ancladas en un modelo educativo memorístico y enciclopédico, que prima el saber a secas, sin razonamiento, empatía, retos o interrogantes. Nada de pensar históricamente, ni abordar causalidad, cambios o permanencias, fenómenos del tiempo largo braudeliano, nada de contenidos de segundo orden o metahistóricos.⁶⁸ Y no se aprecia evolución desde los manuales de LOGSE a los ya vigentes de LOMCE, pasando por la LOE, sino una tendencia hegemónica inalterable.

Las actividades de tipo procedimental: saber hacer, explicar, razonar a partir de un mapa, texto, línea del tiempo o imagen son sólo 82 (19,9%). En tanto que una sola actividad demanda tarea de tipo actitudinal, vinculada a la conservación y puesta en valor del patrimonio, o sea un 0,24% de la muestra. Si el saber hacer queda reducido a menos de una quinta parte de las actividades, el saber ser apenas es testimonial. Los cambios legislativos y pedagógicos producidos desde la década de 1990 no han influenciado los manuales vigentes, predominando la idea de impartir una enorme cantidad de temas, esto es períodos históricos, en un único curso, por ende en un único manual.

Tabla 2. Tipo de contenido en las actividades de los manuales de la ESO de historia de la Región de Murcia

MANUAL	CONCEPTUAL	PROCEDIMENTAL	ACTITUDINAL
I	38	5	0
II	30	5	0
III	19	5	0
IV	19	4	0
V	88	22	1
VI	18	5	0
VII	46	9	0
VIII	44	18	0
IX	27	9	0
Total (412)	329	82	1

Fuente: Elaboración propia.

⁶⁸ Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Philadelphia: Temple University Press, 2001).

El tipo de información que demandan las actividades de historia de los manuales de la ESO ha sido dividido para este análisis en cuatro grandes bloques: política, sociedad, economía y arte, tal y como puede apreciarse en la tabla 3. En este caso el número de actividades se reduce levemente respecto al total referido (412) pasando a 401, pues las 11 restantes aluden a dos o más temáticas en una sola pregunta o tarea, por ejemplo a política, economía y sociedad. La política se refiere a información sobre fronteras, batallas, regímenes o instituciones, a menudo ligados a fechas o cronologías. Es la información factual por excelencia, la madre, por así decirlo, de la enseñanza positivista y decimonónica de la historia, ligada a lo ya señalado sobre actividades ante todo conceptuales. El predominio de actividades de esta índole es abrumador en los nueve manuales, con 157 (39,15%).

La sociedad se vincula a actividades sobre población, migraciones, clases, estamentos o grupos sociales. Su papel es residual, siendo el bloque con menos actividades: 51 (12,71%). La economía se refiere a sectores productivos predominantes en cada época (agricultura, ganadería, comercio, industria, servicios), con un peso levemente superior a la sociedad: 77 actividades (19,2%).

La sorpresa viene de la mano de las actividades que inciden en cuestiones artísticas o patrimoniales: 116 (28,92%). El peso de lo cultural tiene que ver con yacimientos arqueológicos, monumentos y obras de arte emblemáticas de cada período histórico y de cada civilización que habitó la actual Región de Murcia. Es, junto a la demarcación territorial (reino/región), el gran forjador de identidad. El que legitima un legado común a conservar y divulgar para conocer lo más valioso. Ahora bien, como era de esperar los monumentos u obras son esencialmente arquitectónicos, escultóricos y pictóricos, salvo en la Prehistoria y Edad Antigua donde la cultura material (cerámica, tumbas) juega un papel decisivo.

Junto a los grandes emblemas monumentales de la Región de Murcia, que van del Gótico al Barroco, aparecen en los manuales más recientes yacimientos o museos puestos en valor en fechas cercanas. Así pues, además de edificios religiosos (catedral de Murcia, colegiata de Lorca) han cobrado interés el yacimiento argárico de La Bastida (Totana) y el teatro romano de Cartagena. Se habla de un estilo o escuela gótica, renacentista, barroca (que incluye los siglos XVII y XVIII) y modernista en la

Región de Murcia, pues al hablar de arte desaparece el vocablo «reino». Pero en época andalusí, los principales edificios o restos no han sido incorporados al texto y por ende a las actividades de él emanadas, algo que sorprende dada la relevancia del poblado de Siyasa (Cieza), la red de regadío de la huerta de Murcia o el castillo de Monteagudo. Incluso en la editorial Vicens Vives, que de las tres analizadas es la más completa respecto a cuestiones regionales, se perpetúan errores en manuales tanto de la LOGSE como de la LOE y la LOMCE: señalar los baños de Alhama como árabes, cuando son termas romanas; considerar la rueda de Alcantarilla como símbolo de legado islámico, si bien data del siglo xv (época bajomedieval cristiana). Sin embargo, lo más relevante es dejar el patrimonio andalusí al margen de esas escuelas artísticas locales, siendo un paréntesis en la evolución del reino, provincia y autonomía cristiana. Este carácter exógeno de lo islámico se observa también a escala estatal, tal y como han señalado Valls Montés o Sáiz Serrano.⁶⁹

Tabla 3. Información demandada en las actividades de los manuales de ESO de historia de la Región de Murcia

MANUAL	POLÍTICA	SOCIEDAD	ECONOMÍA	ARTE
I	16	4	5	18
II	6	2	8	15
III	9	1	2	12
IV	16	2	1	6
V	46	25	8	30
VI	15	0	0	8
VII	19	6	17	13
VIII	24	5	12	14
IX	6	6	24	0
<i>Total (401)</i>	157	51	77	116

Fuente: Elaboración propia.

Las cinco grandes etapas históricas vienen detalladas en la tabla 4. En ella se observa el predominio de las actividades referentes a la Edad Media, con 110 (26,69%). Es la etapa donde se forjan las fronteras del rei-

⁶⁹ Valls Montés, «La presencia del Islam», 59-66; Sáiz Serrano, «Educación histórica», 251-160.

no, casi inalterables desde 1243 hasta 1833. Los manuales de la ESO dan mayor relevancia al Medieval, coincidiendo con los historiadores en que esa etapa es la clave en tanto germen de la identidad territorial, histórica y cultural de los murcianos.

A escasa diferencia se queda la Edad Antigua, con 103 actividades (25%). La importancia de la cultura íbera y sobre todo romana explican esta privilegiada situación; además, se da la inclusión de los visigodos y bizantinos en un período que la historiografía tradicional europea y española siempre había vinculado a la alta Edad Media. En cualquier caso, estos dos pueblos tienen una presencia testimonial, como puede comprobarse en la tabla 5.

Por su parte, la Edad Moderna aglutina 95 actividades (23,05%). En ella se incluyen los siglos XVI, XVII y XVIII. Este último, a pesar de que en los manuales LOE se estudiaba junto a la etapa contemporánea (siglos XIX y XX), alterando al académica división del estudio de la historia para situar el Siglo de las Luces como prelude de la época actual.

Las Edad Contemporánea y la Prehistoria muestran un perfil más bajo, con 56 y 48 actividades cada una, lo cual supone un 13,59% y 11,65% respectivamente. En este sentido llama la atención que la etapa histórica más prolongada, que abarca desde la hominización hasta la aparición de la escritura deje tan escaso rastro, siendo la que menos actividades ocupa. Máxime dada la relevancia de los yacimientos de la actual Región de Murcia, que es una de las pocas zonas de Europa con tres asentamientos del hombre de Neanderthal, sin olvidar la abundancia de abrigos con pinturas rupestres levantinas (el único patrimonio material de la Humanidad en la Región) o el esplendor de la cultura argárica, en la Edad del Bronce.

Por otro lado, la época contemporánea muestra la evolución de la provincia murciana durante los siglos XIX y XX, con apenas actividades que aludan al siglo XXI. Es una sucesión de regímenes o reinados en los que se sintetiza el papel de Murcia en los acontecimientos más relevantes de la compleja historia de España de este período: Guerra de la Independencia, liberalismo, industrialización, Guerra Civil, franquismo y democracia. La actual Comunidad Autónoma es un apéndice de lo que sucede en los centros de poder (casi siempre lejanos), salvo en coyunturas ex-

cepcionales como el Cantón de Cartagena, que supone un protagonismo fugaz (1873-1874) durante la también fugaz I República.

Tabla 4. Las etapas históricas en las actividades de los manuales de la ESO de historia de la Región de Murcia

MANUAL	PREHISTORIA	EDAD ANTIGUA	EDAD MEDIA	EDAD MODERNA	EDAD CONTEMPORÁNEA
I	16	25	0	0	0
II	25	61	0	0	0
III	7	17	0	0	0
IV	0	0	30	0	0
V	0	0	68	55	0
VI	0	0	12	0	0
VII	0	0	0	25	16
VIII	0	0	0	15	20
IX	0	0	0	0	30
<i>Total (412)</i>	48	103	110	95	56

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 5 complementa la anterior, al desglosar los conceptos más comunes dentro de cada etapa histórica. En 1.º de ESO destacan «Roma» (35) e «Íberos» (22), es decir la época antigua tiene preponderancia frente a la prehistórica. En 2.º de ESO abunda la alusión a la época medieval cristiana (66). Si se añade el arte de ese período —el Gótico (15), especialmente la catedral de Murcia— nos da 81 actividades sobre el período del reino cristiano de Murcia, el concepto más frecuente de los nueve manuales analizados. Ello alude a la relevancia del Medievo, pero un Medievo cristiano, pues lo andalusí, sin ser escaso, se refleja en bastantes actividades menos (24).

La Edad Moderna, como se ha visto en la tabla 4, queda en una posición intermedia y a caballo entre dos cursos (2.º y 4.º de ESO). La frecuencia más destacada para el período contemporáneo, es decir en manuales de 4.º de ESO, se refiere al siglo xx, con 57 actividades, casi el doble que el siglo xix, mientras que el siglo xxi apenas tiene presencia, ni siquiera como preguntas que aludan a la actualidad. La Guerra Civil, la dictadura franquista, la transición democrática y el surgimiento de la entidad auto-

nómica (1982) parecen culminar la historia contemporánea. Apenas hay actividades sobre arte contemporáneo, frente a la importancia relativa otorgada al Gótico, el Renacimiento y el Barroco. La falta de perspectiva impide analizar cuestiones actuales, a pesar de que los enlaces a las web de las editoriales podrían solventar esa cuestión.

Tabla 5. Conceptos más frecuentes en las actividades de los manuales de la ESO de historia de la Región de Murcia

ETAPA HISTÓRICA Y CONCEPTOS	FRECUENCIA EN MANUALES DE LA ESO
<i>PREHISTORIA</i>	
Paleolítico	8
Neolítico	13
Edad de los Metales	13
<i>HISTORIA ANTIGUA</i>	
Íberos	22
Cartagineses	9
Roma/romanos	35
Visigodos	4
Bizantinos	5
<i>EDAD MEDIA</i>	
Al Ándalus	24
Período cristiano	66
Gótico	15
<i>EDAD MODERNA</i>	
Siglo XVI	22
Renacimiento	6
Siglo XVII	19
Siglo XVIII	24
Barroco	5
<i>EDAD CONTEMPORÁNEA</i>	
Siglo XIX	39
Siglo XX	57
Siglo XXI	3

Fuente: Elaboración propia.

Los topónimos desglosados en la tabla 6 complementan el análisis, esencialmente temático y cronológico. De las 237 alusiones a lugares casi la mitad se refieren a «Región de Murcia», concretamente 101 (42,61%). A mucha distancia le sigue «Reino de Murcia», con 54 (22,78%). El topónimo regional se emplea en todos los manuales, desde la Prehistoria hasta la actualidad, ello implica un evidente presentismo, con afán de perpetuar una supuesta identidad y fronteras comunes desde la noche de los tiempos. Esto no difiere de las historias nacionales o de otras autonomías españolas. El topónimo «Reino de Murcia» se emplea con mayor corrección, durante el Medievo y la Edad Moderna, si bien en los apartados dedicados al arte las actividades aluden a Región de Murcia o «tierras murcianas» o «territorio murciano».

Respecto a los municipios, sólo los tres más importantes de la Región tienen una relevancia destacable: «Murcia», «Cartagena» y «Lorca». La capital autonómica aparece en 40 actividades (16,87%), de hecho su protagonismo en la historia regional es indiscutible desde el siglo IX hasta la actualidad, dado el marcado centralismo político y cultural, así como sus épocas de esplendor en las segundas taifas andalusíes, el Renacimiento y el Barroco dieciochesco. Le sigue «Cartagena» con 15 actividades (6,32%), relativas a los acontecimientos de primer orden, a nivel nacional e incluso universal, transcurridos allí durante la Antigüedad y época contemporánea (colonia cartaginesa, conquista romana, cantón), no en vano es la ciudad más antigua de la Región. «Lorca», en menor medida con 9 actividades (3,79%), por su condición de bastión castellano en la frontera de Granada y su legado artístico de los siglos XVI al XVIII. Las demás localidades sólo aparecen en una, dos o tres actividades.

Por último, hay que señalar que la perspectiva regionalista de la historia impide que los manuales recojan, salvo en algún mapa, alusión a localidades —incluidas desde 1833 en las provincias de Alicante y Albacete— de gran relevancia durante el período medieval y moderno en el reino de Murcia: Orihuela, Villena, Chinchilla, Albacete, Hellín, Almansa. De igual modo, los personajes, monumentos y obras de arte más relevantes de las mismas no constan en las actividades de los manuales destinados a la Región de Murcia, cuando sin ellos no se puede entender la Edad Media y el Antiguo Régimen en el reino murciano: por ejemplo, el ilustrado hellinense Macanaz. Las fronteras provinciales, que no llegan

a dos siglos de antigüedad, y las autonómicas, de apenas tres décadas, se imponen sobre un reino (Murcia) o una diócesis (Cartagena) vigentes durante siete siglos.

Tabla 6. Topónimos en las actividades de los manuales de la ESO de historia de la Región de Murcia

TOPÓNIMO	FRECUENCIA EN MANUALES DE LA ESO
Región de Murcia	101
Reino de Murcia	54
Murcia (ciudad)	40
Cartagena	15
Lorca	9
Yecla	3
La Manga del Mar Menor	3
Mula	2
Totana	2
Águilas	2
Mazarrón	2
Ricote	2
Fortuna	1
La Alberca de las Torres	1
<i>Total</i>	237

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la historia surge en España, al igual que en el resto de Europa, en el siglo XIX y se consolida a fines de dicha centuria e inicios de la siguiente, de la mano del positivismo. La modernización de la misma se ve frenada por la dictadura franquista, verdadero punto de inflexión, que paraliza la incipiente escuela pública y laica, promovida por la II República. A partir de la década de 1970 se inician profundos cambios, motivados por la recuperación de la democracia. Aunque habrá que esperar aún dos décadas para una definitiva modernización curricular.

En los últimos años, la introducción de la enseñanza por competencias parecía animar un cambio de paradigma; sin embargo, se ha visto truncado por las inercias docentes, apegadas a un modelo de historia factual vigente casi dos siglos, así como por la involución conservadora en las leyes educativas. Entre los retos principales sigue presente la necesidad de desterrar una enseñanza de la historia basada sólo en conceptos y memorización.

El libro de texto permanece como el material didáctico más utilizado en España tanto en Educación Primaria como Secundaria.⁷⁰ El análisis y estudio de los manuales escolares de historia ha cobrado gran relevancia, en especial desde la década de 1990. La presencia islámica durante varios siglos y, sobre todo, la condición de primer imperio colonial, así como su decadencia, la frágil construcción de un Estado liberal en el siglo XIX, y las dos dictaduras del siglo XX marcan el devenir histórico del territorio que hoy ocupa el Estado español, y así es reflejado en los manuales. El afán nacionalista se complementa, a partir del último tercio del siglo XX, con la insistencia en una supuesta identidad común europea, especialmente visible en la enseñanza secundaria, mientras que en primaria predomina lo nacional. La historia ya no se construye tanto en función de las luchas contra musulmanes, franceses o ingleses, si bien la visión eurocéntrica también es una construcción interesada y artificial.

Con la LOMCE se refuerza aún más el Estado-nación que, como recuerda Álvarez Junco, no deja de ser un invento, un dios útil de las élites burguesas, forjador de identidades y ciudadanos obedientes al poder y leales a unos símbolos y una patria que defender frente al enemigo exterior o el separatista endógeno.⁷¹ Para regiones pequeñas sin una tradición reivindicativa, como la murciana, la recentralización de los contenidos históricos supone retroceder en lo poco que se había avanzado en aprecio por lo local, comarcal y autonómico. La entidad territorial puede decirse que está consolidada, pero mientras no se conozca mejor no dejará de ser un mero entramado burocrático.

Por tanto es necesario dotar de unos contenidos mínimos sobre Geografía, Historia e Historia del Arte de la Región de Murcia a futu-

⁷⁰ Valls Montés, *Historiografía escolar española*, 38-72; Prats, «Criterios para la elección», 7-13.

⁷¹ Álvarez Junco, *Dioses útiles*, 39-52.

ros docentes de Primaria y Secundaria. Sólo así pueden superarse los estrechos márgenes de decretos y manuales, además de los exámenes emanados de ellos, que reducen su protagonismo a la mínima expresión. La Región de Murcia debería hacer de su diversidad patrimonial uno de sus signos de identidad y motores de desarrollo, como el resto de España, no propugnando por ello ningún hecho diferencial. Existen acontecimientos, personajes y monumentos que tienen relevancia fuera de las reducidas fronteras regionales. La historia del actual territorio autonómico también ayudaría a entender la vida cotidiana y la historia reciente. Incluso los espacios degradados o desaparecidos ofrecen un recurso didáctico de primer nivel, clave para: conciencia y movilización ciudadana; rehabilitación y musealización; entender procesos de cambio y continuidad.

La única forma de sacar la historia regional de lugares de memoria como museos y archivos, además de publicaciones para eruditos, es que los docentes de niveles educativos iniciales tengan una sólida formación sobre el territorio circundante, sus valores y problemas. La función de dichos docentes no es que el alumnado memorice fechas, batallas y personajes, sino que entienda el valor que un blasón, una ermita o una canción tradicional tiene, por humilde que sea. Lo que se desconoce se infravalora. Los investigadores y didactas de la historia tienen que acercar la historia regional a la sociedad, divulgarla, sin que ello suponga considerar que lo autóctono es superior a lo foráneo, pero tampoco inferior.

Las últimas tendencias historiográficas (historia cultural, microhistoria) no han llegado a la didáctica de la historia ni, por supuesto, a los manuales escolares. Los historiadores deben colaborar con docentes en crear manuales más actualizados e interesantes para el alumno, que le ofrezcan retos, preguntas, que estimulen su curiosidad y no sólo una letanía de fechas, nombres y conceptos, necesarios pero que por sí solos aburren y no dejan entrever la utilidad de la historia. No en vano los manuales son la principal (y a menudo única) narrativa histórica que muchos ciudadanos leerán en su vida, así que de su calidad y rigor depende la valoración que la sociedad haga de su propia identidad, patrimonio y entorno. Si el problema es conocido para cuestiones relativas a la enseñanza de la historia universal y nacional, en el ámbito regional

la situación es aún más grave, dada la marginación de esos contenidos y el consiguiente desaprovechamiento de su enorme potencial didáctico. Por tanto, el caso murciano permite detectar carencias y extrapolar propuestas útiles para el resto de autonomías, especialmente aquellas no reconocidas como nacionalidades históricas en la Constitución de 1978.

El predominio de actividades de tipo conceptual, a lo largo y al final de los sucesivos temas de los nueve manuales de la ESO analizados es abrumador. Las actividades procedimentales son marginales y las actitudinales apenas existen. Así pues hablar de educación cívica o en valores se convierte en algo utópico. La escasísima presencia de cuestiones que demanden al alumno reelaboración de lo aprendido por sí mismos, procesos de causalidad o extrapolar a otros lugares o épocas, indica una nula educación por competencias, dado que el saber hacer apenas tiene cabida. De modo que si a nivel de historia de España y universal el panorama es poco alentador, a nivel de historia regional es nefasto. La culpa no reside sólo en las editoriales, sino que la raíz del problema está en los currículos enciclopédicos, que apenas responden a las nuevas corrientes historiográficas y pedagógicas. Siguen anclados, tanto las leyes como los libros de texto, en una enseñanza tradicional, memorística y de corte político. Una sucesión de civilizaciones, imperios y gobiernos, que en los escasos temas o epígrafes dedicados a la autonomía de turno se complementan con actividades de tipo cultural: yacimientos y monumentos representativos de cada período.

Los cambios legislativos y mejoras en el diseño de manuales han supuesto, a menudo, perpetuar las mismas imágenes, mapas y preguntas, aunque cambie el decreto curricular. Aún más grave es el escaso tiempo que el docente puede dedicar a cuestiones de historia y patrimonio regional o local, dada la enorme cantidad de temario a impartir, ligado a contenidos universales y españoles. Con un predominio abrumador de la lección magistral, el manual y el examen escrito (esencialmente conceptual) es improbable plantear actividades ligadas a la historia o el legado cultural del entorno próximo. Ello requeriría seleccionar unos pocos temas para abordarlos en profundidad mediante estrategias de indagación y trabajo cooperativo, algo aún harto infrecuente en Educación Primaria y más aún en Secundaria. ■

Nota sobre los autores:

RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ es Licenciado en Historia, Doctor en Historia Moderna y Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia (acreditado como Profesor Titular desde 2015). Ha sido becario predoctoral del Ministerio de Educación y de la Fundación Séneca. Actualmente es coordinador del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Imparte docencia en dicho grado y en el Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Sus líneas de investigación se centran en la formación docente, la evaluación y las metodologías didácticas en Educación Primaria y Secundaria. Entre su más de medio centenar de publicaciones destacan tres libros como coeditor: *Investigación e innovación en Educación Infantil* (2014); *Innovación y enseñanza en Educación Primaria* (2015); *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (2016). De los artículos cabe subrayar: «La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España», *Perfiles Educativos*, 150 (2015): 20-38, y «La Historia Social de la familia en España y su repercusión en la Didáctica de las Ciencias Sociales», *Tempo e Argumento*, 6 (11), (2014): 54-77.

MARÍA DEL MAR SIMÓN GARCÍA es Licenciada en Humanidades y Diplomada de Magisterio de Educación Primaria por la Universidad de Castilla-La Mancha. Fue becaria de investigación (FPI) de la Universidad de Castilla-La Mancha y Profesora Asociada de Historia Moderna en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de Cuenca por la misma universidad. En la actualidad es Profesora Asociada de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y profesora de Educación para Personas Adultas en el Aula de Chinchilla de Montearagón (adscrita al Centro de Educación de Personas Adultas *Los Llanos* de Albacete). Sus líneas de investigación se centran en la Educación de Personas Adultas, el desarrollo de materiales y recursos didácticos para la enseñanza de las ciencias sociales y en la formación del profesorado. De sus publicaciones destaca el libro *Familia, propiedad y grupos sociales en la tierra de Jorquera a mediados del siglo XVIII. Un espacio rural diferenciado* (2011), y los artículos «Historia de mujeres y trabajo. Una propuesta didáctica par la enseñanza de la historia y el desarrollo de valores cívicos», *Clío. History and*

History Teaching, 39 (2013), URL: <http://clio.rediris.es>, y «La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria», *Ensayos*, 29 (1), (2014): 101-113.

SEBASTIÁN MOLINA PUCHE es Profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia. Licenciado en Geografía e Historia y doctor en Historia Moderna. Ha sido profesor TUI de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de La Rioja, y previamente desarrolló un proyecto de investigación posdoctoral, financiado por el MEC, en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París. Sus últimas investigaciones se han encaminado a analizar la relación existente entre la enseñanza de la historia, el patrimonio y la creación de identidades culturales. De igual modo, ha participado en el diseño de materiales para la enseñanza de la historia. Entre sus numerosas publicaciones señalar la coedición de dos volúmenes titulados *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (2011) y *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia* (2013). Respecto a los artículos, destacan «Family Histories and identities of integration. The use of family concept in history classroom in Spanish kindergarten and elementary school», *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6 (5), (2012): 169-184, y «History Education under the new Educational Reform: new wine in old bottles?», *International Journal of Historical Learning*, 12 (2), (2014): 122-132.

Referencias:

- ABAD MERINO, Mercedes. «La frontera lingüística murciano-andaluza desde una perspectiva diacrónica». *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* 3 (2002). Accessed May 10, 2016. <http://www.um.es/tonosdigital/znum3/estudios/LaFronteraPLANT.htm>.
- *Lenguas en contacto y cambio de lengua en una ciudad bilingüe: Orihuela, siglo XVII*. Murcia: Universidad de Murcia, 1993.
- AGÜERA ROS, José Carlos. *Pintura y sociedad en el siglo XVII. Murcia, un centro del Barroco español*. Murcia: Real Academia Alfonso X el Sabio, 1994.
- *Platería y plateros seiscentistas en Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia, 2005.
- ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.

- ARAGONESES, Manuel Jorge. *Artes industriales cartageneras: lozas del siglo XIX*. Cartagena: Museo Arqueológico Municipal, 1960.
- *El mueble popular en Murcia (1866-1933). Consideraciones acerca de su entidad estética y funcional*. Murcia: Academia Alfonso X el Sabio, 1982.
- BARCA, Isabel. *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- BARTON, Keith. «Applied research: Educational research as a way of seeing». In *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives*, edited by Allan McCully, Garry Mills and Carla van Boxtel, 1-15. Coleraine: History Teacher Education Network, 2012.
- BAUTISTA VILAR, Juan. *El proceso de vertebración territorial de la Comunidad de Murcia: de reino a autonomía uniprovincial*. Murcia: Consejo Jurídico de la Región de Murcia, 2003.
- BELDA NAVARRO, Cristóbal, y Elías HERNÁNDEZ ALBALADEJO. *Arte en la Región de Murcia. De la Reconquista a la Ilustración*. Murcia: Editora Regional, 2006.
- CALVANI, Antonio. *L'insegnamento della storia nella scuola elementare*. Florencia: La Nuova Italia, 1986.
- CANALS, Roser, y Neus GONZÁLEZ. «El Currículo de Conocimiento del Medio Social y Cultural, y la formación de competencias». In *Didáctica del Conocimiento Social y Cultural en la Educación Primaria: ciencias sociales para aprender, pensar y actuar*, edited by Antoni Santisteban and Joan Pagès. Madrid: Síntesis, 2011.
- CASCALES, Francisco. *Discursos históricos de la Muy Noble y Muy Leal Ciudad de Murcia*. Murcia: Luis de Berós, 1621.
- CLARK, Anna. «Whose History? Teaching Australia's contested past». *Journal of Curriculum Studies* 36 (5) (2004): 533-641.
- COOPER, Hilary. *History 3-11. Early Years and Primary. A guide for teachers*. Londres: David Fulton Publishers, 2006.
- CUESTA, Raimundo. *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998.
- DELGADO, Consuelo, y Catalina ALBACETE. *Conocimiento del medio social y cultural*. Murcia: Diego Marín, 2006.
- DÍEZ DE REVENGA, Francisco Javier, y Mariano DE PACO. *Historia de la literatura murciana*. Murcia: Universidad de Murcia, Academia Alfonso X el Sabio y Editora Regional, 1989.
- EGAN, Kieran. *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata, 1991.
- ESTEPA GIMÉNEZ, Jesús, *et al.*, «Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas». *Revista de Educación* 355 (2011): 573-589.

- FERRERAS-LISTÁN, Mario, y ROQUE JIMÉNEZ PÉREZ. «¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria?». *Revista de Educación* 361 (2013): 591-618.
- FRANCO SILVA, Alfonso. *El alumbro del Reino de Murcia. Una historia de ambición, intrigas, riqueza y poder*. Murcia: Real Academia Alfonso X el Sabio, 1996.
- GARCÍA AVILÉS, José María. *Los moriscos del Valle de Ricote*. Alicante: Universidad de Alicante, 2007.
- GARCÍA GONZÁLEZ, Francisco, coord. *La Guerra de Sucesión en España y la batalla de Almansa. Europa en la encrucijada*. Madrid: Sílex, 2009.
- GARCÍA PUCHOL, Joaquín. *Los textos escolares de historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1992.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme Jesús. «Pensamiento histórico y contenidos curriculares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO». *Ensayos* 29 (1) (2014): 131-158.
- GÓMEZ CARRASCO, Cosme J., Raimundo A. RODRÍGUEZ PÉREZ y Pedro MIRALLES MARTÍNEZ. «La enseñanza de la historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España». *Perfiles Educativos* 37 (150) (2015): 20-38.
- GUTIÉRREZ-CORTINES CORRAL, Cristina. *Renacimiento y arquitectura religiosa en la antigua diócesis de Cartagena (Reyno de Murcia, Gobernación de Orihuela y Sierra del Segura)*. Murcia: Colegio de Aparejadores y Arquitectos Técnicos, 1987.
- JIMÉNEZ ALCÁZAR, Juan Francisco. «Identificación e identidad en el desarrollo de la memoria histórica: el reino de Murcia y la Edad Media». *Historia y Genealogía* 2 (2012): 175-199.
- JIMÉNEZ CASTILLO, Pedro. «Murcia. De la Antigüedad al Islam». PhD diss., Universidad de Granada, 2013.
- LEE, Peter, and Rosalyn ASBHY. «Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14». In *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, edited by Peter N. Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg, 199-222. Nueva York-Londres: New York University Press, 2000.
- LÉVESQUE, Stéphane. *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: Toronto University Press, 2008.
- LLULL, Vicente, et al., «“Proyecto La Bastida”: economía, urbanismo y territorio de una capital argárica». *Verdolay: Revista del Museo Arqueológico de Murcia* 13 (2011): 57-70.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. «La LOMCE y la competencia histórica». *Ayer* 94 (2014): 273-285.

- LÓPEZ FACAL, Ramón. «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional». *Clío y asociados: la historia enseñada* 14 (2010): 11-13.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás. «El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman». *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 70 (2011): 44-58.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, Nicolás, Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ y José BELTRÁN LLAVADOR. «Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos de los alumnos». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 5 (2006): 55-71.
- MEDIONI, María-Alice. *El Cantón de Cartagena*. Madrid: Siglo XXI, 1979.
- MERCHÁN, Francisco Javier. *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en clase de historia*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- MIRALLES MARTÍNEZ, Pedro, y Nicolás MARTÍNEZ VALCÁRCEL. «La fase de desarrollo de la clase de Historia en bachillerato». *Revista Iberoamericana de Educación* 46 (1) (2008): 1-10.
- MOLINA PUCHE, Sebastián. «El gobierno de un territorio de frontera: corregimiento y corregidores de Chinchilla, Villena y las nueve villas, 1586-1690». *Investigaciones históricas* 25 (2005): 55-84.
- MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J., Pedro MIRALLES MARTÍNEZ y José Luis VILLA AROCENA, *Evaluación de la materia de Historia. El caso de la Región de Murcia*. Saarbrücken: Publicia, 2014.
- OSBORNE, Ken. «Teaching history in schools: A Canadian debate». *Journal of Curriculum Studies* 35 (5) (2003): 585-626.
- PÉREZ PICAZO, María Teresa, y Guy LEMEUNIER. *El proceso de modernización en la Región murciana (siglos XVI-XIX)*. Murcia: Editora Regional, 1984.
- PÉREZ PICAZO, María Teresa, Guy LEMEUNIER y FRANCISCO CHACÓN JIMÉNEZ. *Materiales para una historia del Reino de Murcia en los tiempos modernos*. Murcia: Universidad de Murcia, 1979.
- PÉREZ ROJAS, Francisco Javier. *Cartagena 1874-1936 (Transformación urbana y arquitectura)*. Murcia, Editora Regional, 1986.
- PÉREZ SÁNCHEZ, Manuel. *El arte del bordado y del tejido en Murcia, siglos XVI-XIX*. Murcia: Universidad de Murcia, 1999.
- PRATS, Joaquim. «Criterios para la elección del libro de texto de historia». *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 70 (2011): 7-13.
- «Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 1 (2002): 81-89.
- RAMALLO, Sebastián F., y María Milagrosa ROS. «De “Qart Hadast” a “Carthago Nova”: la conquista de Escipión como trasfondo». In *Los Escipiones: Roma*

- conquista Hispania*, edited by Manuel Bendala Galán, 163-179. Madrid: Museo Arqueológico Regional de Alcalá de Henares, 2015.
- ROBLES FERNÁNDEZ, Alfonso. «Estudio arqueológico de los palacios andalusíes de Murcia (ss. X-XV). Tratamiento ornamental e influencia en el entorno». PhD diss., Universidad de Murcia, 2016.
- RODRÍGUEZ GARRIDO, Juan Esteban. «Trato y maltrato de la Historia de España en los libros de la EGB y la ESO». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2011.
- RODRÍGUEZ LLOPIS, Miguel, dir. y José Miguel MARTÍNEZ CARRIÓN, coord. *Atlas histórico ilustrado de la Región de Murcia y su antiguo reino*. Murcia: Fundación Séneca, 2006.
- RODRÍGUEZ LLOPIS, Miguel. *Historia de la Región de Murcia*. Murcia, Editora Regional, 1994.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Raimundo A. *El camino hacia la corte. Los marqueses de Los Vélez en el siglo XVI*. Madrid: Sílex, 2011.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Raimundo A., y María del Mar SIMÓN GARCÍA. «La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria». *Ensayos* 29 (1) (2014): 101-113.
- RODRÍGUEZ PÉREZ, Raimundo A., Cosme Jesús GÓMEZ CARRASCO y María del Mar SIMÓN GARCÍA. «Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de Primaria. Un análisis comparativo». In *Investigación educativa en Educación Primaria*, edited by Rosa Nortes Martínez-Artero and José Ignacio Alonso Roque, 369-380. Murcia: Editum, 2014.
- RUIZ MARTÍN, Felipe. *Los alumbres españoles: un índice de la coyuntura económica europea en el siglo XVI*. Madrid: Fundación Española de Historia Moderna, 2005.
- SÁIZ SERRANO, Jorge. «Educación histórica y narrativa nacional». PhD diss. Universidad de Valencia, 2015.
- SÁIZ SERRANO, Jorge, y Juan Carlos COLOMER RUBIO. «¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad». *Clío. History and History Teaching* 40 (2014). Accessed June 25, 2016. <http://clio.rediris.es>.
- SÁNCHEZ IBÁÑEZ, Raquel, y Alejandro MARTÍNEZ NIETO. «Patrimonio e identidad de la Región de Murcia: una aproximación a través del currículo y los libros de texto de Ciencias Sociales de Secundaria». *Clío. History and History Teaching* 41 (2015). Accessed May 13, 2016. <http://clio.rediris.es>.
- SÁNCHEZ MORENO, José. *Vida y obra de Francisco Salzillo. Una escuela de escultura en Murcia*. Murcia: Nogués, 1945.

- SEGADO BRAVO, Pedro. Lorca BARROCA. *Arquitectura y arte*. Murcia: Editum, 2012.
- SHEMILT, Dennis. «Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom». In *Learning history*, edited by Alaric Dickinson, Peter Lee and Peter Rogers, 39-84. Londres: Heinemann Educational Books, 1984.
- SOLÉ, Glória. «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História a través deste recurso didáctico». *Ensayos* 29 (1) (2004): 43-64.
- TORRES FONTES, Juan. *Don Pedro Fajardo, Adelantado Mayor del Reino de Murcia*. Madrid: CSIC, 1953.
- *Repartimiento de Murcia*. Murcia: Academia Alfonso X el Sabio, 1960.
- *Fajardo el Bravo*. Murcia: Universidad de Murcia, 1944.
- *Repartimiento de Lorca*. Murcia: Ayuntamiento de Lorca y Academia Alfonso X el Sabio, 1977.
- VALLS MONTÉS, Rafael. «La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de historia». *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 20 (2011): 59-66.
- «Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 15 (2001): 23-36.
- *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas*. Valencia: PUV, 2009.
- *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, 2007.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
- WINEBURG, Sam. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press, 2001.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, IDENTIDADES CULTURALES Y CONCIENCIA IBEROAMERICANA EN LOS LIBROS DE TEXTO ESPAÑOLES PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

History teaching, cultural identities and Ibero-American consciousness in Spanish primary education textbooks

Delfín Ortega Sánchez^o y Francisco Rodríguez Lestegás^s

Fecha de recepción: 04/09/2016 • Fecha de aceptación: 05/02/2017

Resumen. Este artículo analiza el tratamiento curricular de la Historia de Iberoamérica y su contribución a la construcción de una conciencia iberoamericana en los libros de texto de Ciencias Sociales españoles para la Educación Primaria. Desde perspectivas inclusivas, interculturales e identitarias, aborda los mecanismos de consolidación y fortalecimiento del Espacio Cultural Iberoamericano en el ámbito educativo, examinando las narrativas históricas e iconográficas escolares, a partir del diseño, validación y aplicación de cinco instrumentos de recogida de datos, análisis y evaluación, integrados en cinco categorías de análisis: I. Identificación y clasificación iconográfica, II. Ordenación y función iconográfica, III. Narrativa histórica e identidad cultural, IV. Actividades e identidad cultural, V. Validación curricular.

Los resultados informan de la sólida adopción de perspectivas eurocéntricas y hegemónicas frente a la ausencia elocuente de una verdadera capacidad integradora de contenidos sociales, culturales e históricos orientados a la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano y a la construcción de la reconocida identidad cultural iberoamericana.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia de Iberoamérica; Espacio Cultural Iberoamericano; Conciencia iberoamericana; Identidad cultural iberoamericana; Libros de Texto de Ciencias Sociales.

^o Departamento de Didácticas Específicas. Facultad de educación. Universidad de Burgos. C/ Villadiego, s/n. 09001 Burgos. España. dosanchez@ubu.es

^s Departamento de Didácticas Aplicadas. Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Avda. de Ramón Ferreiro, s/n. 27002 Lugo. España. f.lestegas@usc.es

Abstract. *This article analyzes the curricular treatment of Ibero-American history and the construction of an Ibero-American consciousness in Spanish primary education social studies textbooks. From inclusive and intercultural perspectives, the study approaches the mechanisms of consolidation and strengthening of the Cultural Ibero-American Space in the educational realm. It examines the historical and iconographic school narratives by means of the design, validation and application of five instruments for the data collection, analysis and evaluation, integrated into five categories of analysis: i. Identification and iconographic classification, ii. Ordering and iconographic function, iii. Historical narrative and cultural identity, iv. Activities and cultural identity, v. Validation. The results confirm the solid adoption of Eurocentric and hegemonic perspectives resulting from the absence of any real capacity for integrating social, cultural and historical contents or working towards to the consolidation of a Cultural Ibero-American Space or the construction of an Ibero-American cultural identity. The results report of the solid adoption of eurocentral and hegemonic perspectives opposite to the eloquent absence of a real of integration capacity of social, cultural and historical contents orientated to the consolidation of the Cultural Ibero-American Space and the construction of the recognized Ibero-American cultural identity.*

Keywords: *Teaching of Ibero-American History; Ibero-American Cultural Space; Ibero-American consciousness; Ibero-American cultural identity; Social studies textbooks.*

DIMENSIÓN EDUCATIVA DE LA CARTA CULTURAL IBEROAMERICANA: IDENTIDAD EN LA DIVERSIDAD

Puede afirmarse, con seguridad, que la Comunidad Iberoamericana de Naciones constituye una comunidad cultural que, delimitada en la diversidad no yuxtapuesta, se presenta como un todo integrado, tal y como evidenció la creación de la *Carta Cultural Iberoamericana* (CCI). El documento, aprobado en la IX Conferencia Iberoamericana de Cultura y firmado en la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno en 2006, supone el marco prescriptivo y vinculante para la definición de la identidad cultural iberoamericana —eje colectivo de vertebración de una comunidad diversa con lenguas y culturas compartidas—, capaz de garantizar la cooperación e integración cultural de los pueblos desde su diversidad, la creación de espacios propios de circulación cultural y la articulación de mecanismos para la mejora del conocimiento del sustrato y riqueza cultural de los países miembros. La carta se convierte, por tan-

to, en una importante herramienta para la promoción y protección de la diversidad cultural de los países que la suscriben —marca distintiva de la cultura iberoamericana—, y para la coordinación en materia patrimonial e industria cultural.

El texto, lejos de concebirse como una declaración teórica de intenciones, supone un verdadero plan de acción para la puesta en marcha de políticas culturales y una propuesta definida para el fomento de la conciencia identitaria iberoamericana. El «Preámbulo» de la CCI recuerda los principios enunciados en la *Declaración de la 1 Cumbre Iberoamericana* —Guadalajara, México, 1991— y afianza en los países miembros su representación como «vasto conjunto de naciones que comparten raíces y el rico patrimonio de una cultura fundada en la suma de pueblos, sangres y credos diversos»,¹ cuya convergencia radica en un acervo cultural común y en su riqueza plural. Igualmente, considera y entiende el ejercicio de la cultura como una dimensión de la ciudadanía, elemento de cohesión e inclusión social generador de confianzas y autoestimas individuales, nacionales y comunitarias.

En esta línea, el documento recoge en sus «Fines» el reconocimiento de la existencia del Espacio Cultural Iberoamericano como ámbito propio y singular, la necesidad de su cooperación con otros espacios mundiales, y el fomento de la protección y la difusión del patrimonio cultural y natural, material e inmaterial, testigo de la evolución de las comunidades iberoamericanas. Desde esta realidad patrimonial, referencia básica de identidad, contempla el ámbito de aplicación específico «Patrimonio Cultural», en el que se prescribe, a través de las manifestaciones culturales y lingüísticas que les son propias, su protección, transmisión y promoción.

El fundamento histórico-cultural que asume la creación de la Comunidad Iberoamericana de Naciones determina el interés por desentrañar los aspectos definitorios de la identidad iberoamericana y distinguir sus elementos compositivos.² De acuerdo con la Organización de Estados Iberoamericanos, «la identidad iberoamericana se conforma en base al

¹ *Carta Cultural Iberoamericana*, 2006. http://www.culturasiberoamericanas.org/carta_cultural.php (consultado el 13-3-2012).

² Cástor Díaz Barrado, «Algunas reflexiones sobre la identidad en el seno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones», *Investigación & Desarrollo*, 21 (2), (2013): 419-454.

encuentro de múltiples expresiones culturales, que al manifestarse en un conjunto de elementos en común le otorgan un carácter singular». ³ De este modo, la articulación de esta identidad plural se asienta en la diversidad cultural de los Estados que compone el mapa de la comunidad y se orienta hacia la definición de patrones identitarios, cristalizados en su patrimonio cultural tangible e intangible. ⁴ La configuración de la identidad iberoamericana debe entenderse, entonces, como un proceso en continua formación y como un rico producto del diálogo cultural, ⁵ verificado en el Espacio Cultural Iberoamericano, impulsado en su proyección mundial y ratificado por la Declaración de Panamá en la XXIII Cumbre. Este espacio, definido como proyecto unitario de cooperación cultural, a partir de valores simbólicos gestados en la experiencia histórica compartida y asentada en un ámbito geográfico supranacional, ⁶ asumen el ámbito de la cultura como su principal factor de cohesión, tal y como prescribe la CCI, demuestra la proclamación de Embajadores Iberoamericanos de la Cultura ⁷ y reitera la *Resolución sobre la Renovación de la Conferencia Iberoamericana de 2013*.

De especial importancia para esta investigación resulta el ámbito de aplicación «Cultura y Educación». Evidenciada la estrecha relación entre educación y cultura, la CCI prescribe, entre otras líneas de actuación, la necesidad de reforzar el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural iberoamericana en los sistemas educativos, y el fomento curricular de una perspectiva regional del aprendizaje. En este marco espacial supranacional y, en cumplimiento de los fines, principios y ámbitos de la CCI, se manifiesta la voluntad internacional de reafirmar la existencia de una identidad cultural iberoamericana, mediante el fortalecimiento estructural de cooperación para la visibilidad unitaria de Iberoamérica en el contexto global.

³ Organización de Estados Iberoamericanos. *Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad*. http://www.dgri.sep.gob.mx/formatos/4_oei_13.pdf (consultado el 3-3-2014).

⁴ XXIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno 2013. <http://segib.org/es/node/8417> (consultado el 11-2-2014).

⁵ XXIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno 2013.

⁶ *Informe sobre la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano 2013*. <http://segib.org/es/node/9150> (consultado el 7-2-2014).

⁷ Fernando García Casas, «Un lugar para la Comunidad Iberoamericana», *Política exterior*, 27 (151), (2013): 161-162.

Entre las propuestas específicas contempladas en el *Informe sobre la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano*, resultan especialmente importantes para el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales las referidas a la *dimensión social y ciudadana*, la *dimensión histórico-patrimonial* y, de forma prioritaria, la *dimensión educativa y del conocimiento*.

Dimensión social y ciudadana: El Espacio Cultural Iberoamericano ha de estimular una conciencia compartida en la ciudadanía cultural iberoamericana, garantizando la participación en su diversidad simbólica y el reconocimiento recíproco de identidades complejas y plurales.

Dimensión histórico-patrimonial: El espacio cultural habrá de posibilitar la puesta en valor, conocimiento y difusión de las manifestaciones culturales materiales e inmateriales, referenciales para la identidad cultural iberoamericana. Para tal fin, se propone, entre otras medidas, la difusión del conocimiento de bienes culturales a través de los distintos diseños curriculares.

Dimensión educativa y del conocimiento: desde esta dimensión, el espacio operará en la cultura, la educación y el conocimiento como una unidad conceptual, aproximando el ámbito educativo, intelectual, social, económico y cultural.

La cultura y el conocimiento, como soportes de la inteligencia colectiva, ofrecen las experiencias necesarias para su instrumentalización en recursos de convivencia. En este sentido, la educación habrá de asumir un rol, capaz de garantizar la disposición de estos elementos por parte de la sociedad. Para ello, y subrayando las líneas que a este respecto define la CCI, deberá:

- a) Incorporar en los currículos contenidos de la cultura y de la historia iberoamericana, reafirmando los componentes propios e identitarios.
- b) Reforzar el conocimiento y la valoración de la diversidad cultural iberoamericana en los sistemas educativos.
- c) Favorecer la incorporación en los planes educativos y, en sus respectivos territorios, de las lenguas, valores y conocimientos de las comunidades tradicionales e indígenas.

- d) Favorecer la incorporación, en planes y programas educativos, de líneas temáticas dirigidas al fomento de la creatividad y la formación de públicos culturalmente críticos.

Superados los mecanismos civilizatorios de homogeneización cultural, la visibilidad de un espacio cultural en la región iberoamericana pasa por la necesidad de evidenciar su heterogeneidad y complejidad cultural, habilitando circuitos de intercambio, diálogo y comunicación. De esta manera, «además de identificar lo que nos es común, es fundamental su conocimiento e intercambio»⁸ en el espacio de comunidades históricas cohesionadas por sus lenguas, motores de representación e identidad.

Sin embargo, es constatable el desconocimiento mutuo manifiesto por las comunidades de la región iberoamericana y la supervivencia de tópicos y estereotipos que entorpecen, seriamente, el diálogo intercultural para el auto-conocimiento. La concepción y fortalecimiento de identidades complejas compartidas sólo será posible en el ejercicio de una ciudadanía crítica con aquello que le es propio y en contextos políticos, sociales y culturales óptimos para su participación activa, evitando tendencias hacia fundamentalismos culturales que nieguen la comprensión mutua y la necesaria comunicación horizontal de la cultura.

La cooperación cultural, articulada en ejercicios simétricos de decisión por los Estados miembros, ha de basarse en intercambios culturales y simbólicos equitativos, alejando hegemonías y dependencias, e incentivando y desarrollando lazos de solidaridad sobre los valores culturales propios y compartidos, tal y como han demostrado las celebraciones de los Bicentenarios, promotoras de la diversidad cultural y de un sólido bloque social y cultural.

Esta unidad en la diversidad, característica de la dimensión iberoamericana, requiere de programas de formación, también en los centros académicos formales, con materias específicas sobre la realidad cultural iberoamericana y diseños metodológicos inclusivos. Ya desde la creación de la Cátedra de Historia de Iberoamérica en la Cumbre de La Habana de 1999, se constató el escaso desarrollo que la Historia de Iberoaméri-

⁸ Álvaro Marchesi (coord.), *Avanzar en la construcción de un espacio cultural compartido. Desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana* (Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012), 46.

ca recibía en los sistemas educativos de la comunidad y la necesidad de generar en las sociedades iberoamericanas «consensos favorables a la integración regional, mediante un más profundo y acabado conocimiento de los puntos comunes de los procesos históricos constitutivos de los países». ⁹ Se apostaba por una educación integral de calidad, articulada en la formulación de políticas «que contemplen la profundización de la identidad cultural iberoamericana y que la enseñanza de la historia, en este caso común a los países, es un elemento clave para fortalecer el espacio cultural iberoamericano y forjar los vínculos que reconocen hoy los países iberoamericanos como miembros de una comunidad». ¹⁰ En esta línea, concretaba como objetivo general:

Contribuir al desarrollo y consolidación de la Comunidad Iberoamericana de Naciones a través del fortalecimiento y afirmación de su identidad regional compartida, avanzando en un mayor y más profundo conocimiento crítico de los procesos históricos que subyacen a su matriz cultural común. ¹¹

La cultura iberoamericana se presenta, por tanto, como «una gran manifestación, al igual que la europea, de la modernidad cultural» ¹² propia, pero que, a diferencia de ésta, se caracteriza por una variada y profunda hibridación cultural de raíz originaria, afrodescendiente y europea; una realidad singular cuya respuesta y responsabilidad educativa reside en los diseños curriculares de los países de la región.

IBEROAMÉRICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: UN PROYECTO DE HISTORIA E IDENTIDAD REGIONAL COMÚN

Es cierto que en los sistemas educativos de numerosos países del ámbito iberoamericano, las narrativas históricas continúan reflejando posiciones nacionales de expresión mayoritaria. Éstas alejan otras realidades, tendiendo a la proposición de personajes y hechos memorables, más próximos a construcciones míticas o versiones del pasado que al

⁹ Organización de Estados Iberoamericanos. *Cátedra de Historia de Iberoamérica. Documento programático 2001*. <http://www.campus-oei.org/cathistoria/> (consultado el 1-3-2012).

¹⁰ Organización de Estados Iberoamericanos, *Cátedra de Historia de Iberoamérica*.

¹¹ Organización de Estados Iberoamericanos, *Cátedra de Historia de Iberoamérica*.

¹² *Informe sobre la consolidación*.

conocimiento historiográfico. Efectivamente, en orden a las dimensiones explicativas de las narrativas nacionales y, específicamente, desde su concepción ontológica y esencialista de la nación y de sus habitantes, estas narrativas, en su intento por simplificar el desarrollo de los eventos históricos, reducen al sujeto histórico participante en grupos particularistas; «si bien el sujeto de las narrativas nacionales podría ser colectivo, sus rasgos coinciden con los de un solo grupo particular».¹³

No cabe duda de que sigue siendo evidente el cumplimiento de una de las principales finalidades educativas de las narrativas históricas nacionales: «la creación y el mantenimiento de un sentido de identidad nacional entre sus ciudadanos; configurando a su vez las posibles interpretaciones del contenido histórico».¹⁴ Los libros de texto se convierten aquí en uno de los instrumentos de mayor producción, difusión y garantía de recepción de estas narrativas históricas, amplificando «la voz oficial, y a menudo única, del Estado-Nación»¹⁵ y proponiéndose a maestros/as y alumnos/as, principalmente, de Educación Primaria, como una referencia acabada y verdadera del conocimiento como construcción social. En efecto, «el texto escolar o manual de historia todavía se presenta como fundamental a la hora de enseñar historia patria».¹⁶

A diferencia de los textos especializados de investigación histórica, la tramitación masiva del pasado en los currículos y libros de texto escolares pasa, como tradicionalmente ha venido liderando la enseñanza de la historia nacional,¹⁷ por lo socialmente conveniente, traducido en la definición de bases para la configuración de una identidad que opera como mediadora entre el/los Estado/s y la ciudadanía hacia un proyecto conjunto de futuro. Los LTG —Libros de Texto Gratuitos— de la escuela primaria mexicana, editados por el propio Estado, es una clara evidencia

¹³ Mario Carretero y María Sarti, «Notas sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica. La centralidad de las narrativas nacionales», *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75 (2013): 40.

¹⁴ Carretero y Sarti, «Notas sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica», 36.

¹⁵ Carretero y Sarti, «Notas sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica», 36.

¹⁶ Carolina Campos Chávez, *Identidad nacional y enseñanza de la historia en la escuela. Una aproximación al caso mexicano y chileno* (Tesis de Máster en Enseñanza de la Historia, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012), 50.

¹⁷ Mario Carretero, *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global* (Buenos Aires: Paidós, 2007).

de ello. La concreción de los planes y programas de estudio en su organización curricular los convierten en una «parte integral del quehacer docente en la educación básica nacional y un referente de lo que un niño de primaria debe saber [...], garantía para el logro de los propósitos educativos [...] [y] paradigma de conocimiento que todo niño debería lograr».¹⁸

Frente a esta perspectiva, esencialmente, nacionalista, más evidente en los países latinoamericanos, en el contexto español la enseñanza de la Historia de Iberoamérica se posiciona en una dimensión eurocéntrica, destacando, inicialmente, los avances científico-técnicos producidos para hacer posible la llegada europea a tierras americanas y las consecuencias político-económicas del encuentro para la monarquía hispánica y para Europa.¹⁹

Sobre el esencialismo nacionalista y dimensional europeísta, se impone la necesidad de trazar planteamientos historiográficos transnacionales, capaces de favorecer el diálogo intercultural, y la comprensión y posterior tratamiento didáctico de la diversidad cultural, presente en la realidad social, cultural y educativa de los países del ámbito iberoamericano.²⁰ Sin embargo, un somero análisis del currículo de Educación Primaria y del primer ciclo de Secundaria Obligatoria, arrojan datos

¹⁸ Verónica Arista, Felipe Bonilla y Laura H. Lima, «Los manuales escolares y su uso en el aula», *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70 (2012): 23-28.

¹⁹ Ilaria Bellatti y Virginia Gámez, «La historia de Iberoamérica en los currículos escolares: Un enfoque intercultural», *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75 (2013): 43-50.

²⁰ En los últimos años, la atención a la diversidad constituye uno de los principios rectores del sistema educativo español. La concreción de esta diversidad cultural ha venido explicándose en los conceptos de *interculturalidad*, *multiculturalidad* o *pluriculturalidad*, todos ellos alusivos a la «coexistencia, en un mismo medio social, de personas procedentes de distintas culturas, del desafío que tal coexistencia plantea y de la necesidad de propiciar entre la población actitudes de no discriminación por razón de origen, etnia, idioma, cultura o religión». M.^a del Carmen González Muñoz, *Una respuesta didáctica a la multiculturalidad: el tratamiento en las aulas de Educación Secundaria de la historia común de Iberoamérica* (Madrid: Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid / Subdirección General de Inspección Educativa, 2005), 5. En contextos educativos diversos, como los actuales, pueden reconocerse tres corrientes metodológicas enfrentadas: una primera, mantenida, al menos, hasta los años sesenta, que conduce sus principios hacia la aculturación del discente de origen extranjero, postura no superada en algunos espacios democráticos de la actualidad como en los Países Bajos; una segunda, dirigida hacia la negación de la materia de Historia, por su responsabilidad en la transmisión de referentes culturales o nacionalistas. Fue el caso de Canadá en los años ochenta; y una tercera, más próxima a la idea de interculturalidad y más aceptada, que, aun manteniendo en los currículos los referentes identitarios nacionales, incluye otras realidades culturales. De esta manera, mediante el conocimiento de las dimensiones colectivas de carácter étnico y cultural del *nosotros*, se accede al conocimiento del *otro* desde esas mismas dimensiones. Pedro Miralles y Sebastián Molina, «La importancia de los referentes nacionales en el aprendizaje de las Ciencias

abrumadores en los que el componente político y económico desplaza al social y cultural de las sociedades y culturas intervinientes en tres siglos de historia común. Como bien apuntan Bellati y Gámez,²¹ la mención a las civilizaciones prehispánicas se inscribe en una perspectiva histórica que las sitúa en tiempos históricos atemporales y las explica en función de «qué se encontraron los europeos en su llegada al continente americano», invisibilizando a las sociedades y culturas americanas en este proceso histórico.

De acuerdo con los primeros resultados del Proyecto de Investigación *La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de centros escolares iberoamericanos y españoles* —I+D EDU2009-09425—, al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria en España, el alumnado, de procedencia latinoamericana y española, evidencia serias carencias de conocimientos en aspectos geográficos e históricos básicos sobre Iberoamérica. Según estos datos, se hace necesario «un replanteamiento curricular y, sobre todo, didáctico de la historia iberoamericana que propicie aprendizajes sólidos y que genere sentimientos de empatía y de respeto hacia la alteridad»,²² fomente la interculturalidad y proyecte una historia iberoamericana, más allá de los límites nacionales.

Tal y como también han demostrado otros estudios en Alemania y Estados Unidos, Miralles y Molina²³ constatan un buen conocimiento geográfico e histórico cuando éste aparece directamente vinculado al país de procedencia del alumno/a. Esta circunstancia reafirma la dificultad de considerar «que estos alumnos tengan un concepto de Iberoamérica como elemento identitario unificador», afirmación, aseveran en princi-

Sociales: una investigación con alumnado iberoamericano», *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75 (2013): 57-66.

²¹ Bellati y Gámez, «La historia de Iberoamérica en los currículos escolares», 43-50.

²² Joan Miquel Albert y Concha Fuentes, «Enseñanza de la historia y construcción de identidades culturales en centros escolares iberoamericanos y españoles», *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75 (2013): 55; Concha Fuentes y Virginia Gámez, «¿Qué saben los alumnos de secundaria de la geografía iberoamericana?», en *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, coords. Rafael de Miguel, M.ª Luisa de Lázaro y Torres y M.ª Jesús Marrón (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2013), 239.

²³ Miralles y Molina, «La importancia de los referentes nacionales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales», 57-66.

pio, nada extraña «si se considera que en cada país iberoamericano se enseña la historia y la geografía de ese país, y no la de Iberoamérica». ²⁴ En definitiva, puede decirse que «el marco identitario en el que se mueve el alumnado iberoamericano que vive y estudia en España es más nacional que iberoamericano». ²⁵

A tenor de los resultados obtenidos, esta misma lectura puede realizarse en la investigación de las profesoras Fuentes y Gámez, ²⁶ a partir de las respuestas a un interesante cuestionario sobre conocimientos geográficos iberoamericanos, devueltas por una amplia muestra de alumnado latinoamericano y español de Educación Secundaria Obligatoria. La pregunta cinco «¿qué países integran Iberoamérica?» proponía cuatro respuestas posibles, directamente ligadas a la definición de identidad cultural iberoamericana: *los países que hablan español; los países que formaron parte de la corona española y portuguesa; los países de Sudamérica; los países latinos que comparten un tipo de música y religión.* ²⁷ Los resultados informan que un 39.3% relacionaba correctamente Iberoamérica con los territorios que formaron parte de la monarquía hispánica y portuguesa; un 47.8% la fallaba y un 12.4% no la contestó o no optó por una posible respuesta. En el mayoritario porcentaje de respuestas incorrectas, destacó la definición de Iberoamérica como un conjunto de países pertenecientes a Sudamérica —26.8%—. En este caso, considerando los resultados por procedencia del alumnado, no se advirtieron diferencias destacables, presentando un panorama general de conocimientos medio-bajo.

Detectada y, ampliamente, demostrada esta carencia, son conocidos los programas nacionales e internacionales, ²⁸ dedicados a plantear una

²⁴ Miralles y Molina, «La importancia de los referentes nacionales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales», 65.

²⁵ Miralles y Molina, «La importancia de los referentes nacionales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales», 65.

²⁶ Fuentes y Gámez, «¿Qué saben los alumnos de secundaria de la geografía iberoamericana?», 227-239.

²⁷ Fuentes y Gámez, «¿Qué saben los alumnos de secundaria de la geografía iberoamericana?», 235.

²⁸ En 1993 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura marcó como objetivo la armonización de la enseñanza de la Historia de Iberoamérica, a través del proyecto «Armonización e innovación de la enseñanza de la Historia en Iberoamérica». Dos fueron los objetivos generales: analizar la situación y formular sugerencias y propuestas para la mejora de la enseñanza de la Historia en el nivel medio en Iberoamérica. Los resultados obtenidos destacaron, entre otras conclusiones, la descoordinación entre los currículos de enseñanza básica del ámbito iberoamericano, por la que sólo diez países de los veintidós incluían la Historia de América como

Historia de Iberoamérica que priorice los procesos histórico-culturales comunes a las sociedades protagonistas; máxime, cuando los importantes flujos migratorios actuales en el interior de la región iberoamericana ofrecen una extraordinaria oportunidad para poner en marcha tratamientos didácticos inclusivos de una historia y culturas de la que las distintas nacionalidades, desde su diversidad, forman parte. La posible dificultad de esta inclusión, en cualquier caso, atenuada por la utilización de una lengua común,

se vería muy suavizada con un tratamiento escolar y curricular adecuado que permitiese el conocimiento y el aprecio del patrimonio histórico y cultural común, atendiendo a su diversidad pluricultural y plurilingüe así como el respeto y la valoración de las creencias, actitudes y valores de ese acervo.²⁹

En esta línea, una nueva reflexión curricular de la enseñanza de la idea de Iberoamérica, desde la Educación Primaria, orientada al fomento de hábitos de convivencia y solidaridad, la comprensión entre pueblos y la interculturalidad, posibilitaría al alumnado iberoamericano de uno y otro lado del Atlántico, el reconocimiento en su propia identidad y en un espacio cultural iberoamericano supranacional.

Según los resultados de los análisis de los currículos de la Educación Básica iberoamericana, ya anunciados por la Organización de Estados

materia escolar. Igualmente, se observó la sustitución del concepto de Iberoamérica, a partir del tratamiento de la Independencia, por la yuxtaposición de datos localistas relativos a las respectivas historias nacionales, obviando los factores comunes a ese proceso histórico. Desde la formulación de estos primeros objetivos para la armonización curricular entre los países iberoamericanos, en 1998 se propuso un *currículum-tipo* de Historia de Iberoamérica para el nivel medio de enseñanza obligatoria, apoyado por la VII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno —Venezuela, 1997— y presentado para su aprobación en la reunión de consulta celebrada en México en 1998; fue el primer intento didáctico de una historia común entre los países ibéricos y los latinoamericanos. Al final de la etapa para la que destina el currículo, habrán de haberse alcanzado los objetivos generales previstos: «el conocimiento de los hechos y procesos más significativos del pasado de Iberoamérica, una identificación emocional entre los hombres y los pueblos iberoamericanos que complementa otras identidades, como la etnia y la cultura a la que pertenecen y la nación de la que son ciudadanos, y ayude a desarrollar una educación intercultural». Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal. Universidad de Valladolid, «La enseñanza de la historia de Iberoamérica: el primer proyecto de una historia común», *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22 (1999): 9.

²⁹ González Muñoz, *Una respuesta didáctica a la multiculturalidad*, 7.

Iberoamericanos en la década de los 90,³⁰ las investigaciones siguen evidenciado la necesidad de impulsar los elementos comunes y puntos de encuentro que expliquen los procesos históricos compartidos por los países de la región;³¹ aspecto éste ampliamente obviado en las normativas curriculares, provocando desajustes en el currículo español, tradicionalmente centrado en el período colonial, y en el latinoamericano, más vinculado a los procesos de independencia y conformación de los nuevos Estados. Asimismo, se concluye la necesidad de contribuir al desarrollo de una conciencia de pertenencia a un espacio compartido y diverso; insistir en la formulación de objetivos dirigidos al fomento de los valores éticos, afectivos y democráticos, y en la comprensión y respeto a otras culturas, mediante su completa visibilización; superar la perspectiva y periodización eurocéntrica hacia el equilibrio entre lo exterior e interior y, en éste, entre las culturas autóctonas y la europea; ampliar y profundizar en el tratamiento didáctico de las culturas prehispánicas, y revisar, hacia visiones más integradoras, el enfoque tradicional del proceso colonizador; definir e incorporar núcleos curriculares transversales, entre ellos, el fenómeno del mestizaje y los procesos de sincretismo cultural —ausentes en el currículo español—, apostando por los aspectos culturales, patrimoniales y sociales, explicativos, en buena medida, del medio social y cultural actual, en detrimento de adscripciones historiográficas positivistas de la historia de Iberoamérica.

Igualmente, sigue haciéndose necesaria la formulación de los objetivos específicos ya explicitada en el *currículum-tipo* de 1998.³² Por su relevancia en la consolidación del ECI, pueden destacarse los siguientes:

- Identificar las culturas que se han desarrollado en Iberoamérica a lo largo de la historia y conocer los rasgos básicos de cada una, así como las relaciones existentes entre ellas y la pervivencia de elementos de las mismas en la actualidad.

³⁰ Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal. Universidad de Valladolid, «La enseñanza de la historia de Iberoamérica», 7-22.

³¹ M.^a del Carmen González Muñoz, «La historia de Iberoamérica en la enseñanza secundaria: una propuesta didáctica», *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 54 (2007): 7-16.

³² Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal. Universidad de Valladolid, «La enseñanza de la historia de Iberoamérica».

- Identificar y analizar las estructuras y los hechos políticos, económicos, sociales y culturales, así como las interrelaciones que se producen entre ellos, especialmente en los momentos de cambio.
- Vincular aquellas estructuras y hechos al contexto mundial en cada periodo histórico.
- Identificar y comprender las características, los valores y los problemas que son comunes a los países de Iberoamérica como consecuencia de un pasado común.
- Valorar la diversidad lingüística y cultural en Iberoamérica como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas.
- Valorar y respetar el patrimonio cultural, lingüístico, artístico y social iberoamericano, asumiendo las responsabilidades que suponen su conservación y mejora, apreciándolo como fuente de disfrute y utilizándolo como recurso para el desarrollo individual y colectivo.
- Conocer las raíces históricas de la pluralidad étnica de la Iberoamérica actual y valorar el mestizaje como una de sus características fundamentales.
- Localizar informaciones referidas a la historia iberoamericana, verificarlas, clasificarlas y contrastar las procedentes de fuentes diversas para enjuiciar hechos históricos.
- Conocer y valorar diferentes perspectivas de análisis para un mismo hecho o proceso de la historia de Iberoamérica.

En relación con los contenidos, aún continúan vigentes las recomendaciones del *currículum-tipo*. Estas recomendaciones se basan en una selección de procesos y acontecimientos históricos, orientados al desarrollo de una cultura común, sin obviar las características propias que explican a cada comunidad y que la definen, en un equilibrio relevante entre lo particular y lo unitario. Entre las directrices metodológicas contempladas, especialmente ausentes en los currículos de Educación Primaria españoles, estos contenidos podrían conducirse hacia la aproximación del alumnado a la iconografía de las culturas precolombinas, al

análisis textual y al patrimonio histórico-artístico para el tratamiento de la época colonial mediante las salidas escolares.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL IBEROAMERICANA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE *CONOCIMIENTO DEL MEDIO* ESPAÑOLES

Interrogantes de investigación, objetivos y diseño metodológico

A partir del estudio de uno de los materiales de concreción curricular de más incidencia en el ámbito educativo, seguimos los planteamientos de Ajagan Lester³³ y los presupuestos de supervivencia del relato estereotipado y categorizado en narrativas y lenguajes visuales metonímicos. Desde estos presupuestos, la presente investigación plantea tres interrogantes de investigación, en torno a la articulación real de los principios y fines de la CCI y el *Informe sobre la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano* en su dimensión educativa: 1. ¿Qué tipo de «nosotros» y de «ellos» cultural proponen los libros de texto de *Conocimiento del Medio* españoles en el tratamiento didáctico de la Historia de Iberoamérica?, ¿quiénes se incluyen?, ¿quiénes son excluidos?; 2. ¿Qué imágenes identitarias propias y del «otro» son las que transmiten los temas dedicados a procesos históricos compartidos?; y 3. ¿En qué medida contribuyen a la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano?

El interés de estos interrogantes de investigación, bases para el análisis de la configuración de identidades culturales en el ámbito iberoamericano, radica en nuestras preocupaciones investigadoras acerca de las inherentes relaciones entre las políticas supranacionales, los currículos y los libros de texto de historia en Educación Primaria; la vinculación entre la enseñanza de la historia y la configuración de identidades culturales regionales; la construcción de una conciencia histórica alejada del estereotipo, delimitada en contenidos de naturaleza no enciclopédica y orientada hacia la profundización de los contenidos seleccionados; la integración y proximidad cultural entre los países que componen la comunidad iberoamericana, en orden a la consolidación de un Espacio

³³ Luis Ajagan Lester, «El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica», en *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. SITE 2006* (Santiago de Chile: Gobierno de Chile-UNESCO, 2007), 250-256.

Cultural Iberoamericano diverso y plural; la función del libro de texto y de la enseñanza de la Historia en la construcción de la identidad cultural iberoamericana; y la determinación de los contenidos seleccionados, de los aspectos diferencialmente destacados, de la interpretación trascendente de las consecuencias del «encuentro», y de la omisión de otros contenidos de especial relevancia en la conformación de una verdadera conciencia identitaria iberoamericana.

La selección de contenidos escolares requiere interrogarse acerca de su pertinencia, su función social, su relevancia educativa y social, y sus fuentes informativas. Entre estas últimas, el libro de texto predomina como vehículo de la «cultura oficial» y garantía legitimadora de voces presentes y ausentes;³⁴ paradójicamente, no son consultados como fuente por la ciudadanía, fuera de la institución escolar. Concretar las bases constituyentes de su prevalencia hegemónica exige del empleo de metodologías cualitativas. Desde este enfoque, adoptamos el análisis crítico del discurso con el propósito de revelar la intencionalidad didáctico-curricular³⁵ y la distorsión de realidades sociales y culturales —pasadas y presentes— en los procesos de selección de los contenidos escolares de Historia.³⁶

A partir de su decodificación narrativa, normativo-curricular, iconográfica y procedimental, hemos abordado los contenidos escolares seleccionados, atendiendo a la construcción de las identidades de colectivos y culturas presentes y/o ausentes, sus interrelaciones y capacidad inclusiva en el ámbito cultural iberoamericano. Para ello, hemos considerado las potenciales distorsiones informativas en función de:

1. El silencio cultural.
2. La jerarquización de la realidad y de las culturas.
3. El énfasis en la diferencia cultural con voluntad separatista e individualizada —negación intercultural—.

³⁴ Michael W. Apple, «The text and cultural politics», *Educational Researcher*, 21 (7), (1992): 4-12.

³⁵ Jurjo Torres, *El currículum oculto* (Madrid: Morata, 1998).

³⁶ Jurjo Torres, «Diversidad cultural y contenidos escolares», *Revista de Educación*, 345 (2008): 83-110.

4. Atemporalidad descriptiva cultural, negando la dinámica evolutiva de las culturas y la génesis de nuevos paradigmas culturales (presentismo, culturas sin historia).
5. Desconexión con la realidad y con la problemática socio-cultural del entorno del alumnado español como ciudadano iberoamericano activo.

Para la constatación o refutación de estas distorsiones informativas, el análisis discursivo, de naturaleza descriptiva e interpretativa, permite conocer, mediante la observación sistemática y vaciado de datos, los conceptos, tratamiento didáctico y uso de los materiales curriculares de aula sin intervenir, de forma directa, en la realidad, bajo la visión del investigador.

Desde las teorías de la semiótica social y desde un modelo crítico-descriptivo, empleamos la técnica del análisis crítico del discurso, entendido éste como «el estudio del uso del lenguaje en las relaciones sociales», con el fin de investigar «los lazos entre los distintos rasgos lingüísticos de los textos [narrativos o visuales] y las estructuras culturales, sociales, junto a las relaciones y los procesos a los cuales pertenecen». ³⁷ El análisis crítico del discurso se dedica a problemas sociales y permite, en consecuencia, «comprender, exponer y desenmascarar la desigualdad social», ³⁸ subyacente a contextos sociales y políticos específicos; las teorizaciones, descripciones y explicaciones derivadas del análisis se presentan, entonces, condicionadas socio-políticamente. ³⁹ A pesar de la diversidad teórica y analítica que comprende esta metodología, en función de la tipología textual, iconográfica u oral objeto de estudio, «los analistas críticos del discurso se harán preguntas sobre el modo en que las diversas estructuras de la dominación social se evidencian en el lenguaje», ⁴⁰ potenciando y/o justificando procesos, personas y acontecimientos, e invisibilizando/ocultando otros.

³⁷ Mauricio Pilleux, «El análisis crítico del discurso», *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 23 (2000): 37.

³⁸ Pilleux, «El análisis crítico del discurso», 37.

³⁹ Norman Fairclough y Ruth Wodak, «Critical discourse analysis», en *Discourse as social interaction*, ed. Teun A. Van Dijk (London: SAGE Publications, 1997), 259-284.

⁴⁰ Pilleux, «El análisis crítico del discurso», 39.

De acuerdo con Fairclough-Wodak⁴¹ y Fairclough,⁴² en el agente productor o difusor del discurso textual reconocemos una acción mediadora entre el propio texto y la sociedad, determinando así tres planos o ámbitos de acción social: el texto, el nexa objeto de mediación y la sociedad, todos ellos situados en distintos niveles de elaboración y reelaboración discursiva, que en el contexto escolar se produciría en los mismas categorías.

El signo verbal e iconográfico, así como su articulación multimedia y/o digital, conforma la unidad de construcción discursiva, condicionada por un contexto físico, empírico —realidad de aula—, práctico, histórico y cultural específico —relación entre *texto* y *contexto*—, entre otras variables. Esta unidad se compone de una naturaleza ideológica, en tanto que en los agentes de su elaboración y utilización subyace una voluntad de influir y transformar el medio social y cultural del alumnado; posee una capacidad constructora de identidad, imaginario y percepción de la realidad, base para la configuración de representaciones sociales;⁴³ dispone de un carácter histórico, heterogéneo y multimodal, en función de su sentido y, en menor medida, de su significado en el contexto discursivo.

Las narrativas históricas, los discursos iconográficos y el diseño de las actividades de aprendizaje, aislados en este estudio en unidades discursivas interdependientes, funcionan como soportes constitutivos del currículo —registros también de la memoria— y operan como modos de escritura de la cultura dominante; son responsables de la codificación e interpretación curricular, atribuyendo significaciones culturales y didácticas específicas y racionalizables, y núcleos expresivos de representaciones de las estructuras culturales que la escuela transmite.

En este sentido, el libro de texto aparece inherente a un discurso escolar que trasciende la transposición didáctica del discurso disciplinar; integrando, en su configuración, la adecuación de otros discursos como el institucional y el político. El contexto del discurso escolar, el aula, se

⁴¹ Fairclough y Wodak, «Critical discourse analysis», 259-284.

⁴² Norman Fairclough, «Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso», en *Poder decir o el poder de los discursos*, eds. Luisa Martín Rojo y Rachel Whittaker (Madrid: Arrecife, 1998), 35-54.

⁴³ Encarna Atienza y Teun A. Van Dijk, «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales», *Revista de Educación*, 353 (2010): 99-100.

presenta así como espacio de construcción y negociación de saberes.⁴⁴ De acuerdo a estos principios, abordamos nuestro análisis, a partir de dos planteamientos metodológicos: la problematización integrada del lenguaje verbal, iconográfico y procedimental del libro de texto, y la integración de las mediaciones institucionales y políticas. El estudio de la contribución del discurso del libro de texto de Ciencias Sociales a la mecanización de las prácticas sociales pasa por el análisis detallado del discurso, «una de las maneras más sofisticadas de estudiar las representaciones sociales que, de otra manera, serían invisibles, como el conocimiento, las ideologías y las identidades sociales».⁴⁵

Partiendo de estos presupuestos, el análisis crítico de contenidos de los libros de texto se vincula al análisis crítico del discurso, concebido como producto, capaz de revelar ideologías subyacentes, y como instrumento, utilizado para la proyección, creación y retroalimentación de contenidos en las representaciones sociales e individuales. En este sentido, el análisis se dispondrá a interpretar la información contenida en los elementos semánticos y formales recogidos en los materiales curriculares seleccionados. Completamos el procedimiento de análisis con la incorporación de técnicas cualitativas para la recogida de datos cuantificables.

Bajo este enfoque cualitativo, la investigación se posiciona en un paradigma, básicamente, de carácter interpretativo. Igualmente, el estudio se considera próximo a la teoría fundamentada, pues, aunque no pretende la construcción de teorías para la explicación de una determinada realidad educativa a partir de sujetos concretos, busca la adopción de medidas para la implementación consciente y reflexionada de la dimensión del Espacio Cultural Iberoamericano en los materiales curriculares de mayor uso en las aulas iberoamericanas. El interés por el estudio de las identidades colectivas, como constructos sociales, históricos y culturales, parte de la consideración contextual de una de sus máximas concreciones: el libro de texto de Educación Primaria. La descripción y posterior

⁴⁴ Isabel Martins, «Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa», en *O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula*, eds. Isabel Martins, Guarárcira Gouvêa y Rita Vilanova (Río de Janeiro: FAPERJ- Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro/NUTES- Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2012), 11-30.

⁴⁵ Atienza y Van Dijk, «Identidad social e ideología en libros de texto», 73.

interpretación de los resultados obtenidos, como centros de análisis, responden, satisfactoriamente, a los principios de esta metodología.

Para el análisis de la información se propone un instrumento de investigación basado en un sistema de categorías que, a través de indicadores y descriptores, aborda, de forma integrada, la determinación de los núcleos conceptuales y el tratamiento didáctico que reciben los contenidos asociados a la conformación de la identidad cultural en la Educación Primaria española.

En la primera categoría de análisis se definen los materiales utilizados en la configuración de la imagen, abordando para ello su tipología patrimonial y género, mediante la determinación de las fuentes que la sustentan. En la realización de la primera variable de esta categoría se han considerado, en su mayor espectro, las expresiones y manifestaciones de la vida cotidiana de las comunidades objeto de análisis. Todas ellas han sido compendiadas en la tipología patrimonial, en orden a su capital importancia para la delimitación de identidades culturales, con base en las manifestaciones histórico-artísticas, la lengua, las creencias, las tradiciones, etc.

Con la segunda categoría se procede a la lectura visual del orden expositivo de los motivos iconográficos, definiendo la intensidad de impacto de la imagen en combinación con el texto que la secunda —impacto verbo-visual—, en atención a las relaciones proporcionales establecidas, su disposición y ubicación. Además, en esta categoría de análisis, se establece su grado y calidad de integración textual.

La tercera categoría aporta un marco organizativo para el análisis de las narrativas históricas textuales y de su contribución a la construcción de parámetros culturales, a través de procesos de superposición, negociación o síntesis.

De acuerdo con la revisión de la taxonomía de dominios del aprendizaje de Bloom por Anderson y Krathwohl,⁴⁶ y con el objeto de comprobar el tratamiento metodológico de los contenidos que habrá de trabajar el alumnado, la adquisición de destrezas histórico-culturales y el desarrollo

⁴⁶ Lorin W. Anderson y David R. Krathwohl (eds.), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Boston: Allyn & Bacon-MA Pearson Education Group, 2001).

de habilidades de pensamiento, la cuarta categoría de análisis atiende a los niveles de complejidad cognitiva y grado de problematización socio-cultural exigido en las actividades propuestas de las unidades didácticas seleccionadas. Según esto, se define la tipología de actividades en los cursos estudiados, considerando prioritarias las actividades referentes al trabajo de cualidades y expresiones culturales, manifestaciones artísticas y artes cultivadas. También se considera el tipo de recurso que utiliza y la ubicación de la actividad en el contexto de la unidad didáctica. En relación a los tipos de recursos empleados, el procedimiento de análisis de la actividad tendrá en cuenta las variables e indicadores de las Categorías I, II y III, contando con la posible incorporación de contenidos con un óptimo potencial interpretativo textual e iconográfico.

Finalmente, la quinta categoría valida la significación de los resultados anteriores en la dedicación temática del conjunto de los bloques de contenido incluidos, en su vinculación con el currículo oficial y en la propia programación didáctica editorial.

En tanto que los datos obtenidos son el resultado de filtros definidos por el investigador, el componente subjetivo en los resultados ha sido sometido a un proceso de triangulación. La triangulación de los datos textuales, iconográficos y procedimentales se inserta en el propio sistema de categorías propuesto, mediante el cotejo de la información obtenida en las prescripciones de las normativas curriculares y en las programaciones de aula de las editoriales objeto de estudio. Según este diseño metodológico, la imbricación del ámbito textual e iconográfico, junto al análisis-evaluación del diseño curricular y de los materiales curriculares propuestos, pretende, a partir de un único modelo de análisis, el establecimiento de relaciones discursivas completas.

La recogida de la información parte de la observación sistemática directa, a través del diseño de fichas codificadas de vaciado de datos⁴⁷ generadas en el sistema de categorías descrito, previamente validado, tras su evaluación por especialistas en el área. Se han diseñado cuatro fichas de registro, a partir del sistema de categorías propuesto. Este sistema de categorías es, por tanto, el instrumento encargado de organizar

⁴⁷ Abelardo J. Soneira, «La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss», en *Estrategias de investigación cualitativa*, coord. Irene de Gialdino Vasilachis (Barcelona: Gedisa, 2006), 153-173.

el contenido objeto de análisis y de estructurar las fichas para el vaciado de datos. Las técnicas adoptadas se concretan en el análisis documental de materiales curriculares y, de forma específica, del libro de texto, atendiendo, prioritariamente, a un tipo de contenido, el de carácter cultural, fundamental en la conformación de identidades culturales.

Mediante la utilización de estos instrumentos, hemos analizado los núcleos conceptuales y el tratamiento didáctico de la Historia de Iberoamérica, a partir de los materiales curriculares de mayor uso y difusión. El análisis de los textos escolares de Ciencias Sociales, verdaderas piezas discursivas, las imágenes didácticas que los completan, entendidas como documentos históricos, también de naturaleza discursiva, y de las actividades, necesariamente, se vincularán a su contribución en la formación de identidades culturales en el ámbito iberoamericano.

Características de la muestra y criterios de selección

Manejamos dos de las propuestas editoriales de mayor presencia en España: Santillana y Anaya. Los contenidos de las muestras editoriales pertenecen o aparecen vinculados al módulo temático del descubrimiento, conquista y colonización de América. La selección de las unidades didácticas, programaciones y guías didácticas, materiales complementarios para el alumno/a y para el profesor/a, y recursos impresos y digitales ha priorizado su dedicación a los procesos históricos y culturales producidos a partir de la llegada europea al continente americano, claves en la gestación del Espacio Cultural Iberoamericano.

Estos contenidos se encuentran específicamente contemplados en las propuestas editoriales de Anaya y Santillana para el cuarto y sexto cursos de Educación Primaria en España.⁴⁸ Atenderemos, especialmente, al análisis textual, visual y procedimental de las consecuencias culturales de este proceso histórico, en orden a su capacidad explicativa de los fundamentos de imaginarios culturales.

⁴⁸ El período de realización de este proyecto de investigación se inició en el año 2012 y finalizó en los primeros meses de 2015. De acuerdo al calendario de implantación de la actual *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), los cursos de primero, tercero y quinto de Educación Primaria comenzaron su adaptación curricular en el curso escolar 2014-2015, razón por la que los materiales objeto de estudio –cuarto y sexto cursos– necesariamente concretan las líneas curriculares de la extinta *Ley Orgánica de Educación* (LOE).

La muestra total considerada se compone de 16 conjuntos de materiales didácticos.⁴⁹ La selección de los contenidos iconográficos, textuales y procedimentales se ha ajustado a tres criterios, reunidos en tres componentes/ámbitos:

Componente científico-técnico: los contenidos describen aspectos relevantes acerca de la expansión ultramarina europea, los descubrimientos geográficos, y los avances técnicos en navegación marítima y sus impulsores.

Componente social y cultural: los contenidos describen aspectos relevantes acerca de la sociedad y de la cultura europea y americana, priorizando el establecimiento de relaciones y repercusiones en su configuración.

Componente político: los contenidos describen aspectos sobre la administración de nuevos territorios.

En relación con los recursos iconográficos utilizados en el diseño y realización de las actividades, siempre que las imágenes seleccionadas presenten suficiente entidad, han sido analizadas siguiendo la metodología de análisis iconográfico sin que, por esta razón, se incluyan en los resultados generales iconográficos, pues forman parte, de forma autónoma, del análisis de las actividades.

⁴⁹ Propuesta editorial Anaya: Ricardo Gómez *et al.*, *Propuesta Didáctica. Conocimiento del Medio 6* (Madrid: Anaya, 2009); *Recursos. Conocimiento del Medio 6* (Madrid: Anaya, 2009); Juan Ramón Brotons, Ricardo Gómez y Rafael Valbuena *Conocimiento del Medio 6. Andalucía. Material para el profesorado. Recursos didácticos* (Madrid: Anaya, 2009); *CD-ROM para el profesorado. Conocimiento del Medio 4* (Madrid: Anaya, 2008); *CD-ROM para el profesorado. Conocimiento del Medio 6* (Madrid: Anaya, 2009); Ricardo Gómez y Rafael Valbuena, *Conocimiento del Medio 4. Castilla y León. Recursos didácticos y material para el profesorado* (Madrid: Anaya, 2012); Ricardo Gómez Gil y Rafael Valbuena, *Conocimiento del Medio 4. Castilla y León* (Madrid: Anaya, 2008); Ricardo Gómez *et al.*, *Conocimiento del Medio 6. Andalucía* (Madrid: Anaya, 2009).

Propuesta editorial Santillana: José Luis Alzu (ed.), *100 propuestas para mejorar la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico* (Madrid: Santillana, 2009); Lartaun de Egibar *et al.*, *Conocimiento del Medio 4. Aragón* (Madrid: Santillana, 2008); Lartaun de Egibar *et al.*, *Conocimiento del Medio 4. Comunitat Valenciana* (Madrid: Santillana, 2008); Lourdes Etxebarria y Ana Sánchez-Ramal (eds.), *Conocimiento del Medio 6. Guía* (Madrid: Santillana, 2009); Lourdes Etxebarria, *et al.*, *Conocimiento del Medio 6* (Madrid: Santillana, 2009); Mar García (ed.), *Refuerzo y ampliación. Conocimiento del Medio 4* (Madrid: Santillana, 2008); Mar García (ed.), *Refuerzo y ampliación. Conocimiento del Medio 6* (Madrid: Santillana, 2009); Ana Sánchez-Ramal (ed.), *Más recursos. Conocimiento del Medio 6* (Madrid: Santillana, 2009).

En cuanto a las vinculaciones entre las narrativas históricas y la iconografía seleccionada, cuando el texto de interés iberoamericano ha remitido a una imagen didáctica exenta de referentes en este sentido, ésta ha sido analizada y registrada en los resultados totales, igualmente; el texto —mediante la marcación de números—, en ocasiones, redirige a imágenes no ibero-americanistas, pero su discurso deriva en ellas. De forma inversa, este procedimiento también ha sido considerado, a partir de la imagen didáctica.

Por último, se ha procedido a la selección de contenidos, pertenecientes a los materiales multimedia e impresos complementarios, publicados por las editoriales seleccionadas. Aunque no constituyen unidades autónomas de análisis, sí se ha llevado a cabo un estudio descriptivo de los mismos.

Para alcanzar el nivel de contraste informativo deseado y una efectiva aproximación al caso español, han sido consultadas las normativas curriculares y libros de texto de dos países de la Comunidad Iberoamericana de Naciones: México y Chile. Los criterios de selección de estos dos países latinoamericanos han atendido al componente cultural y al grado de diversidad subyacente en sus sociedades. De un lado, la ausencia de unificación cultural en Latinoamérica es especialmente destacada, junto a otros países, en México. De otro, entre los países más homogéneos, se encuentra Chile. Ambos polos de análisis nos han permitido estudiar las estrategias educativas que, desde la Educación Básica, adoptan estos países para la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano, e integrar nuestras observaciones al análisis curricular y libros de texto de Educación Primaria en España.

Para las equivalencias de la Educación Primaria en Iberoamérica, manejamos las tablas elaboradas por los países firmantes del Convenio Andrés Bello, actualizada en julio de 2013.

Análisis y discusión de resultados

Puede afirmarse que el tratamiento didáctico del descubrimiento, conquista y colonización de América en los libros de texto de la Educación Primaria española, como fenómeno universal, propone un enfoque general europeísta, destacando la figura de Cristóbal Colón como perso-

naje clave. En efecto, la propuesta editorial de Santillana para el cuarto curso de Primaria y, en relación a los aspectos culturales derivados de la expansión ultramarina, llega a obviar el continente americano, sus pueblos y sus aportaciones culturales, perdiendo, de este modo, una excelente oportunidad para trabajar la diversidad cultural e interculturalidad, definitorias de las sociedades actuales.

En la propuesta editorial de Anaya, para este mismo curso, el tratamiento didáctico de la Historia Moderna de América se reduce a la aproximación de los aspectos técnicos y científicos que posibilitaron los viajes de exploración: los progresos en los medios de transporte marítimo, y los avances en los instrumentos náuticos y cartográficos. Vagamente, aparecen contenidos sociales, económicos y culturales en este contexto.

Asimismo, a pesar de la insistencia curricular en el continente americano, no aparecen los grandes nombres de la expansión ultramarina; ni siquiera el de Cristóbal Colón o el de los Reyes Católicos, impulsores de la empresa. Únicamente, se nombra el continente americano, sin concretar detalles sobre los pueblos nativos o las grandes civilizaciones descubiertas por los europeos. Tampoco la administración de sus territorios tras los diversos procesos de conquista.

En su conjunto, puede afirmarse que la tendencia general se dirige, de forma igualitaria, hacia relaciones interculturales superpuestas y sin relación intercultural.

Tabla 1. Narrativa histórica e interculturalidad. *Tipología*. 4.º curso

4.º curso	<i>Tipología</i>	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Superpuesta	3	37,5
	Negociada	2	25,0
	Sin relación intercultural	3	37,5
	Total	8	100,0

Aun asumiendo la ausencia predominante de relaciones culturales, destaca la narrativa de aspectos culturales que, intervinientes en un mismo proceso histórico protagonizado por más de una cultura, se realiza desde la descripción de elementos que obvia, niega u oculta otros, imprescindibles, sin embargo, para una comprensión completa del proceso.

En relación a la propuesta editorial de Santillana para el sexto curso de Educación Primaria, el tratamiento de la Edad Moderna se concentra, precisamente, en el descubrimiento de América, en el imperio hispánico de Carlos v y Felipe ii, y en la dinastía borbónica. Los nombres de sus protagonistas, las fechas y hechos comienzan a adquirir mayor presencia y protagonismo. Sin embargo, el tratamiento didáctico de la repercusión social y cultural del descubrimiento de América es muy aproximado en el primer aspecto, y ausente en relación al segundo; sólo la última actividad analizada aborda elementos de naturaleza intercultural y espacial iberoamericana. Según esto, la descripción, interpretación y comparación de fuentes iconográficas o manifestaciones histórico-artísticas, la descripción y avances científicos y culturales, así como el conocimiento de la cultura y sociedad colonial y precolombina, se mantienen en un orden secundario y/o anecdótico.

Asimismo, de acuerdo con el registro de datos obtenidos, es sobresaliente la atemporalidad con la que se procede a la descripción de las culturas precolombinas, máxime cuando el currículo oficial atribuye, para este tercer Ciclo de Educación Primaria, las unidades de medida temporal a. C. / d. C. y de Edad.

La narración textual e iconográfica integral del descubrimiento de América sigue necesitando, en definitiva, una mayor aproximación a los actores sociales, a los rasgos culturales caracterizadores, a las aportaciones interculturales y a la germinación derivada de nuevos paradigmas culturales como el mestizaje, producto de las comunidades históricas que la generaron.

El manual de Anaya para este sexto curso asume una marcada perspectiva eurocéntrica, eludiendo, como ya se advierte en el análisis de la vinculación curricular de la propuesta:

- Los rasgos culturales de los pueblos precolombinos, inexistentes en la propuesta.
- Los imperios y culturas conquistados, así como sus protagonistas.
- Las características generales de la nueva sociedad colonial.
- La organización y administración de los territorios conquistados.

- Contenidos patrimoniales de naturaleza iberoamericana y los procesos de evangelización, decisivos en la gestación de los nuevos paradigmas culturales.

Comprobamos que las acciones pedagógicas en Europa para la definición y tratamiento didáctico de lo que se ha venido en llamar *dimensión europea*, ha precedido, no muy coherentemente en relación a los países de la Península Ibérica, a una *dimensión iberoamericana* en la enseñanza de la historia de estos países, testigos, además, de importantes flujos migratorios en uno y otro lado del Atlántico.⁵⁰ En efecto, los resultados obtenidos informan de la presencia de una importante tendencia —representada para el caso de los manuales de sexto curso en un 54.2%— hacia narrativas en las que la descripción de elementos culturales no eluden el encuentro con otros nuevos, determinando, sin precisión, su repercusión en las sociedades de origen y/o de destino. La deseable orientación hacia posiciones más sincréticas, representadas en un escaso 8.3% para este mismo curso de Educación Primaria, permitiría adoptar perspectivas en las que la descripción de elementos pudiera, desde la diversidad, trabajar nuevos paradigmas dimensionales culturales en las sociedades protagonistas.

Tabla 2. Narrativa histórica e interculturalidad. *Tipología*. 6.º curso

6.º curso	<i>Tipología</i>	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Superpuesta	7	29,2
	Negociada	13	54,2
	Sincrética/Sintética	2	8,3
	Sin relación intercultural	2	8,3
	Total	24	100,0

En función de los resultados de los análisis iconográficos, textuales, curriculares y de las actividades, detectamos la adopción general de perspectivas historiográficas políticas y, en menor medida, económicas, en detrimento de otras de índole social y cultural, determinantes en la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano. En este punto, se hacen evidentes las carencias descriptivas y didácticas en materia cultural, me-

⁵⁰ Rafael Valls, «La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26 (2012): 121-143.

diante la invisibilidad de las culturas americanas; la ausencia de mapas toponímicos; la completa eliminación de los mecanismos de evangelización, fundamental en los procesos educativos coloniales, en la elaboración de las gramáticas de lenguas nativas, en la expansión lingüística y en el propio proceso colonizador; la ausencia de propuestas de análisis de obras histórico-artísticas y de manifestaciones patrimoniales (tangibles e intangibles) de factura iberoamericana, desplazadas por otras de origen europeo, entre otros núcleos temáticos presentes en la Educación Primaria de los países americanos de habla hispana.

Tabla 3. Iconografía patrimonial. *Tipología.* 4.º y 6.º curso

4.º curso	<i>Iconografía patrimonial europea</i>	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Pintura	1	20,0
	Grabado y tejido	1	20,0
	Instrumentos, herramientas y medios de transporte	1	20,0
	Fuentes documentales, cartográficas y literarias	2	40,0
	Total	5	100,0
6.º curso	<i>Iconografía patrimonial europea</i>	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Arquitectura	1	16,7
	Pintura	3	50,0
	Grabado y tejido	2	33,3
	Total	6	100,0

Además, la articulación de estas narrativas patrimoniales (también las de nuevo diseño) suele partir del carácter ventajoso-no ventajoso de los contenidos políticos que desarrollan (25% para 4.º curso y 30.76% para el 6.º) y, de forma prioritaria, de su capacidad descriptiva (62.5% para 4.º curso y 53.84% para el 6.º).

Tabla 4. Iconografía patrimonial y de nuevo diseño. *Género*. 4.º y 6.º curso

4.º curso	<i>Género</i>	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Político	2	25,0
	Judicial	1	12,5
	Demostrativo-descriptivo	5	62,5
	Total	8	100,0
6.º curso	<i>Género</i>	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Político	4	30,76
	Judicial	2	15,38
	Demostrativo-descriptivo	7	53,84
	Total	13	100,0

Las frecuencias más bajas se registran en el género judicial, definido en la expresión narrativa de lo justo e injusto. Los materiales curriculares vinculados a este género constituirían un soporte especialmente útil para trabajar la evaluación de contenidos sociales con el alumnado, a partir de la emisión de juicios valorativos sobre el pasado y de sus consecuencias en el presente.

En relación con las actividades diseñadas para los materiales analizados, éstas no requieren, de forma general, altos niveles de complejidad cognitiva, ni fomentan, en consecuencia, habilidades de pensamiento de orden superior —un sorprendente 81.8% en los manuales de sexto curso, distribuido entre actividades de repetición y de comprensión—.

Tabla 5. Actividades. *Tipología*. 4.º y 6.º curso

4.º curso	<i>Tipología</i>	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Repetición	6	35,3
	Comprensión	8	47,1
	Aplicación, análisis y evaluación	2	11,8
	Creación	1	5,9
	Total	17	100,0

6.º curso	<i>Tipología</i>	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Repetición	17	51,5
	Compresión	10	30,3
	Aplicación, análisis y evaluación	6	18,2
	Total	33	100,0

Tampoco emplean, por lo general, recursos textuales o iconográficos primarios, ni se incardinan, de forma progresiva y coherente, en el desarrollo de la unidad, abordando su tratamiento habitual en secciones finales.

Tabla 6. Actividades. Recurso. 4.º y 6.º curso

4.º curso	<i>Recurso</i>	Frecuencia	Porcentaje
Válido	Textual secundario	7	41,2
	Icónico primario	1	5,9
	Icónico secundario	1	5,9
	Verbo-visual primario	1	5,9
	Verbo-visual secundario	5	29,4
	Externo	2	11,8
	Total	17	100,0
6.º curso	<i>Recurso</i>	Frecuencia	Porcentaje válido
Válido	Textual primario	1	3,0
	Textual secundario	20	60,6
	Verbo-visual primario	3	9,1
	Verbo-visual secundario	8	24,2
	Externo	1	3,0
	Total	33	100,0

La implementación de las propuestas curriculares habría de conducirse, en cambio, hacia la utilización de fuentes primarias documentales, uno de los soportes más importantes en la construcción del conocimiento histórico y social, y de fuentes primarias iconográficas, pues suponen uno de los instrumentos más interesantes para el fomento y desarrollo del pensamiento crítico e histórico, de las habilidades procedimentales y

competencias básicas en potenciales unidades autónomas e interdependientes de investigación.⁵¹

La aplicación, análisis o evaluación de contenidos aparecen mayoritariamente sustituidos por procesos meramente reproductivos de la información, extremo que algunos manuales escolares de *Conocimiento del Medio* no han logrado solucionar con la sustitución del apartado final «actividades» por el de «practica tus competencias». En la línea de Sáiz, abordar, de forma eficaz, las competencias básicas en la enseñanza de la Historia «supondría una iniciación a tres capacidades cognitivas vinculadas al conocimiento histórico: la evaluación de evidencias o fuentes de información histórica, el razonamiento y la solución de problemas, y la creación de narrativas históricas».⁵² La formulación de preguntas-problema de aprendizaje sobre el pasado histórico en conexión con la configuración del presente, esto es, la propuesta de planteamientos de contenidos históricos de manera problematizada y vinculados a problemas relevantes de la actualidad, resultan de especial importancia. A partir de ellos, serían oportunos diseños de actividades en los que se demande al estudiante la creación de informes escritos y la comunicación de los resultados en un producto final, tras el manejo y contraste de fuentes primarias disponibles sobre un mismo núcleo temático.

A pesar de la insistencia curricular, y de las propias programaciones y guías didácticas de las editoriales objeto de estudio, son anecdóticas las actividades sobre el tratamiento de la información y competencia digital, pues su desarrollo en el aula deriva, unidireccionalmente, de la voluntad del docente y no del material didáctico disponible por el alumnado. Igualmente, la presencia de actividades de empatía histórica, de habitual desarrollo en el ámbito anglosajón,⁵³ dirigidas a la adquisición de procedimientos y destrezas de la disciplina, y al desarrollo del pensamiento histórico, resulta especialmente particular.

⁵¹ Delfín Ortega, «El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas», *Clio. History and History teaching*, 40 (2014): 1-23.

⁵² Jorge Sáiz, «El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora», *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, 74 (2013): 59.

⁵³ Peter Lee y Rosalyn Ashby, «Empathy, perspective taking and rational understanding», en *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, eds. Ozro L. Davis Jr., Elizabeth A. Yeager y Stuart J. Foster (Oxford: Rowman & Little-field, 2001), 21-50.

De acuerdo con las prescripciones de la CCI, consideramos fundamental, de un lado, la validación en el ámbito educativo del fenómeno del mestizaje como categoría histórico-cultural en la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano y, de otro, el análisis del grado de visibilización curricular de sus contribuciones en la Educación Primaria iberoamericana.⁵⁴ Los resultados obtenidos de los análisis curriculares realizados informan del polarizado y también descoordinado tratamiento curricular de esta categoría, incluida y/o excluida, de forma desigual, de los núcleos temáticos y objetivos transversales, propios de las materias de Conocimiento del Medio e Historia en los países iberoamericanos contemplados —España, México y Chile—.

CONCLUSIONES

Equiparando el concepto de ciudadanía al de desarrollo humano en contextos multiculturales como el iberoamericano,⁵⁵ y entendiendo la educación ciudadana como «el campo teórico y práctico donde se traducen, en acuerdos y desacuerdos, nuestras concepciones de la vida social y política»,⁵⁶ las relaciones inherentes a la enseñanza de la historia de Iberoamérica han sido conducidas, sin embargo, hacia la formación discursiva de límites territoriales y hacia la construcción de identidades nacionales. Aún hoy, la instrumentalización de la enseñanza de la historia, controladora de los tiempos sociales vinculados al destino de las naciones, sigue evidenciándose en la mayoría de los países miembros de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y, especialmente, en los pertenecientes a la comunidad latinoamericana; un destino hegemónicamente político, racial, territorial y militar excluyente.⁵⁷

Como hemos tenido ocasión de comprobar, el grado de integración curricular de contenidos sobre procesos históricos compartidos en el

⁵⁴ Delfín Ortega y Francisco Rodríguez Lestegás, «Iberoamérica en los currículos autonómicos de Ciencias Sociales de Educación Primaria: ¿realidad educativa o declaración de intenciones?» *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31 (2016): 39-60.

⁵⁵ M.^a de los Ángeles Sagastizabal (coord.), *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación* (Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006).

⁵⁶ François Audigier, *L'éducation à la citoyenneté* (Paris: INRP, 1999), 6. Citado en Joan Pagés, «Ciudadanía y enseñanza de la historia», *Reseñas de enseñanza de la historia*, 1 (2003): 11-42.

⁵⁷ Joyce Appleby, Lynn Hunt y Margaret Jacob, *La verdad sobre la historia* (Barcelona: Andrés Bello, 1994).

ámbito iberoamericano, su tratamiento didáctico y su contribución a la conformación de identidades culturales en la Educación Primaria española resulta, aún hoy, insuficiente, no equitativa y descoordinada, con respecto a otros países miembros de la Comunidad Iberoamericana de Naciones; mientras las editoriales españolas dedican una escasa y poco consolidada actividad al tratamiento didáctico del legado cultural iberoamericano, los textos oficiales mexicanos y chilenos apuestan por su plena atención desde diversas dimensiones culturales y patrimoniales.⁵⁸

De acuerdo con los resultados, insistimos en las propuestas de actuación prescritas en el *Informe sobre la Consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano* de 2013, entre las que se hace necesaria la incorporación de contenidos de la cultura e historia iberoamericanas, con el objeto de reafirmar los componentes propios e identitarios en los currículos y de comprender las formas en las que las comunidades históricas se han relacionado con su entorno, construcciones colectivas transmitidas a las generaciones venideras y actualizadas en el presente. Y es que,

Si a lo largo de los contenidos de Ciencias Sociales no se potencia la visibilidad de continentes como América [...], más allá del conocimiento del mapa político [...] y accidentes geográficos, dejando totalmente al margen el conocimiento global de la pluralidad de culturas a nivel mundial, no se puede exigir al alumnado un conocimiento crítico de la población actual.⁵⁹

Las aportaciones de la enseñanza de la historia a la educación de una ciudadanía iberoamericana han de contribuir a la capacitación y desarrollo del sentido crítico, del pensamiento social, la conciencia histórica y la historicidad de la realidad social iberoamericana, con el fin de participar en la misma, desde la intervención responsable, aspecto éste sorprendentemente ausente en el contexto curricular español. Desde la enseñanza de la historia de Iberoamérica, se hace preciso, entonces, el

⁵⁸ Delfín Ortega y Pilar Blanco, «Currículo e innovación en la enseñanza de la Historia. El tratamiento didáctico de la Historia de Iberoamérica y la construcción de identidades culturales en los currícula y libros de texto de Ciencias Sociales españoles, mexicanos y chilenos de Educación Primaria», en *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, eds. Joan Pagès y Antoni Santisteban (Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Aso-ciación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2014), 279-288.

⁵⁹ Bellatti y Gámez, «La historia de Iberoamérica en los currículos escolares», 48.

trabajo coordinado de las relaciones entre el pasado-presente-futuro,⁶⁰ «pensarse en la historia»⁶¹ —piedra angular de la conciencia histórica—,⁶² y la construcción reflexiva del sentido de temporalidad u orientación temporal y, en ella, la conformación de la cultura e identidad históricas⁶³ iberoamericanas. En este punto, el patrimonio histórico y sus relaciones con la ciudadanía se presentan como una óptima fórmula, siempre dirigido hacia un futuro inclusivo, mestizo y diverso, alejado de la exaltación de particularismos excluyentes.⁶⁴ Bien es cierto, sin embargo, que en esta relación tridireccional cíclica de la conciencia histórica, la educación para una ciudadanía democrática de futuro, y la propia dimensión crítica en la que se inserta, ha tenido y tiene dificultades «para cohabitar con la dimensión identitaria»,⁶⁵ comprobable en los países que conforman hoy la Comunidad Iberoamericana de Naciones.

Sigue haciéndose necesaria la presencia de cuestiones sociales relevantes que contribuyan a la formación de la conciencia crítica del alumnado iberoamericano; a la relativización, análisis e interpretación de los hechos y procesos que formaron parte de la historia europea y americana; al desarrollo de su identidad personal y social, sobre el respeto, tolerancia y comprensión de otras identidades; y al rechazo frontal, sin ambages, de la exclusión y discriminación de cualquier naturaleza.⁶⁶ Para ello, el conocimiento histórico escolar en los países de la comunidad iberoamericana habría de problematizar sus contenidos, fomentar los

⁶⁰ Bernard E. Jensen, «L'Histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline», en *Détournements de l'histoire*, ed. Conseil de l'Europe (Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2000), 89-104.

⁶¹ Nicole Tutiaux-Guillon y Marie J. Mousseau, *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne «Youth and History»* (Paris: INRP, 1998).

⁶² Carmen L. Cataño Balseiro, «Jorn Rösen y la conciencia histórica», *Historia y Sociedad*, 21 (2011), 221-243.

⁶³ Christian Laville, «Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?», en *Identités, mémoires, conscience historique*, eds. Nicole Tutiaux-Guillon y Didier Nourrisson (Saint-Étienne: Université de Saint-Étienne, 2003), 13-25.

⁶⁴ Marie-Claude Muñoz, «Conclusions et Recommandations», en *Le Patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*, ed. Conseil de l'Europe (Bruxelles: Conseil de l'Europe, 1998), 119-124.

⁶⁵ Audigier, *L'éducation à la citoyenneté*, 42. Citado en Pagés, «Ciudadanía y enseñanza de la historia», 11-42.

⁶⁶ Joan Pagès, «Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia», *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 44 (2005): 45-55.

estudios comparados y evitar los enfoques nacionales y/o territoriales,⁶⁷ en aras del protagonismo de los hombres y mujeres, verdaderos artífices del devenir histórico.⁶⁸

El desarrollo y adquisición de la perspectiva histórica en nuestros estudiantes implica, asimismo, la comprensión del impacto de las acciones humanas en la relación dialéctica que sostiene el concepto de conciencia histórica, y en el que la pluralidad de memorias e identidades han de permitir interrogar e interpretar el pasado, con el objeto de precipitar una verdadera conciencia ciudadana supranacional para la participación social y política y la proyección futura de la realidad iberoamericana. ■

Nota sobre el autor:

DELFIN ORTEGA SÁNCHEZ es Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Burgos, Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por dicha universidad y, además, Doctor en Historia de América por la Universidad de Extremadura. Su labor docente comenzó en las Universidades de Extremadura, Autónoma de Madrid y Granada, en las áreas de Historia de América y Didáctica de las Ciencias Sociales, respectivamente. Acreditado para la figura de Profesor Titular de Universidad, ha centrado sus intereses investigadores en la imagen didáctica como instrumento discursivo de índole política, social y religiosa en la América colonial, en los procesos de configuración de la identidad iberoamericana en la enseñanza de la Historia, en la Didáctica de la Geografía y las TIC en la formación del profesorado, y en los estudios de género en la Historia Moderna y en la formación inicial del profesorado. En torno a estos ámbitos de investigación, es autor de numerosas publicaciones, conferencias y ponencias invitadas en congresos y reuniones científicas de ámbito nacional e internacional.

FRANCISCO RODRÍGUEZ LESTEGÁS es Maestro de Primera Enseñanza (Lugo, 1969), Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Historia y Geografía,

⁶⁷ Joan Pagès, «Quelle est la place de l'identité national dans les apprentissages des élèves en histoire?», *Le Cartable de Clío* 11 (2011): 174-181.

⁶⁸ Delfín Ortega y Carlos Pérez, «Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1º de E. S. O.», en *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, eds. Ana M.ª Hernández, Carmen R. García y Juan L. de la Montaña (Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS, 2015), 943-952.

Santiago de Compostela, 1974), Doctor en Geografía e Historia (Sección de Geografía, Oviedo, 1984) y Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección de Ciencias de la Educación, Santiago de Compostela, 1989). Catedrático de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Santiago de Compostela (Campus de Lugo), en la que desempeña el cargo de Decano desde 2011. Con anterioridad, ha sido Director de Departamento durante más de veinte años. Como resultado de su actividad investigadora, tiene publicados siete libros: *Valor y usos del suelo urbano en Lugo, Os ríos galegos. Morfoloxía e réxime* (en coautoría con F. J. Río Barja), *Didáctica das Ciencias Sociais na Educación Infantil, La actividad humana y el espacio geográfico, Manual de aprendizaxe e ensinanza de Xeografía e Ciencias Sociais para educación secundaria* (en coautoría con X. C. Macía Arce y F. X. Armas Quintá), así como las obras colectivas *Identidad y ciudadanía. Reflexiones sobre la construcción de identidades* (coordinador) y *Enseñar Geografía. Realidades e propostas no Brasil e Galiza* (coordinador con X. C. Macía Arce y F. X. Armas Quintá). También es autor de numerosos capítulos incluidos en obras de autoría colectiva y artículos publicados en revistas especializadas en temas de geografía, didáctica de las ciencias sociales, formación del profesorado y educación en general.

Referencias:

- AJAGAN LESTER, Luis. «El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica». In *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. SITE 2006*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile-UNESCO, 2007.
- ALBERT, Joan Miquel, y Concha FUENTES. «Enseñanza de la historia y construcción de identidades culturales en centros escolares iberoamericanos y españoles». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 75 (2013).
- ALZU, José Luis, ed. *100 propuestas para mejorar la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico*. Madrid: Santillana, 2009.
- ANDERSON, Lorin W. y David R. KRATHWOHL, eds. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon-MA Pearson Education Group, 2001.
- APPLE, Michael W. «The text and cultural politics.» *Educational Researcher* 21 (7) (1992).
- APPLEBY, Joyce, Lynn HUNT y Margaret JACOB. *La verdad sobre la historia*. Barcelona: Andrés Bello, 1994.

- ARISTA, Verónica, Felipe BONILLA and Laura H. LIMA. «Los manuales escolares y su uso en el aula». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70 (2012).
- ATIENZA, Encarna, y Teun A. VAN DIJK. «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales». *Revista de Educación* 353 (2010).
- AUDIGIER, François. *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP, 1999.
- BELLATTI, Ilaria, y Virginia GÁMEZ. «La historia de Iberoamérica en los currículos escolares: Un enfoque intercultural». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 75 (2013).
- BROTOS, Juan Ramón, Ricardo GÓMEZ y Rafael VALBUENA. *Conocimiento del Medio 6. Andalucía. Material para el profesorado. Recursos didácticos*. Madrid: Anaya, 2009.
- CAMPOS CHÁVEZ, Carolina. «Identidad nacional y enseñanza de la historia en la escuela. Una aproximación al caso mexicano y chileno». PhD diss., Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2012.
- CARRETERO, Mario. *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- CARRETERO, Mario, y María SARTI. «Notas sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica. La centralidad de las narrativas nacionales». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 75 (2013).
- Carta Cultural Iberoamericana*, 2006. Accessed March 13, 2012. http://www.culturasiberoamericanas.org/carta_cultural.php
- CATAÑO BALSEIRO, Carmen L. «Jorn Rüsen y la conciencia histórica». *Historia y Sociedad* 21 (2011): 221-243.
- DÍAZ BARRADO, Cástor. «Algunas reflexiones sobre la identidad en el seno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones». *Investigación & Desarrollo* 21 (2) (2013).
- FAIRCLOUGH, Norman. «Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso». In *Poder decir o el poder de los discursos*, edited by Luisa Martín Rojo and Rachel Whittaker. Madrid: Arrecife, 1998.
- FAIRCLOUGH, Norman, y Ruth WODAK. «Critical discourse analysis». In *Discourse as social interaction*, edited by Teun A. Van Dijk. London: SAGE Publications, 1997.
- FUENTES, Concha, y Virginia GÁMEZ. «¿Qué saben los alumnos de secundaria de la geografía iberoamericana?». In *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, edited by Rafael de Miguel, M.^a Luisa de Lázaro y Torres and M.^a Jesús Marrón. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2013.
- GARCÍA CASAS, Fernando. «Un lugar para la Comunidad Iberoamericana». *Política exterior* 27 (151) (2013).

- GONZÁLEZ MUÑOZ, M.^a del Carmen. *Una respuesta didáctica a la multiculturalidad: el tratamiento en las aulas de Educación Secundaria de la historia común de Iberoamérica*. Madrid: Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid / Subdirección General de Inspección Educativa, 2005.
- «La historia de Iberoamérica en la enseñanza secundaria: una propuesta didáctica». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 54 (2007).
- Informe sobre la consolidación del Espacio Cultural Iberoamericano 2013*. Accessed February 7, 2014. <http://segib.org/es/node/9150>
- Instituto de Estudios de Iberoamérica y Portugal. Universidad de Valladolid, «La enseñanza de la historia de Iberoamérica», *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 22 (1999): 7-22.
- JENSEN, Bernard E. «L'Histoire à l'école et dans la société en général: propos sur l'historicité de l'enseignement de cette discipline». In *Détournements de l'histoire*, edited by Conseil de l'Europe, 89-104. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2000.
- LAVILLE, Christian. «Pour une éducation historique critique, qu'attendre du courant de la conscience historique?». In *Identités, mémoires, conscience historique*, edited by Nicole Tutiaux-Guillon and Didier Nourrisson, 13-25. Saint-Étienne: Université de Saint-Étienne, 2003.
- LEE, Peter, y Rosalyn ASHBY. «Empathy, perspective taking and rational understanding». In *Historical empathy and perspective taking in the social studies*, edited by Ozro L. Davis Jr., Elizabeth A. Yeager and Stuart J. Foster, 21-50. Oxford: Rowman & Little-field, 2001.
- MARCHESI, Álvaro, coord. *Avanzar en la construcción de un espacio cultural compartido. Desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2012.
- MARTINS, Isabel. «Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa». In *O livro didático de Ciências: contextos de exigência, critérios de seleção, práticas de leitura e uso em sala de aula*, edited by Isabel Martins, Guaracira Gouvêa and Rita Vilanova, 11-30. Rio de Janeiro: FAPERJ- Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro/UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro/NUTES- Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, 2012.
- MIRALLES, Pedro, y Sebastián MOLINA. «La importancia de los referentes nacionales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales: una investigación con alumnado iberoamericano». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 75 (2013).

- MUÑOZ, Marie-Claude. «Conclusions et Recommandations». In *Le Patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*, edited by Conseil de l'Europe. Bruxelles: Conseil de l'Europe, 1998.
- Organización de Estados Iberoamericanos. «*Cátedra de Historia de Iberoamérica. Documento programático 2001*». Accessed March 3, 2012. <http://www.campus-oei.org/cathistoria/>.
- «Iberoamérica: unidad cultural en la diversidad». Accessed March 3, 2014. http://www.dgri.sep.gob.mx/formatos/4_oei_13.pdf.
- ORTEGA, Delfín. «El tratamiento didáctico de la Historia e identidad cultural iberoamericanas en la Educación Secundaria Obligatoria española: modelo procedimental con fuentes iconográficas novohispanas». *Clio. History and History teaching* 40 (2014): 1-23.
- ORTEGA, Delfín, y Carlos PÉREZ. «Las mujeres en los libros de texto de Ciencias Sociales de 1.º de E. S. O.». In *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*, edited by Ana M.^a Hernández, Carmen R. García y Juan L. de la Montaña, 943-952. Cáceres: Universidad de Extremadura-AUPDCS, 2015.
- ORTEGA, Delfín, y Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS. «Iberoamérica en los currículos autonómicos de Ciencias Sociales de Educación Primaria: ¿realidad educativa o declaración de intenciones?». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 31 (2016): 39-60.
- ORTEGA, Delfín, y Pilar BLANCO. «Currículo e innovación en la enseñanza de la Historia. El tratamiento didáctico de la Historia de Iberoamérica y la construcción de identidades culturales en los currícula y libros de texto de Ciencias Sociales españoles, mexicanos y chilenos de Educación Primaria». In *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, edited by Joan Pagès and Antoni Santisteban, 279-288. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2014.
- PAGÈS, Joan. «Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia». *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 44 (2005): 45-55.
- «Quelle est la place de l'identité nationale dans les apprentissages des élèves en histoire?». *Le Cartable de Clio* 11 (2011).
- «Ciudadanía y enseñanza de la historia». *Reseñas de enseñanza de la historia* 1 (2003): 11-42.
- PILLEUX, Mauricio. «El análisis crítico del discurso». *Documentos Lingüísticos y Literarios* 23 (2000).

- SAGASTIZABAL, M.^a de los Ángeles, coord. *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2006.
- SÁIZ, Jorge. «El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora». *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* 74 (2013).
- SÁNCHEZ-RAMAL, Ana, ed. *Más recursos. Conocimiento del Medio 6*. Madrid: Santillana, 2009.
- SONEIRA, Abelardo J. «La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss». In *Estrategias de investigación cualitativa*, edited by Irene de Gialdino Vasilachis, 153-173. Barcelona: Gedisa, 2006.
- TORRES, Jurjo. «Diversidad cultural y contenidos escolares». *Revista de Educación* 345 (2008): 83-110.
- *El currículum oculto*. Madrid: Morata, 1998.
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole, y Marie J. MOUSSEAU. *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique. Enquête européenne «Youth and History»*. Paris: INRP, 1998.
- VALLS, Rafael. «La enseñanza española de la historia y su dimensión iberoamericana». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 26 (2012): 121-143.
- XXIII Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno 2013. Accessed February 11, 2014. <http://segib.org/es/node/8417>.

ENFOQUES HISTORIOGRÁFICOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES EN LOS LIBROS DE TEXTO. UN ESTUDIO COMPARATIVO, ESPAÑA-FRANCIA-INGLATERRA*

*Historiographical approaches and social representations in
textbooks. A comparative study, Spain-France-England*

Cosme J. Gómez Carrasco^o y Arthur Chapman^s

Fecha de recepción: 06/09/2016 • Fecha de aceptación: 28/10/2016

Resumen. El presente artículo analiza los enfoques historiográficos y las representaciones sociales, nacionales, europeas y extra-europeas en los libros de texto de Educación Secundaria de España, Francia e Inglaterra. Para la muestra se han escogido 18 libros de texto de los dos primeros cursos de Educación Secundaria de los tres países. Se han seleccionado tres editoriales de gran presencia en las aulas en cada uno de los territorios (Anaya, Oxford y Vicens Vives para España; Belin, Bordas y Lelivrescolaire para Francia; y Collins, Heinemann o Hodder Education para Inglaterra). Los resultados muestran diferentes enfoques historiográficos en los manuales analizados, con un peso mayor del estructuralismo y del positivismo en el caso español; una clara influencia de las últimas generaciones de *Annales* en el caso francés; y un gran peso de la historia social y la historia desde abajo en el caso inglés. Además, los tres países presentan diferencias en las representaciones sociales. Los manuales franceses y españoles plantean el relato histórico dentro de un marco europeo del que se sienten partícipes. Sin embargo, los libros de texto ingleses presentan la construcción de la nación inglesa (sobre todo en los siglos de la Edad Media y Edad Moderna) desde una perspectiva muy anglocéntrica.

* Este artículo es resultado de los proyectos de investigación EDU2015-65621-C3-2-R «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria»; EDU2014-51720-REDT RED 14 «Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales» y «Familia, desigualdad social y cambio generacional en la España centro-meridional, SS. XVI-XIX» (HAR2013-48901-C6-6-R) financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

^o Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo s/n. 30100, Murcia. España. cjgomez@um.es.

^s Department of Curriculum, Pedagogy and Assessment. UCL - Institute of Education. Gower Street. London WC1E 6BT. United Kingdom. arthur.chapman@ucl.ac.uk.

Palabras clave: Libros de texto; Historiografía; Enseñanza de la historia; Representaciones sociales; Narrativa histórica.

Abstract. *This paper analyzes the historiographical approaches and national, European and extra-European social representations in Secondary Education textbooks in Spain, France and England. We have chosen for the sample 18 textbooks used in the first two years of secondary education in the three countries, and we have selected three large, renowned publishers within each country (Anaya, Oxford and Vicens Vives for Spain; Belin, Bordas and Lelivrescolaire for France, and Collins, Heinemann and Hodder Education for England). The results show different historiographical approaches in the textbooks analyzed, with a greater pre-eminence of structuralism and positivism in the Spanish case; a clear influence of the latest generations of *Annales* in the French case; and a greater importance given to social history and history-from-below in the English case. The three countries also differ in social representations; French and Spanish textbooks treat historical accounts within a European framework to which they feel they belong, while the English textbooks present the construction of the English nation (especially in the Middle Ages and the Modern Age) from a very Anglo-centric perspective.*

Key words: *Textbooks; Historiography; History education; Social representations; Historical narrative.*

INTRODUCCIÓN. EL LIBRO DE TEXTO COMO NARRATIVA HISTÓRICA Y SU PAPEL EN LA REPRESENTACIÓN DEL PASADO

En su ensayo titulado *La historia o la lectura del tiempo*,¹ Chartier realiza una reflexión sobre los debates en torno a la historia como relato, como narrativa, desde la década de 1970. Este autor destaca trabajos como los de Certeau,² que pusieron el acento en la naturaleza discursiva de la historia, y cómo este debate sacudió los cimientos de la historia como disciplina. La dualidad entre narrativa y explicación ha sido cuestionada por Chartier, quien cree —como Certeau— que la historia es narrativa, y que la explicación no es más que una forma de narrativa. El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más leída por el conjunto de la sociedad, y quizás el único relato sobre historia que se utilice a lo largo de la vida junto con otros medios informales de conocimiento (*mass-media*, museos, otros centros de interés histórico, etc.).

¹ Roger Chartier, *La historia o la lectura del tiempo* (Madrid: Gedisa, 2007).

² Michel De Certeau, *La escritura de la historia* (México: Universidad Iberoamericana, 2010).

Por ello tiene tanta importancia el análisis de ese relato, de esa narrativa, que ha creado tantas controversias por su uso (y abuso) en el ámbito educativo.³

En España, a pesar de los continuos cambios legislativos en materia de educación en los últimos 25 años y las diferentes propuestas metodológicas en la enseñanza de la historia, el libro de texto sigue siendo el principal material didáctico utilizado por los docentes.⁴ No en todos los países de nuestro entorno existe la misma concepción y uso del libro de texto. Mientras que en algunos países el manual suele utilizarse en el aula para cubrir gran parte de los contenidos de la asignatura, así como para preparar al estudiante para el examen,⁵ en otros lugares es sólo un recurso más tanto para el profesorado como para el estudiante. Es cierto que el libro de texto es un instrumento de enseñanza y aprendizaje que ha facilitado la labor del profesor y ha actuado como intermediario entre el estudiante y la materia.⁶ Valls⁷ realizó una propuesta que integra una serie de aspectos: historiográficos, comunicativos o epistemológicos, a la hora de establecer un análisis valorativo de los textos escolares de Historia. Esta propuesta complementa a la que ya Rösen⁸ realizó, vinculando las funciones de la enseñanza de la historia y las propiedades de los manuales. Sin duda, y como indica Prats,⁹ el libro de texto ideal es el que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de técnicas y la construcción de conocimientos (metodología). En el caso

³ Stuart Foster & K. A. Crawford (eds.), *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks* (Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006).

⁴ Nicolás Martínez, Rafael Valls y Francisco Pineda, «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE)», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 23 (2009): 3-35.

⁵ Cosme J. Gómez y Pedro Miralles, «Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias?», *Revista Complutense de Educación*, 24 (2013): 91-121; Cosme J. Gómez y Pedro Miralles, «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España», *Revista de Estudios Sociales*, 52, (2015): 52-68. Doi:10.7440/res52.2015.04.

⁶ Joaquim Prats, «Criterios para la elección del libro de texto de historia», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70 (2012): 7-13.

⁷ Rafael Valls, *La enseñanza de la Historia y textos escolares* (Buenos Aires: Zorzal, 2008).

⁸ Jörn Rüssen, «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12 (1997): 79-90.

⁹ Prats, «Criterio para la elección del libro de texto».

de la historia, sin duda, el objetivo debe ser formar a los alumnos en el pensamiento histórico.¹⁰

La realidad es que los libros de texto cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas.¹¹ El libro de texto, como indica Foster,¹² es un poderoso artefacto cultural que contiene ideas y valores que los sectores influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha sido considerada como el vehículo a través del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nación y la identidad nacional.¹³ Los libros de texto contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrarla construcción de sus instituciones, su legitimación, sus relaciones con otras naciones, y la historia de su gente.¹⁴ Por tanto es clave analizar la construcción de ese relato en la línea que proponía Chartier,¹⁵ para comprender la intencionalidad que tienen las autoridades y otros agentes de influencia sobre la narrativa histórica que debe estar presente en el aula. Aunque también es necesario recordar, como indican muchos autores,¹⁶ que los contenidos mostrados por los libros de texto no son reproducidos literalmente por el docente, ni el alumnado los asimila sin procesarlos con su conocimiento anterior del tema. Esta interacción en-

¹⁰ Cosme J. Gómez, Jorge Ortuño y Sebastián Molina, «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI», *Tempo e Argumento*, 6 (11), (2014): 1-25.; Jorge Sáiz, «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 (2013): 43-66.

¹¹ Cosme J. Gómez, Ramón Cózar y Pedro Miralles, «La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), (2014): 1-25.

¹² Stuart Foster, «Dominant Tradition in International Textbooks Research and Revision», *Educational Inquiry*, 2 (1), (2011): 5-20.

¹³ Foster, «Dominant Tradition in International Textbooks».

¹⁴ Michel W. Apple, *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age* (London: Routledge, 1993).

¹⁵ Chartier, *La historia o la lectura del tiempo*.

¹⁶ Entre ellos: M. W. Apple y L. K. Christian-Smith, «The Politics of the Textbook», en *The Politics of the Textbook*, eds. M. W. Apple y L. K. Christian-Smith (New York: Routledge, 1991), 1-21; R. J. Paxton, «A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them», *Review of Educational Research*, 69 (3), (1999): 315-339; D. Porat, ««It's Not Written Here, but This is What Happened»: Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict», *American Educational Research Journal*, 41 (2004): 963-996.

tre el estudiante y la materia histórica muy influenciada por los medios de comunicación y otras fuentes informales de conocimiento.

Esta preocupación por el papel de los libros de texto en la enseñanza de la historia y su vinculación a la construcción de identidades colectivas ha producido una gran bibliografía en el ámbito internacional. Una muestra es el número monográfico de la revista *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research* en 2003, el libro coordinado por Foster y Crawford,¹⁷ o el monográfico sobre este tema en la revista *Educational Inquiry* en 2011 (vol. 2, n.º 1). Autores como Foster¹⁸ han hecho un interesante repaso de los enfoques teóricos y empíricos sobre el análisis de libros de texto, y trabajos como los de Nicholls¹⁹ o Pingel²⁰ han presentado los principales métodos utilizados en las investigaciones sobre manuales. Aunque sin duda si hay que citar un centro de trabajo de referencia sobre este tema, tenemos que nombrar al *Georg Eckert Institute for International Textbook Research* en Braunschweig (Alemania). Este centro es uno de los principales focos de investigación sobre libros de texto en el ámbito mundial con una gran cantidad de proyectos de investigación que abarcan un notable número de temas. El Instituto Georg Eckert lleva a cabo una investigación multidisciplinar sobre los libros de texto, principalmente para la enseñanza de la historia y los estudios sociales y culturales. El reciente trabajo de Elmersjö²¹ ha puesto énfasis en uno de los proyectos internacionales que ha llevado a cabo el Instituto Georg Eckert en colaboración con las universidades suecas de Umeå y Karlstad. Este proyecto ha analizado los cambios en la enseñanza de la historia en Europa a través de los manuales a lo largo del siglo xx y la primera década del siglo XXI.

¹⁷ Foster y Crawford, *What Shall We Tell the Children?*

¹⁸ Foster, «Dominant Tradition in International Textbooks»; Stuart Foster, «Re-thinking History Textbooks in a Globalized World», en *History Education and the Construction of National Identities*, eds. M. Carretero; M. Asensio y M.ª Rodríguez-Moneo (Charlotte: IAP Publishing, 2012), 49-62.

¹⁹ J. Nicholls, «Methods in School Textbooks Research», *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, 3 (1), (2003): 11-26.

²⁰ F. Pingel, *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (Braunschweig: GEI/UNESCO, 2010).

²¹ H. A. Elmersjö, «History beyond borders: Peace education, history textbooks revision, and the internationalization of history teaching in the twentieth century», *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1 (1), (2014): 62-74.

En Europa, por tanto, el análisis de libros de texto es una línea de investigación fundamental para comprender las tensiones en la enseñanza de la historia, su problemática y relaciones con el poder, los currículos, la construcción de identidades y el contexto histórico, social y cultural.²² La mayoría de estos trabajos han profundizado sobre la construcción del concepto de Europa, la presencia de los grandes traumas sociales y políticos (Primera y Segunda Guerra Mundial, el fascismo, el nazismo, etc.), la comparativa entre las diferentes formas de enfocar la nación, y los cambios en la enseñanza de la historia que se visualizan a través de los manuales. Una trayectoria parecida sobre esta línea de investigación se ha desarrollado en EE. UU., como muestran los trabajos de Foster²³ o Giordano.²⁴ En el caso de Estados Unidos las investigaciones han puesto énfasis en la construcción de la nación y en los valores que se transmiten en los libros de texto de historia en torno a las grandes figuras nacionales como Lincoln, Luther King o Kennedy, sus hazañas y virtudes. La imagen del otro, la creación de identidades, imágenes y estereotipos, así como las diferentes visiones sobre acontecimientos de relevancia nacional, son temáticas que también son analizadas en otros territorios como Japón,²⁵

²² Sin ánimos de ser exhaustivos, pero sí dejando constancia de la gran cantidad de textos que han abordado estas temáticas, ponemos como ejemplo: P. Aubin, «La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type: Les frères des Écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles», *Histoire de l'Éducation*, 85 (2000): 3-24; M. C. Baquès, «L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels», *Histoire de l'Éducation*, 114 (2007): 121-149; L. Cajani, «Italian history textbooks on the brink of the twenty-first century», en *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*, eds. J. Nicholls (Oxford: Symposium books, 2006), 27-41; M. Estivalèzes, «Teaching About Islam in the History Curriculum and in Textbooks in France», *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 7 (3), (2011): 45-60; F. Pingel, *The European home: Representations of 20th century Europe in history textbooks* (Strasbourg: Council of Europe, 2000); G. Stöber, «From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision», en *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*, eds. K. V. Korostelina y S. Lässig (New York: Routledge, 2013), 26-51; A. Wilschut, «History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries», *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5), (2011): 693-723; D. Zachos y A. Michailidou «“Others” in Textbooks: The Case of Greek Sixth Grade's History Textbook», *Theory in Action*, 7 (3): 1-25. DOI:10.3798/tia.1937-0237.14016.

²³ Stuart Foster, «The struggle for American identity: Treatment of ethnic groups in United States history textbooks», *History of Education*, 28 (1999): 251-279.

²⁴ G. Giordano, *Twentieth-century textbook wars: A history of advocacy and opposition* (New York: Peter Lang, 2003).

²⁵ K. Fukuoka, «School History Textbooks and Historical Memories in Japan: A Study of Reception», *International Journal of Politics, Culture and History*, 24 (2011): 83-103.

Israel,²⁶ Canadá²⁷ o Australia.²⁸ De igual forma, en Latinoamérica las investigaciones sobre los manuales escolares de historia han incidido en el mensaje identitario que transmiten a través de temas clave como los procesos de independencia o la llegada de Colón a América.²⁹ De hecho, estos últimos autores recuerdan algunos de los debates sobre la enseñanza de la historia que han surgido en territorio americano (tanto en EE. UU. como en Latinoamérica), y que están íntimamente vinculados con los libros de texto, las relaciones entre el poder, la escuela y la enseñanza de la historia, así como la construcción de identidades sociales y culturales.

En España los trabajos sobre los libros de texto constituyen una línea de investigación muy fructífera en los últimos veinte años.³⁰ El principal autor español sobre este tema, y que ha sido el pionero en abordar los manuales de una forma rigurosa y sistemática desde la didáctica de las ciencias sociales ha sido Rafael Valls. En los trabajos citados anteriormente el autor ha incidido en el uso y selección de las imágenes, en el

²⁶ A. Kizel, «The presentation of Germany in Israeli History Textbooks between 1948-2014», *Journal of Educational Media, Memory and Society*, 7 (1), (2015): 94-115.

²⁷ Penney Clark, ««A Nice Little Wife to Make Thing Pleasant»: Portrayal of Women in Canadian History textbooks approved in British Columbia», *McGill Journal of Education*, 40 (2), (2005): 241-265.

²⁸ Robert J. Parkes y Heather Sharp, «Nietzschean perspectives on representations of national history in Australian school textbooks: What should we do with Gallipoli?», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), (2014): 159-181.

²⁹ Mario Carretero, Alberto Rosa y M.^a Fernanda González, «Enseñar historia en tiempos de memoria», en *La enseñanza de la historia y memoria colectiva*, eds. M. Carretero, A. Rosa y M.^a F. González (Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006), 11-36.

³⁰ Cosme J. Gómez, «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO», *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), (2014): 131-158; Gómez, Cózar y Miralles, «La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto»; Nicolás Martínez, «El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Shulman», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70 (2012): 48-58; Jorge Sáiz, «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO», *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25 (2011): 37-64; Jorge Sáiz, «El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74 (2013): 52-61; Rafael Valls, «Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 4 (1995): 105-119; Rafael Valls, «Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998)», *Clío & asociados. La historia enseñada*, 4 (1999): 77-100; Rafael Valls, «Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15 (2001): 23-36; Rafael Valls, «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo», *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 6 (2007): 61-73.

tratamiento de temas históricos relevantes como el Islam o la Guerra Civil española, y en síntesis sobre las investigaciones llevadas a cabo sobre libros de texto y propuestas de análisis concretas. A partir de estos estudios de Valls se han ido desarrollando diversas temáticas en el análisis de los manuales y su relación con la enseñanza de la historia tanto en Educación Primaria como en Secundaria. El análisis de los contenidos seleccionados por los manuales todavía tienen una gran presencia.³¹ Sin embargo las investigaciones se han ampliado hacia otros ámbitos de trabajo como el tiempo histórico, el análisis de las actividades y su relación con las competencias.³²

En este contexto de producción bibliográfica, este estudio quiere aportar una visión comparativa de las representaciones sociales y los enfoques historiográficos en tres territorios clave de la Europa Occidental: Inglaterra, Francia y España. Estos tres territorios han tenido una gran presencia en otros continentes, y su influencia lingüística y cultural a nivel mundial es muy notable. Además, son territorios receptores de inmigración, por lo que las aulas suelen tener un aspecto bastante multicultural. Ante estas circunstancias la finalidad ha sido analizar qué visión historiográfica presentan los manuales, y qué representaciones sociales, nacionales y no nacionales son hegemónicas en sus páginas.

METODOLOGÍA

Objetivos

El objetivo principal de este trabajo es analizar los enfoques historiográficos y las representaciones sociales de los contenidos propuestos en los libros de texto de historia en Educación Secundaria desde una pers-

³¹ José María Cuenca e Isabel López, «La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO», *Cultura y Educación*, 26 (1), (2014): 1-43; Cosme J. Gómez y Ana María López, «Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis», *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación*, 13 (2014): 17-29; R. López Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional», *Clío & asociados: la historia enseñada*, 14 (2010): 9-33; Jorge Sáiz, «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º ESO», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70 (2012): 67-77.

³² A. Blanco, «La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria», *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 7, (2008): 77-88; Gómez, «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares»; Sáiz, «El tratamiento de las competencias básicas».

pectiva comparativa (España-Francia-Inglaterra). Para conseguir este objetivo general se han propuesto dos objetivos concretos:

- Analizar la tipología de conocimientos históricos que se proponen en los libros de texto, diferenciando entre diversos enfoques historiográficos y de contenidos.
- Estudiar las representaciones sociales, analizando la presencia de temas nacionales, europeos y extra-europeos propuestos en los libros de texto.

Muestra

La muestra la componen 18 libros de texto utilizados en los dos primeros cursos de Educación Secundaria en España, Francia e Inglaterra. En cada país se ha analizado seis libros, tres editoriales por curso. Las editoriales analizadas han sido Anaya (2015 para 1.º de la ESO y 2013 para 2.º de la ESO), Oxford (2015 para 1.º de la ESO y 2013 para 2.º de la ESO) y Vicens Vives (2015 para 1.º de la ESO y 2013 para 2.º de la ESO); Belín (2011), Bordas (2011) y Lelivrescolaire (2011) para 5.º y 4.º de Collège en Francia; y Collins (2015), Heinemann (2011), y Hodder Education (2008) para 7.º y 8.º curso de Inglaterra.

Método y categorización de datos

Debido a la naturaleza de esta investigación y a los objetivos propuestos, se adoptó un diseño metodológico que combinara diferentes técnicas y estrategias, y que se sitúa dentro de los denominados *métodos no experimentales*: las variables independientes ya han ocurrido o no son manipulables.³³ La intención es tratar de conocer una realidad: los enfoques historiográficos y las representaciones sociales nacionales y no nacionales en los libros de texto desde una perspectiva comparativa. El análisis de los datos se ha realizado combinando un enfoque cuantitativo

³³ F. N. Kerlinger, *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*, (México: McGraw-Hill, 2002).

y cualitativo. Las principales investigaciones sobre la educación histórica han insistido también en esta complementariedad de enfoques.³⁴

Las técnicas de *análisis cuantitativo* se aplicaron en este trabajo a través de frecuencias, medias y porcentajes de las categorías que lo permitían (tabla 1). Las técnicas de *análisis cualitativo* se han realizado a través de un análisis textual, principalmente sobre la construcción de esas representaciones sociales sobre temáticas nacionales y no nacionales. El análisis cualitativo es un proceso que consiste en «dar sentido» a la información textual. Las investigaciones más recientes e innovadoras en didáctica y, en general, en ciencias sociales recurren habitualmente a esta metodología. Es difícil en muchos casos acercarse a la realidad sin la utilización de métodos cualitativos, puesto que cerrar las posibilidades de respuesta nos puede llevar a perder información que facilite la comprensión del fenómeno estudiado.³⁵

Tabla 1. Categorización de datos sobre enfoques historiográficos

CATEGORÍA	SIGNIFICADO	EJEMPLO
Personajes	Biografías de personajes y estudios de caso de esos personajes	Estudio de la vida de Elisabeth en Inglaterra o de Voltaire en los libros franceses, etc
Historia política e institucional	Páginas dedicadas a guerras, batallas, política interior, política exterior y divisiones institucionales	Política exterior de los Reyes Católicos, Guerras de Religión, Revolución Francesa, la Guerra de los Cien Años, etc.
Cultura, religión y pensamiento	Temáticas sobre pensamiento, ciencia, mentalidades, cultura, y religión.	Revolución Científica, Humanismo, Contrarreforma, etc.

³⁴ Rosalyn Ashby, «Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims», *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2), (2004): 44-55; Isabel Barca, ««Till new facts are discovered»: Students'ideas about objectivity in history», en *International review of history education*, Vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education*, eds. R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (New York: Routledge Falmer, 2005), 68-82; Keith C. Barton, «Applied research: Educational research as a way of seeing», en *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives*, eds. A. McCully, G. Mills, C. van Boxel (Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network, 2012), 1-15; Joaquim Prats, «Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales», *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, (2002): 81-89.

³⁵ Isabel Barca, «La evaluación de los aprendizajes en historia», en *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, eds. P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Murcia: AUPDCS, 2011), 107-120.

CATEGORÍA	SIGNIFICADO	EJEMPLO
Historia del arte	Páginas sobre historia del arte, pintura, escultura, arquitectura y figurismo.	Arte Gótico, Arte Románico, características y autores de cada estilo artístico, etc.
Historia social y económica estructural	Temáticas sobre sociedad y economía abordados desde una perspectiva estructural.	División de la sociedad, análisis estructural de los procesos de crecimiento y crisis económica, etc.
Vida cotidiana, género, conflicto e historia desde abajo	Temáticas sobre sociedad desde un enfoque de historia desde abajo, microhistoria, historia de las mujeres, historia de la vida cotidiana, etc.	Leyes de pobres, estudios de caso sobre el campesinado en libros ingleses, etc.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Unas trayectorias historiográficas diferentes

Gráfico 1. Temas históricos en los libros de texto de España, Francia e Inglaterra (primer curso de Educación Secundaria)

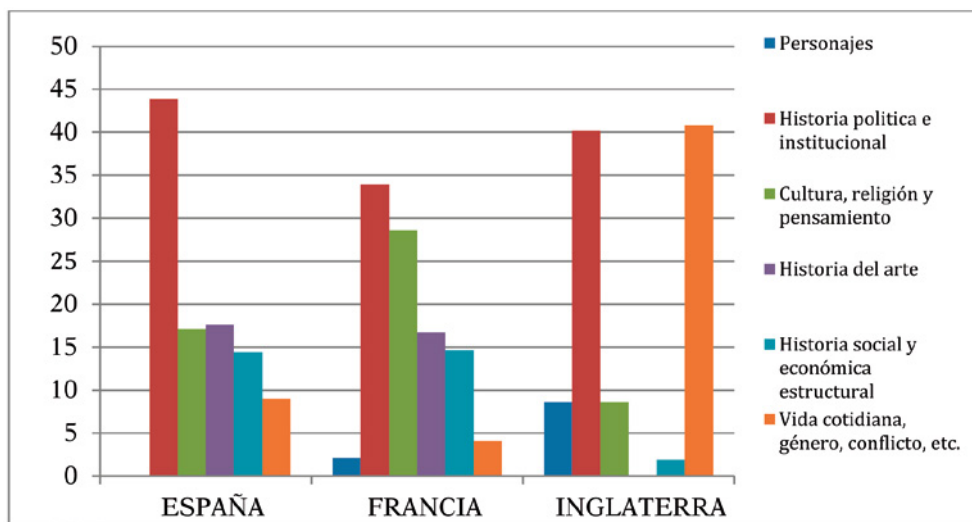


Gráfico 2. Temas históricos en los libros de texto de España, Francia e Inglaterra (segundo curso de Educación Secundaria)

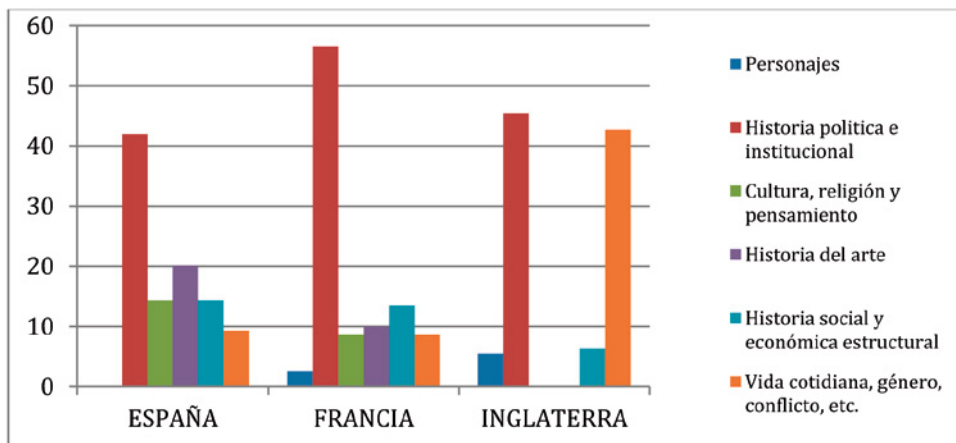
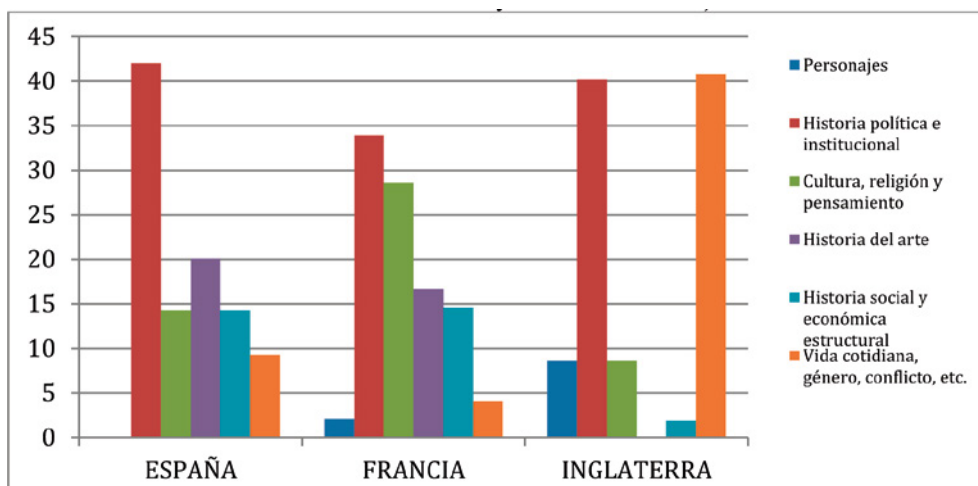


Gráfico 3. Temas históricos en los libros de texto de España, Francia e Inglaterra (Edad Media y Edad Moderna)



Los resultados muestran cómo los libros de texto de España, Francia e Inglaterra presentan los contenidos de historia desde distintas perspectivas historiográficas (gráficos 1, 2 y 3). La historia política e institucional tiene un peso similar en los manuales de los tres países: entre el 40-45% de las páginas. En España y Francia el resto se divide entre la historia

cultural y del pensamiento (más presente en Francia), la historia del arte (más presente en España), la historia social y económica estructural (similar en ambos países) y la historia de la vida cotidiana (ligeramente superior en España). Los manuales ingleses tienen un modelo diferente. La historia de la vida cotidiana, el género, el conflicto, etc. ocupan tantas páginas como la historia institucional y política. El resto del manual (apenas un 15%) es historia cultural y del pensamiento.

En el caso de España los contenidos son presentados desde una combinación de positivismo clásico (modelo rankeano con una secuencia de datos y fechas desde una perspectiva cronológica) y una propuesta estructural que proviene en gran parte de la escuela historiográfica de *Annales*. El modelo rankeano es perceptible principalmente en dos rasgos. En primer lugar, por la ordenación cronológica de los temas en un sentido bastante estricto. Por ejemplo, el manual de Vicens Vives de 2.º de la ESO para la Edad Moderna va avanzando desde el nacimiento del Estado Moderno, los descubrimientos geográficos, la monarquía autoritaria de los Reyes Católicos, el Imperio de los Austrias y el siglo del Barroco. Una secuenciación bastante clara siguiendo el esquema desde finales del siglo xv hasta el siglo xvii. En segundo lugar, por la preeminencia de la historia política. No sólo en número de páginas (el porcentaje es similar en los tres países), sino en la forma de organizar los temas. Las coyunturas políticas (el califato, los reinos de Taifas, los reinos cristianos, el Imperio de los Austrias, etc.) son el vehículo estructurante de la narrativa histórica transmitida en el libro de texto. En esas temáticas se sigue un orden cronológico de etapas, batallas, reinados, etc. A partir de esas coyunturas políticas el discurso va entrando en otros temas económicos, sociales, culturales y artísticos, ya desde una perspectiva más estructural.

Precisamente la herencia de *Annales* se percibe en esa parcelación que los manuales realizan entre historia política, historia social, historia económica, pensamiento, cultura y arte, en busca del ideal de historia total.³⁶ Siguiendo esta influencia, los manuales plantean la historia desde una perspectiva esencialmente estructuralista. Aunque existe una preeminencia de la historia política e institucional en las páginas de los libros de texto, la influencia de *Annales* ha impulsado desde 1990 un mayor

³⁶ A. Berr, A. *En marge de l'histoire universelle* (París: Albin Michel, 1953); E. Le Roy, *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324* (París: Gallimard, 1975).

equilibrio con respecto a otras temáticas sociales, económicas, culturales y artísticas.³⁷ Muchos de los temas se identifican directamente con los siglos que se van a desarrollar (La Europa del Renacimiento —siglo XVI—, la Europa del Barroco —siglo XVII—...), e internamente estos temas se dividen en diferentes apartados que desarrollan temáticas como la conceptualización del poder; la trayectoria de esas instituciones de poder (política interior, política exterior, principales batallas y guerras, así como personalidades políticas relevantes); la división estructural de la sociedad (en estamentos o clases, con una breve descripción de cada una); la explicación de crecimiento o recesión de la economía; rasgos culturales; y características artísticas. Los temas de vida cotidiana han comenzado a incorporarse en los manuales en los últimos años, aunque con una gran carga estereotipada, y todavía desde una perspectiva estructuralista.

Es cierto que se aprecia una notable mejora en la manera de mostrar los contenidos en los manuales españoles desde finales de la década de 1990. Las actividades que se han introducido en los últimos años han ido incrementando su complejidad, intentando huir del discurso lineal dominante. Como indica Valls,³⁸ estos cambios son producto de una mayor preocupación didáctica por parte de las editoriales, lo que algunos denominan como *pedagogización* de los contenidos. Sin embargo existe una gran confusión entre competencias clave —generalistas, transversales— y habilidades históricas —uso de fuentes, trabajo con causas y consecuencias, el cambio y la continuidad, o la relevancia histórica—.³⁹ Así, en los manuales actuales se combinan actividades que buscan la memorización de los contenidos expuestos en el texto con ejercicios que quieren desarrollar otro tipo de habilidades: sintetizar, esquematizar, resumir, buscar información y —minoritariamente— reflexionar. Este tipo de habilidades tienen más relación con las competencias transversales propuesta por la LOE y la LOMCE que con el método del historiador. Una excepción es el libro de Vicens Vives editado en 2015 (para 1.º de

³⁷ Pedro Miralles, «Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en Bachillerato», *Revista de historiografía*, 2, (2005): 158-166; Javier Paniagua, «Dejad a los políticos en la cuneta. La historia social busca su propio espacio», *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, (1997): 25-36.

³⁸ Valls, «Los estudios sobre manuales escolares de historia».

³⁹ Gómez y Miralles, «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado?»; Peter Seixas y Tom Morton, *The Big Six Concept of Historical Thinking* (Toronto: Nelson, 2013); Sáiz, «Alfabetización histórica y competencias básicas».

la ESO, adaptado a la nueva normativa LOMCE), en el que sí aparecen estudios de caso ficticios y un taller de historia que muestran otra forma de mostrar los conocimientos históricos.

La herencia de *Annales* es más visible en los libros de texto franceses y la influencia positivista es mucho más reducida. Es cierto que en los manuales franceses se refleja una visión más amplia y rica de la escuela historiográfica de *Annales*, con rasgos sobre la vida cotidiana, cultura y pensamiento desde otra perspectiva más inductiva e interdisciplinar. Aquí se puede observar la influencia de la llamada «tercera generación de *Annales*», caracterizada por los estudios sobre historia de las mentalidades, como los trabajos de George Duby o Pierre Nora. Hay muchos ejemplos de esta cuestión. Así, el manual de *Lelivrescolaire* de 4.º tiene un dossier dedicado al nacimiento y afirmación de la intimidad en el siglo XVIII, centrado en los cambios para la mujer en cuanto a la actividad íntima, los instrumentos utilizados en el aseo diario, la lectura, etc. En el tema sobre la Europa de las Luces los tres manuales analizados le dedican un número importante de páginas a personajes como Diderot o Voltaire, a las ideas revolucionarias, el papel de la Enciclopedia, la difusión y circulación de nuevas ideas en Europa, etc. Existe un dossier en el manual de *Lelivrescolaire* de 5.º dedicado a la cultura de las apariencias para analizar las imágenes del Barroco y la naturaleza del poder. Este último dossier es una buena muestra de esta propuesta historiográfica, donde la historia cultural se funde con la historia política, la historia social y la historia del arte. Así, otros temas como la transformación de la imagen del artista en el Renacimiento [*De l'artisan à l'artiste exceptionnel (xve-xvie siècles)*], o el dossier dedicado a la temprana preocupación por el patrimonio en el siglo XIX inciden en esas temáticas culturales. Es en estos últimos ejemplos donde la influencia de historiadores como Le Goff⁴⁰ o Chartier,⁴¹ en su obras de madurez, es bastante evidente y se percibe ese giro crítico de la cuarta generación de esta escuela historiográfica de *Annales*.

⁴⁰ Jacques Le Goff, *Marchands et banquiers du Moyen Âge. Que sais-je?* (Paris: PUF, 2001); Jacques Le Goff, Roger Chartier, y Jacques Revel, *La nouvelle histoire* (París: PUF, 1978).

⁴¹ Roger Chartier, *Cultural History: Between Practices and Representations* (Cornell: Cornell University Press, 1993).

Además, en los manuales franceses hay estudios de caso, análisis de fuentes primarias, actividades que trabajan con textos de historiadores e imágenes. Una cuestión que les acerca más a la auténtica filosofía de *Annales* sobre la necesidad de que los libros de historia transmitiera los procedimientos a través de los que se ha conseguido el conocimiento (el método del historiador), como indicó en su día Marc Bloch.⁴² Hay muchos temas que comparten los manuales de España y Francia: el papel de la Iglesia Católica y el Islam en la época medieval; las comunidades rurales en la Edad Media; el feudalismo como sistema político, económico y social; las ciudades medievales; la construcción de las monarquías autoritarias desde finales de la Edad Media; el Humanismo, Renacimiento y Contrarreforma; o la monarquía absoluta. El tratamiento de estos temas es muy similar, con mayores actividades inductivas en el caso francés. Sin embargo, es en los temas transversales e interdisciplinarios como el dossier sobre las ciudades portuarias del siglo XVIII, el esclavismo, la Europa de las Luces, etc. donde son más visibles estas diferencias de enfoque historiográfico. Mientras que en los manuales franceses se adentran en estudios de caso, e interrogan diferentes fuentes icónicas y textuales para hacer reflexionar al alumnado sobre estas temáticas, en el caso español se hace más hincapié en temas estructurales y en la trayectoria de las instituciones de poder.

Los contenidos históricos propuestos por los libros de texto ingleses tienen unas influencias historiográficas muy distintas. Para comenzar, no existen temas sobre historia del arte, mientras que estos temas ocupan un espacio muy amplio en los libros de texto españoles y franceses. Muy parecido es el caso de temas culturales. Mientras que en Francia y en España temas como el Humanismo, la Contrarreforma, la mentalidad barroca, la revolución científica, etc. tienen un peso importante, en Inglaterra apenas aparecen. Igualmente, la historia social y económica de tipo estructural no tiene gran presencia en los manuales ingleses. Por el contrario, existe un gran número de páginas (cerca del 40-45% de todo el manual) dedicadas a la historia de la vida cotidiana, el género, las leyes de pobres, la conflictividad, el vestido, la vivienda, etc. Unas influencias muy claras de la historia desde abajo, la microhistoria, y las nuevas co-

⁴² Marc Bloch, *Apología para la historia o el oficio del historiador* (México: FCE, 2001).

rientes historiográficas surgidas tras el postmodernismo.⁴³ Hay muchos ejemplos de esta tendencia. Así, el manual de Collins para el primer curso del Key Stage 3 (year 7), a la hora de abordar el campesinado de la Edad Media lo hace a través de esta pregunta «¿Eran los campesinos medievales estúpidos?». A través de esa pregunta analizan el punto de vista del campesinado medieval, sus habilidades y su trabajo. Como contrapunto, el siguiente dossier comienza con otra pregunta «¿Eran los habitantes de la ciudad más inteligentes que los campesinos?». Una clara manifestación de intenciones que permite abordar los procesos históricos desde la reflexión, y huyendo de los clichés y estereotipos. Igualmente interesante es el dossier del libro de Heinemann (*History in progress*) para el mismo curso cuando indaga en niños y jóvenes que tuvieron un importante impacto en la Edad Media. Es habitual en los manuales ingleses introducirse en biografías de personajes (no siempre personajes relacionados con el poder) para profundizar en temáticas políticas, sociales o culturales. También en el mismo libro (Heinemann) cuando aborda la naturaleza del poder en los siglos medievales lo hace a través de una pregunta «¿Quién tenía el poder: la Corona o la Iglesia?». Y esa pregunta la trabaja a través de varios dossiers como «muerte en la catedral», donde indaga sobre la muerte del Arzobispo de Caterbury (Thomas Becket) en 1170, como una manifestación de ese enfrentamiento Corona-Iglesia. Preguntas como «¿Por qué era la gente pobre en la época de los Tudor?» o «¿Cuáles fueron las consecuencias para las mujeres de la revolución industrial?» son el comienzo de interesantes temas abordados a través de páginas de dossiers específicos, de imágenes, de documentos de historiadores y textos de la época.

Sin duda el importante peso de la historia social en la historiografía inglesa influye en la presentación de estos temas. Hay una larga tradición del interés por la historia social que se remonta a la década de 1940.⁴⁴ A partir de 1970 hubo un gran desarrollo de investigaciones vinculadas a esta perspectiva historiográfica. En este desarrollo participaron algunos historiadores relacionados con la escuela marxista, como Rodney Hilton⁴⁵ en el campo de la historia medieval y el estudio del campesinado;

⁴³ Peter Burke (coord.), *Formas de hacer historia* (Madrid: Alianza, 2003).

⁴⁴ G. D H. Cole, *The common people, 1746-1946* (London, Routledge, 1938); G. M. Trevelyan, *English Social History* (London: Book Club Associates for Longman, 1944).

⁴⁵ Rodney Hilton, *Conflicto de clases y crisis del feudalismo* (Barcelona: Crítica, 1988).

Christopher Hill⁴⁶ y su trabajo en la Revolución Inglesa del siglo XVII; Eric Hobsbawm por la clase obrera, las revoluciones burguesas y su última preocupación por otros campos más vinculados a la nueva historia social,⁴⁷ y Edward P. Thompson y sus contribuciones a la reflexión sobre la historia social, la revolución y la lucha de clases.⁴⁸ Pero también hubo historiadores que impulsaron esta historia social influidos por otras tradiciones historiográficas más vinculadas a Max Weber, como Harold Perkin,⁴⁹ primer profesor universitario en Inglaterra de Historia Social. Los grandes debates en el ámbito británico sobre la historia social y cultural ha puesto el acento en la gente corriente como motores de la historia.⁵⁰ Y esto se ha reflejado de forma muy clara en los manuales. Lamentablemente los interesantes debates historiográficos en el ámbito hispano no ha tenido su transposición al ámbito de los libros de texto.⁵¹

Eurocentrismo vs. anglocentrismo

Al igual que ocurre con la influencia historiográfica, los contenidos y las representaciones sociales sobre temas nacionales y no nacionales son muy diferentes en los libros de texto ingleses con respecto a los españoles y franceses (gráficos 4, 5 y 6). Estos últimos tienen un marcado peso de eurocentrismo. Cerca del 40-50% de los temas propuestos por los manuales españoles y franceses provienen de temas europeos, incluso en ocasiones más que los propios temas nacionales. En el caso español, el hecho de que en 1.º de la ESO los temas que se imparten son de la Prehistoria y la Edad Antigua desvirtúa los resultados del gráfico 4. Estos temas se imparten en cursos anteriores en el caso inglés y francés, y por

⁴⁶ Christopher Hill, *El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVI* (Madrid: Siglo XXI, 1983).

⁴⁷ Eric Hobsbawm, *Gente poco corriente. Rebelión, resistencia y jazz* (Barcelona: Crítica, 1999).

⁴⁸ Edward P. Thompson, *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial* (Barcelona: Crítica, 1984).

⁴⁹ Harold Perkins, *The Structured Crowd: Essays in English Social History* (London: Harvester Books, 1981); Harold Perkins, *The Making of a Social Historian* (London: Athena Press, 2001).

⁵⁰ G. Iggers, *Historiography in the Twentieth Century: From scientific objectivity to the postmodern challenge* (Middletown: Wesleyan University Press, 2005); L. Kramer y S. Maza (eds), *A Companion to Western Historical Thought* (Oxford: Blackwell, 2006); J. Tosh, *The pursuit of history* (Harlow: Pearson Longman, 2010).

⁵¹ Por poner un ejemplo: José Álvarez Junco (coord.), *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad* (Madrid: Crítica-Marcial Pons, 2013).

sus características (se centran principalmente en Egipto, Mesopotamia, Grecia o Roma) aparecen unos resultados diferentes. Sin embargo, si atendemos al gráfico 6 (donde se han recogido los temas de la Edad Media y la Edad Moderna hasta el siglo XVII), se perciben unos resultados muy parecidos en Francia y en España.

El caso inglés es muy distinto. Europa apenas aparece en los manuales antes del siglo XVIII, salvo pinceladas esporádicas. Prácticamente todos los temas son británicos, e incluso se trabaja con más profundidad realidades alejadas como la China imperial, que contenidos de Francia, España o Italia, por poner un ejemplo. Mientras que en los libros españoles se habla de la Guerra de los Cien Años, o en Francia se trabajan algunos de los contenidos de la «Reconquista», en los libros ingleses no aparecen temas de la Edad Media europeos que no estén directamente relacionados con su trayectoria institucional o política. Es curioso que en dos de los tres manuales analizados (Collins y Heinemann) no aparezca la colonización y conquista de América por parte de españoles y portugueses como un tema relevante.

Gráfico 4. Historia nacional /no nacional en los libros de texto de España, Francia e Inglaterra (primer curso de Educación Secundaria)

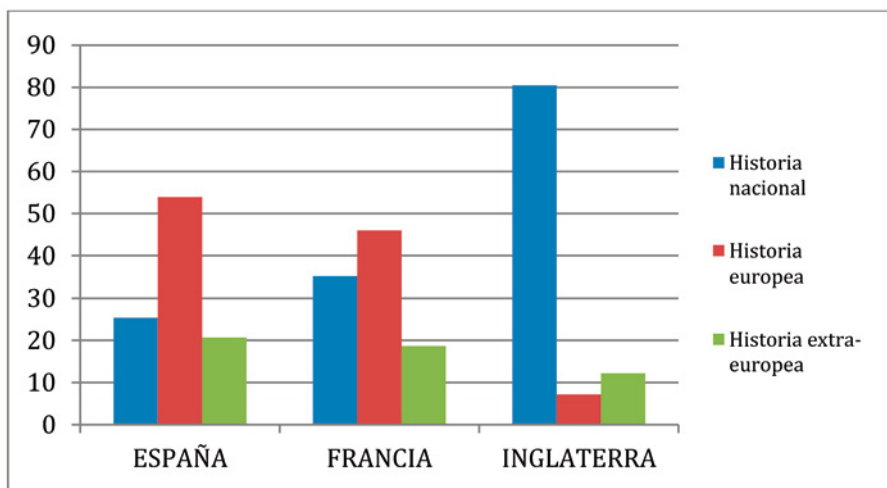


Gráfico 5. Historia nacional /no nacional en los libros de texto de España, Francia e Inglaterra (segundo curso de Educación Secundaria)

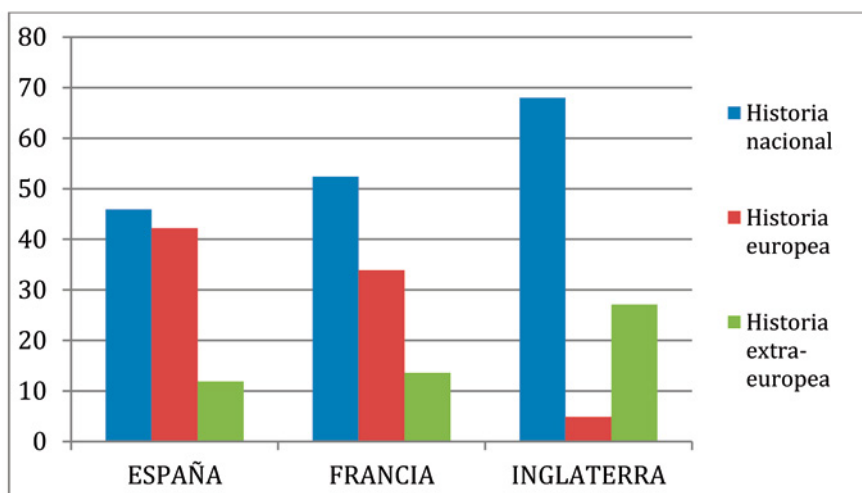
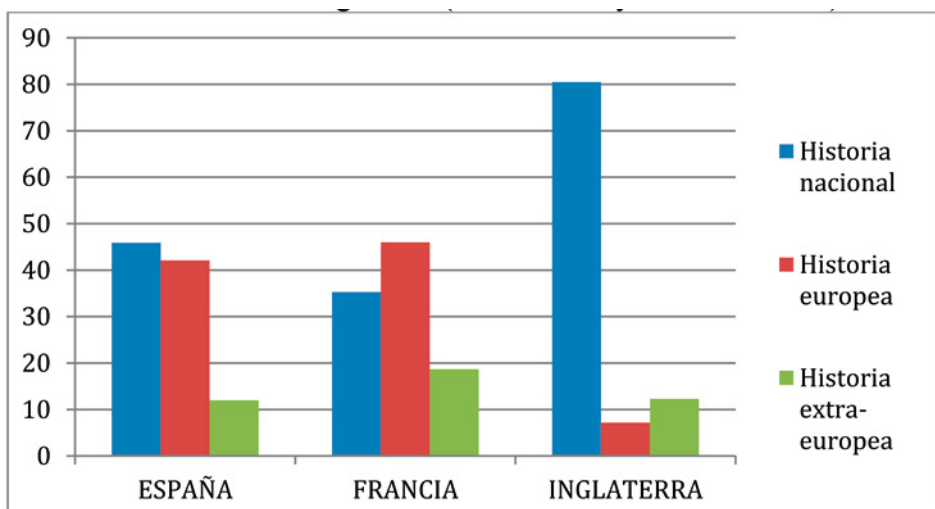


Gráfico 6. Historia nacional /no nacional en los libros de texto de España, Francia e Inglaterra (Edad Media y Edad Moderna)



Esta forma de mostrar los contenidos históricos no sólo es consecuencia del anglocentrismo del currículum inglés. Los libros de texto ingleses además tienen una forma muy diferente de concebir el tiempo histórico. Los manuales franceses y españoles están muy influenciados por la co-

riente de *Annales*, y más concretamente por la propuesta de los *tempos* de la historia de Fernand Braudel en la segunda mitad del siglo XX.⁵² Según este autor el tiempo cronológico —la sucesión de acontecimientos en el pasado— es sólo la «corteza» de la realidad social, una herramienta para situar hechos históricos, pero no es un fin en sí mismo.⁵³ Braudel afirmaba que en todo análisis histórico podían observarse fenómenos de larga, media y corta duración. Estas tres dimensiones temporales (estructuras, coyunturas y acontecimientos) han sido la base de la narrativa presente en los manuales franceses y españoles.

Así, para abordar cualquier época histórica los libros de texto españoles y franceses proponen una estructura común: política, población, sociedad, economía, cultura y arte. Estos contenidos suelen enmarcarse en unas líneas de larga duración (grandes épocas históricas: Edad Media, Edad Moderna, etc.); en unas coyunturas basadas en un «tiempo medio» (periodos y coyunturas políticas y económicas de crecimiento y recesión o periodos culturales: Renacimiento, Barroco, etc.); y en un «tiempo corto» basado principalmente en la trayectoria de las instituciones de poder (acontecimientos políticos, batallas, guerras, etc.). El hecho de utilizar estas tres dimensiones temporales obliga a buscar una entidad supranacional en la que enmarcar esos procesos de larga duración. Cuando los manuales españoles y franceses explican sus coyunturas políticas, económicas o culturales, lo hacen en el contexto de procesos de larga duración europeos. Así, antes de adentrarse en temas nacionales, los libros de texto abordan temáticas como el feudalismo en Europa, la reafirmación del poder de las monarquías medievales frente a poder señorial, la construcción de las monarquías autoritarias, el absolutismo, el humanismo en Europa, o la revolución científica y sus consecuencias culturales y científicas. Estos temas son coincidentes en los manuales franceses y españoles, mostrando el devenir histórico nacional en un marco de construcción europea.

Los planos temporales que utilizan los libros de texto ingleses para encajar la narrativa histórica son muy diferentes. Sus propuestas tienen más relación con los diferentes planos del tiempo histórico: cronología,

⁵² Fernand Braudel y Armand Colin, «Histoire et sciences sociales: La longue durée», *Réseaux*, 5 (27), (1987): 7-37.

⁵³ Cristófol A. Trepát, «El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales», en *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, eds. C. A. Trepát y P. Comes (Barcelona: Graó, 2002), 7-22.

duración, continuidad/cambio y simultaneidad. En palabras de Hernández Cardona,⁵⁴ sea cual sea la organización de tiempo que se quiera hacer, la ubicación cronológica, la duración, los elementos de continuidad/cambio y los aspectos de simultaneidad, respecto a otros fenómenos, forman parte consustancial de cualquier contenido histórico de carácter factual o conceptual. Un determinado hecho o fenómeno histórico tiene que estar acotado en cuanto a su duración relativa. Así, los libros de texto ingleses se centran en preguntas e interrogantes clave que suelen girar en torno al poder (su naturaleza, origen y desarrollo), la sociedad y la vida cotidiana (formas de organización, conflicto, diferencias sociales, temáticas de género, etc.). Estas temáticas e interrogantes los centran sobre el caso inglés, intentando responder a esa definición de tiempo histórico (cronología, duración, cambio/continuidad y simultaneidad). No utilizan ninguna entidad supranacional que enmarque esos procesos históricos. Además, cuando plantean la dimensión temporal de simultaneidad lo hacen con otras realidades geográficas alejadas, como China, Sudáfrica o el reino de Mali.

En realidad, la gran diferencia en las representaciones sociales y en los contenidos históricos propuestos por los manuales españoles, franceses e ingleses está en la propia narrativa. La preocupación de los libros de texto españoles y franceses está en conjugar ese triple marco temporal (larga, media y corta duración), de forma que la narrativa nacional quede enmarcada en unos fenómenos coherentes con la construcción europea. Sin embargo, la finalidad de los manuales ingleses es responder esos interrogantes clave. Para ello no importa tanto seguir un guión temporal estructurado. De hecho, los cortes cronológicos no coinciden en ninguna de las tres editoriales estudiadas. La finalidad de la narrativa propuesta por los manuales ingleses está más relacionada con responder a esas preguntas clave desde diferentes planos temporales (cronología, duración, cambio/continuidad, simultaneidad), y desarrollando en el alumnado conceptos de segundo orden y competencias históricas: trabajo con fuentes y evidencias, explicación causal, relevancia histórica, cambio y continuidad, y la argumentación histórica. No cabe duda de la influencia de autores como Ashby, Chapman, Cooper, Lee o Shelmit en esta propuesta.⁵⁵

⁵⁴ Xavier Hernández Cardona, *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia* (Barcelona: Graó, 2002).

⁵⁵ Rosalyn Ashby, «Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims», *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2), (2004):

CONCLUSIONES

Tras la comparación de las influencias historiográficas y los temas nacionales y no nacionales en los manuales, los resultados muestran unos datos muy interesantes sobre la construcción de identidades colectivas en cada uno de los territorios estudiados. La nación, como sujeto, sigue siendo primordial en los manuales de estos tres países. Sin embargo, las diferencias son significativas. El marcado peso del positivismo rankeano en los manuales españoles incide en una lectura lineal de la construcción de la nación, mientras que se dan rasgos estructurales —excesivamente estereotipados— de la sociedad y la economía. Estos dos temas ocupan una posición muy secundaria, y el abrumador peso de la historia política e institucional sólo se compensa con un mayor protagonismo de la historia del pensamiento y del arte desde una perspectiva macroestructural (Humanismo, Contrarreforma, la revolución científica, el Barroco, el Renacimiento, etc.). La presencia de la vida cotidiana es muy puntual y muy superficial, con arquetipos estereotipados. La sociedad tiene un peso secundario en el proceso de construcción de la nación, y el motor de la historia sigue siendo el acontecer de reinados y coyunturas políticas y artístico-culturales. Los contenidos históricos se transmiten habitualmente de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido.⁵⁶ El conocimiento se plantea de forma atomizada, estructural, y en un soporte más parecido a contenedores-estancos.

Los manuales franceses presentan una historia más viva, a pesar de que comparte algunos de los rasgos estructurales presentes en los libros de texto españoles. La presencia de temas culturales (la moda, el vestido, la vivienda, el género, la preocupación temprana por el patrimonio, etc.),

44-55; Arthur Chapman, «Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument», *Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, 42, (2011): 95-106; Hilary Cooper y Arthur Chapman, *Constructing History, 11-19* (Londres: Sage, 2009); Peter Lee, «Putting principles into practice: understanding history», en *How students learn: History in the classroom*, eds. M. Donovan y J. Bransford (Washington: National Academies Press, 2005), 31-77; Peter Lee y Rosalyn Ashby, «Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14», en *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, eds. P. N. Stearns, Peter Seixas y Sam Wineburg (Nueva York-Londres: New York University Press, 2000), 199-222; Peter Lee y Denis Shelmit, «I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical accounts», *Teaching History*, 117, (2004): 25-31.

⁵⁶ Christian Laville, «Histoire et education civique constat d'echec, propos de remediation», en *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, eds. Marie-Christine Baquès, Annie Bruter y Nicole Tutiaux-Guillon (París: L'Harmattan, 2003), 225-240.

y temas transversales (como las ciudades portuarias o el esclavismo) provoca que el relato escape de la linealidad de los manuales españoles. La nación sigue siendo el centro del discurso (principalmente en la Monarquía Absoluta con Luis XIV y en el germen, desarrollo y evolución de la Revolución Francesa). Pero el recurso a temas sociales de interés, los estudios de caso (Londres del siglo XVIII o el puerto de Nantes en el siglo XVIII), el uso continuo de fuentes primarias de la época (recursos textuales), textos de historiadores, y el análisis de imágenes de contenido histórico, supera la monotonía de los libros de texto españoles. El método del historiador tiene una mayor presencia en las páginas de los manuales franceses a través del análisis de fuentes de diferente procedencia (fuentes primarias, textos de historiadores e ilustraciones). Esto les acerca más a la filosofía de *Annales*, como se refleja en las palabras de Marc Bloch (2001):

Todo libro de historia digno de ese nombre debiera incluir un capítulo que se titularía más o menos: ¿Cómo puedo saber lo que voy a decir? Estoy persuadido de que, si se conociesen estas confesiones, hasta los lectores que no fueran del oficio hallarían en ellas un verdadero placer intelectual. El espectáculo de la investigación, con sus éxitos y fracasos, no es casi nunca aburrido. Lo acabado es lo que destila pesadez y tedio.⁵⁷

Los manuales ingleses presentan una gran paradoja. Son quizás los manuales que más páginas le dedican a su nación, ignorando el resto de Europa. Sin embargo, al mismo tiempo, son los que más le dedican a la sociedad, alejándose de las imágenes arquetípicas y estereotipadas que aparecen en los libros de texto españoles y en parte de los franceses. Plantean interrogantes muy interesantes en torno a problemáticas históricas. Trabajan con textos de la época, textos de historiadores, y profundizan en las temáticas a través del oficio del historiador. Realizan estudios de caso para hacer reflexionar al alumnado sobre temáticas sociales, y además desde una perspectiva historiográfica más actualizada que los manuales españoles (y en gran parte más actualizada que los manuales franceses). Sin embargo, el relato que presenta de la construcción de la nación inglesa (sobre todo en los siglos de la Edad Media y Edad Moderna) es to-

⁵⁷ Bloch, *Apología para la historia o el oficio del historiador*.

talmente anglocéntrica. Mientras que los manuales españoles y franceses plantean esa construcción nacional dentro de un marco europeo (del que se sienten partícipes), en Inglaterra sienten ese proceso como ajeno a su propio acontecer. No cabe duda la influencia de esta circunstancia en el sentimiento nacional y en la construcción de identidades colectivas. ■

Nota sobre los autores:

COSME J. GÓMEZ CARRASCO es Profesor Contratado Doctor en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Con anterioridad ha sido becario predoctoral (FPI) en la Facultad de Humanidades de Albacete, becario postdoctoral en la *École des Hautes Études en Sciences Sociales* de París, e Investigador Postdoctoral en el Instituto de Historiografía «Julio Caro Baroja» de la Universidad Carlos III de Madrid. Además, ha sido investigador visitante en el European University Institute de Florencia (2006), Profesor Invitado en el Centre de Recherches Historiques (EHESS, París) en 2015 y Honorary Researcher Associate (Institute of Education, University College of London) en 2016. Es autor de más de un centenar de aportaciones científicas entre artículos, libros, capítulos, comunicaciones y ponencias en congresos nacionales e internacionales. Destacan sus publicaciones en revistas internacionales en Inglaterra (*International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*), Italia (*Popolazione e Storia*), Francia (*Spirale. Revue de Recherches en Education*), Brasil (*Tempo e Argumento*), Chile (*Revista Historia Social y de las Mentalidades*), Colombia (*Revista de Estudios Sociales*), México (*Perfiles Educativos y Revista Electrónica de Investigación Educativa*) o Costa Rica (*Revista Educare*). Ha coordinado seis monografías sobre investigación, innovación y formación del profesorado en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Sus líneas de investigación actuales giran en torno al análisis comparativo internacional de libros de texto de historia; la evaluación del conocimiento histórico; el pensamiento histórico y narrativo e historiografía e historia social.

ARTHUR CHAPMAN es Senior Lecturer en el Department of Curriculum, Pedagogy and Assessment del Institute of Education, University College of London. Enseñó historia en Educación Secundaria durante 12 años y es profesor en educación superior a tiempo completo desde 2005 en las universidades de Cumbria, Edge Hill y finalmente la UCL–Institute of Educa-

tion. Es editor de las revistas *Teaching History* e *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*. Además, está en el comité editorial de las revistas *London Review of Education* y *The Curriculum Journal*. Destacan sus libros *Constructing History, 7-11*, editado junto a Hilary Cooper, y *Join-Up History. New Directions in History Educational Research*, editado con Arie Wilschut. Sus líneas de investigación giran en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la enseñanza obligatoria, postobligatoria y superior. Sus intereses de investigación y consultoría incluyen el diseño curricular de historia, la enseñanza del Holocausto, las perspectivas internacionales sobre la enseñanza de la historia, el uso de tecnologías interactivas en la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico.

Referencias:

- ÁLVAREZ JUNCO, José, coord. *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad*. Madrid: Crítica-Marcial Pons, 2013.
- APPLE, Michel W. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. London: Routledge, 1993.
- APPLE, M. W., y L. K. CHRISTIAN-SMITH. «The Politics of the Textbook». In *The Politics of the Textbook*, edited by M. W. Apple and L. K. Christian-Smith, 1-21. New York: Routledge, 1991.
- ASHBY, Rosalyn. «Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims». *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research* 4 (2) (2004): 44-55.
- AUBIN, P. «La pénétration des manuels scolaires de France au Québec. Un cas-type: Les frères des Écoles chrétiennes, XIXe-XXe siècles». *Histoire de l'Éducation* 85 (2000): 3-24.
- BAQUÈS, M. C. «L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels». *Histoire de l'Éducation* 114 (2007): 121-149.
- BARCA, Isabel. «La evaluación de los aprendizajes en historia». In *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, edited by P. Miralles, S. Molina and A. Santisteban, 107-120. Murcia: AUPDCS, 2011.
- «Till new facts are discovered: Students' ideas about objectivity in history». In *International review of history education, Vol. 4: Understanding history: Recent research in history education*, edited by R. Ashby, P. Gordon and P. Lee, 68-82. New York: Routledge Falmer, 2005.
- BARTON, Keith C. «Applied research: Educational research as a way of seeing». In *The professional teaching of history: UK and Dutch perspectives*, edited by

- A. McCully, G. Mills, and C. van Boxtel, 1-15. Coleraine, Northern Ireland: History Teacher Education Network, 2012.
- BERR, A. *En marge de l'histoire universelle*. París: Albin Michel, 1953.
- BLANCO, A. «La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* 7 (2008): 77-88.
- BLOCH, Marc. *Apología para la historia o el oficio del historiador*. México: FCE, 2001.
- BRAUDEL, Fernand y Armand COLIN. «Histoire et sciences sociales: La longue durée». *Réseaux* 5 (27) (1987): 7-37.
- BURKE, Peter, coord. *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza, 2003.
- CAJANI, L. «Italian history textbooks on the brink of the twenty-first century». In *School history textbooks across cultures: International debates and perspectives*, edited by J. Nicholls, 27-41 Oxford: Symposium books, 2006.
- CARRETERO, Mario, Alberto ROSA and M.^a Fernanda GONZÁLEZ. «Enseñar historia en tiempos de memoria». In *La enseñanza de la historia y memoria colectiva*, edited by M. Carretero, A. Rosa and M.^a F. González, 11-36. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2006.
- CLARK, Penney. «“A Nice Little Wife to Make Thing Pleasant”: Portrayal of Women in Canadian History textbooks approved in British Columbia». *McGill Journal of Education* 40 (2) (2005): 241-265.
- COLE, G. D H. *The common people, 1746-1946*. London, Routledge, 1938.
- COOPER, Hilary, and Arthur CHAPMAN. *Constructing History, 11-19*. Londres: Sage, 2009.
- CUENCA, José María, and Isabel LÓPEZ. «La enseñanza del patrimonio en los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para ESO». *Cultura y Educación* 26 (1) (2014): 1-43.
- CHAPMAN, Arthur. «Taking the perspective of the other seriously? understanding historical argument». *Educar em Revista, Curitiba, Brasil* 42 (2011): 95-106.
- CHARTIER, Roger. *Cultural History: Between Practices and Representations*. Cornell: Cornell University Press, 1993.
- *La historia o la lectura del tiempo*. Madrid: Gedisa, 2007.
- DE CERTEAU, Michel. *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, 2010.
- ELMERSJÖ, H. A. «History beyond borders: Peace education, history textbooks revision, and the internacionalization of history teaching in the twentieth century». *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 1 (1) (2014): 62-74.

- ESTIVALÈZES, M. «Teaching About Islam in the History Curriculum and in Textbooks in France». *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 7 (3) (2011): 45-60.
- FOSTER, Stuart. «The struggle for American identity: Treatment of ethnic groups in United States history textbooks». *History of Education* 28 (1999): 251-279.
- FOSTER, Stuart. «Dominant Tradition in International Textbooks Research and Revision». *Educational Inquiry* 2 (1) (2011): 5-20.
- «Re-thinking History Textbooks in a Globalized World». In *History Education and the Construction of National Identities*, edited by M. Carretero, M. Asensio and M.^a Rodríguez-Moneo, 49-62. Charlotte: IAP Publishing, 2012.
- FOSTER, Stuart, y K. A. CRAWFORD, eds., *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006.
- FUKUOKA, K. «School History Textbooks and Historical Memories in Japan: A Study of Reception». *International Journal of Politics, Culture and History* 24 (2011): 83-103.
- GIORDANO, G. *Twentieth-century textbook wars: A history of advocacy and opposition*. New York: Peter Lang, 2003.
- GÓMEZ, Cosme J. «Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO». *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1) (2014): 131-158.
- GÓMEZ COSME, J., y Pedro MIRALLES. «Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias?». *Revista Complutense de Educación* 24 (2013): 91-121.
- GÓMEZ, Cosme J., y Ana María LÓPEZ. «Las imágenes de los libros de texto y su función en la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis». *Enseñanza de las Ciencias Sociales, Revista de Investigación* 13 (2014): 17-29.
- GÓMEZ, Cosme J., y Pedro MIRALLES. «¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España». *Revista de Estudios Sociales* 52 (2015): 52-68. doi:10.7440/res52.2015.04.
- GÓMEZ, Cosme J., Jorge ORTUÑO y Sebastián MOLINA. «Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI». *Tempo e Argumento* 6 (11) (2014): 1-25.
- GÓMEZ, Cosme J., Ramón CÓZAR y Pedro MIRALLES. «La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias». *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1) (2014): 1-25.
- HERNÁNDEZ CARDONA, Xavier. *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó, 2002.
- HILTON, Rodney. *Conflicto de clases y crisis del feudalismo*. Barcelona: Crítica, 1988.

- HILL, Christopher. *El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI, 1983.
- HOBBSAWM, Eric. *Gente poco corriente. Rebelión, resistencia y jazz*. Barcelona: Crítica, 1999.
- IGGERS, G. *Historiography in the Twentieth Century: From scientific objectivity to the postmodern challenge*. Middletown: Wesleyan University Press, 2005.
- KERLINGER, F. N. *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill, 2002.
- KIZEL, A. «The presentation of Germany in Israeli History Textbooks between 1948-2014». *Journal of Educational Media, Memory and Society* 7 (1) (2015): 94-115.
- KRAMER, L., y S. MAZA, ed. *A Companion to Western Historical Thought*. Oxford: Blackwell, 2006.
- LAVILLE, Christian. «Histoire et education civique constat d'echec, propos de remediation». In *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*, edited by Marie-Christine Baquès, Annie Bruter and Nicole Tutiaux-Guillon, 225-240. París: L'Harmattan, 2003.
- LE GOFF, Jacques. *Marchands et banquiers du Moyen Âge. Que sais-je?*. Paris: PUF, 2001.
- LE GOFF, Jacques, Roger CHARTIER, y Jacques REVEL. *La nouvelle histoire*. París: PUF, 1978.
- LE ROY, E. *Montaillou, village occitan de 1294 à 1324*. París: Gallimard, 1975.
- LEE, Peter. «Putting principles into practice: understanding history». In *How students learn: History in the classroom*, edited by M. Donovan and J. Bransford, 31-77. Washington: National Academies Press, 2005.
- LEE, Peter, y Denis SHELMIT. «I just wish we could go back in the past and find out what really happened: progression in understanding about historical accounts». *Teaching History* 117 (2004): 25-31.
- LEE, Peter, y Rosalyn ASHBY. «Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14». In *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*, edited by P. N. Stearns, Peter Seixas and Sam Wineburg, 199-222. Nueva York-Londres: New York University Press, 2000.
- LÓPEZ FACAL, R. «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional». *Clío & asociados: la historia enseñada* 14 (2010): 9-33.
- MARTÍNEZ, Nicolás. «El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Shulman». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70 (2012): 48-58.
- MARTÍNEZ, Nicolás, Rafael VALLS y Francisco PINEDA. «El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE)». *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* 23 (2009): 3-35.

- MIRALLES, Pedro. «Las tendencias historiográficas recientes y la enseñanza de la Historia en Bachillerato». *Revista de historiografía* 2 (2005): 158-166.
- NICHOLLS, J. «Methods in School Textbooks Research». *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research* 3 (1) (2003): 11-26.
- PANIAGUA, Javier. «Dejad a los políticos en la cuneta. La historia social busca su propio espacio». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 12 (1997): 25-36.
- PARKES, Robert J., y Heather SHARP. «Nietzschean perspectives on representations of national history in Australian school textbooks: What should we do with Gallipoli?». *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1) (2014): 159-181.
- PAXTON, R. J. «A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them». *Review of Educational Research* 69 (3) (1999): 315-339.
- PERKINS, Harold. *The Making of a Social Historian*. London: Athena Press, 2001.
- *The Structured Crowd: Essays in English Social History*. London: Harvester Books, 1981.
- PINGEL, F. *The European home: Representations of 20th century Europe in history textbooks*. Strasbourg: Council of Europe, 2000.
- *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Braunschweig: GEI/UNESCO, 2010.
- PORAT, D. «It's Not Written Here, but This is What Happened: Students' Cultural Comprehension of Textbook Narratives on the Israeli-Arab Conflict». *American Educational Research Journal* 41 (2004): 963-996.
- PRATS, Joaquim. «Criterios para la elección del libro de texto de historia». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70 (2012): 7-13.
- «Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* 1 (2002).
- RUSSEN, Jörn. «El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia». *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 12 (1997): 79-90.
- SÁIZ, Jorge. «Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO». *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 25 (2011): 37-64.
- «Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 27 (2013): 43-66.
- «El tratamiento de las competencias básicas en los actuales libros de texto de historia en secundaria. Limitaciones y propuestas de mejora». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 74 (2013): 52-61.

- SÁIZ, Jorge. «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º ESO». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 70 (2012): 67-77.
- SEIXAS, Peter, y Tom MORTON. *The Big Six Concept of Historical Thinking*. Toronto: Nelson, 2013.
- STÖBER, G. «From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision». In *History education and post-conflict reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*, edited by K. V. Korostelina and S. Lässig, 26–51. New York: Routledge, 2013.
- THOMPSON, Edward P. *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Crítica, 1984.
- TOSH, J. *The pursuit of history*. Harlow: Pearson Longman, 2010.
- TREPAT, Cristófol A. «El tiempo en la didáctica de las ciencias sociales». In *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*, edited by C. A. Trepapat and P. Comes, 7-22. Barcelona: Graó, 2002.
- TREVELYAN, G. M. *English Social History*. London: Book Club Associates for Longman, 1944.
- VALLS, Rafael. «La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo». *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* 6 (2007): 61-73.
- «Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 4 (1995).
- «Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas». *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 15 (2001): 23-36.
- «Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998)». *Clío & asociados. La historia enseñada* 4 (1999): 77-100.
- *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Zorzal, 2008.
- WILSCHUT, A. «History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England, and the Netherlands in the 19th and 20th centuries». *Journal of Curriculum Studies* 42 (5) (2011): 693-723.
- ZACHOS, D., y A. MICHAILEDIOU. «“Others” in Textbooks: The Case of Greek Sixth Grade’s History Textbook». *Theory in Action* 7 (3): 1-25. doi:10.3798/tia.1937-0237.14016.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL USO DE LIBROS DE TEXTO ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI. ENTREVISTA A RAFAEL VALLS MONTÉS*

*History Education and the use of textbooks into the challenges
of twenty first century. Interview with Rafael Valls Montés*

Cosme J. Gómez Carrasco^o y Raimundo A. Rodríguez Pérez^s

Resumen. La entrevista a Rafael Valls Montés aborda la importancia del manual escolar en la enseñanza de la historia. Es el recurso didáctico más empleado tanto en Educación Primaria como Secundaria en España. El Dr. Valls es quien más ha estudiado su uso por parte del profesorado, contenidos y actividades. A partir de un diálogo permanente con los avances historiográficos y psicopedagógicos (España, Europa y América) y el contexto político, el manual muestra una evolución a grandes rasgos positiva. Desde la década de 1970 viene influenciado por la idea de historia total, de la Escuela de *Annales*, con la inclusión de contenidos políticos, sociales, económicos y culturales. Sin embargo, aún sigue marcado por numerosos estereotipos, de tipo factual y positivista, que lastran su utilidad. Además, contribuye a una escasa innovación en las metodologías docentes empleadas (reducidas a lección magistral) y convierte al estudiante en un receptor pasivo, que debe memorizar cuestiones conceptuales. La otra gran rémora del manual escolar es su función esencialmente creadora de identidades: española, europea y, en menor medida, autonómica. Una herencia de los nacionalismos decimonónicos, que no se ajusta la realidad multicultural de la sociedad, reflejada en las aulas. Con todo, el manual es fruto del espíritu de las sucesivas leyes educativas y, aunque mute su formato, seguirá siendo un recurso esencial para enseñar y aprender historia.

* Este artículo es resultado de los proyectos de investigación EDU2015-65621-C3-2-R «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria» y EDU2014-51720-REDT RED 14 «Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales», financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad.

^o Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). cjpgomez@um.es.

^s Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). raimundorodriguez@um.es.

Por tanto, debe servir como estímulo para una educación cívica e innovadora.

Palabras clave: Manual escolar; Enseñanza de la historia; Historiografía; Metodología docente; Educación cívica.

Abstract. *The interview with Rafael Valls Montés addresses the importance of the textbook in teaching history. It is the most-used didactic resource in both Primary and Secondary Education in Spain. Dr. Valls is the specialist who has most studied the use of textbooks by teachers as well as their contents and activities. With an eye constantly on historiographical and psycho-pedagogical advances (Spain, Europe and America) and political context, the overall evolution can be considered positive. Since the 1970s, the creation of textbooks has been influenced by the idea of «total history», of the Annales School, with the inclusion of political, social, economic and cultural contents. However, school textbooks are still marked by numerous stereotypes, both factual and positivist, that detract from their usefulness. In addition, they tend to contribute to a lack of innovation in the teaching methodologies employed (reduced to lectures), resulting in students' becoming passive receivers, obliged to memorize conceptual questions. The other great drawback of the school manual is that it essentially functions as a creator of identities: Spanish, European and, to a lesser extent, regional. This derives from a legacy of nineteenth-century nationalisms, which do not fit the multicultural reality of society as reflected in today's classrooms. However, the manual is ultimately the result of the spirit of a succession of educational laws and, although its format may change it is bound to remain an essential resource for teaching and learning history. Moreover, it should serve as a stimulus for civic and innovative education.*

Keywords: *Textbook; History Education; Historiography; Teaching methodology; Civic education.*

Con demasiada frecuencia la Historia, como materia formativa, ha estado sujeta a los intereses del poder más que a fines puramente instructivos. El uso público de la Historia en la creación de identidades sociales, políticas y culturales ha estado muy unido al nacimiento de los Estados-nación en el siglo XIX, y todavía sigue teniendo gran vigencia por su uso y abuso por parte de nacionalismos centrífugos y centrípetos. Afortunadamente han sido muchos los docentes e investigadores que se han resistido y han luchado contra estos objetivos puramente identitarios. Unos objetivos que olvidan la capacidad formativa de la historia para el desarrollo de destrezas complejas de pensamiento, de análisis, de síntesis, y en la creación de una conciencia histórica y social

basada en una educación cívica y ciudadana. El Dr. Rafael Valls Montés (Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad de Valencia) es uno de estos grandes docentes e investigadores que han dedicado buena parte de su vida a reivindicar la historia como materia formativa, y a analizar y reflexionar sobre los discursos e imágenes estereotipadas que habitan esas herramientas tan usadas en la clase de historia: los libros de texto. Efectivamente, el análisis de los manuales escolares desde una perspectiva global ha sido una de sus principales líneas de investigación (análisis diacrónicos, análisis temáticos y de contenido, análisis de las actividades y su carga pedagógica, o análisis de las imágenes que contienen). Pero el Dr. Rafael Valls también ha dedicado gran parte de sus investigaciones a la configuración histórica de esta disciplina escolar, y a la conexión de las finalidades de la enseñanza de la Historia con la construcción de identidades colectivas en sus diversas dimensiones (nacionales, europeas, mediterráneas, iberoamericanas e interculturales).

El Dr. Rafael Valls fue profesor de Educación Secundaria entre 1976-1991, un momento de época dorada para los grupos de innovación docente en historia (13-16, Alemania 75, etc.). Sin duda estos años de experiencia en Educación Secundaria fueron claves para entender las investigaciones realizadas posteriormente. En ese año 1991 comienza como Profesor Titular de Escuela Universitaria en la Escuela de Magisterio de la Universidad de Valencia. En el año 1996 pasa a ser Profesor Titular de Universidad, y en 2008 como Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Valencia. Una trayectoria profesional que debe complementarse con la dirección y participación de diversos proyectos de investigación impulsados por diferentes instituciones españolas, europeas e iberoamericanas; su colaboración con el Instituto Georg Eckert de Brunswick (Alemania) en las investigaciones que ha impulsado el Consejo de Europa sobre la enseñanza de la historia; su participación en el grupo de investigadores integrantes del Proyecto MANES, dedicado al estudio de los manuales escolares españoles e iberoamericanos (UNED); y su pertenencia al grupo de investigación DHIGECS de la Universidad de Barcelona, dirigido por el Dr. Joaquim Prats.

Fruto de esa dilatada trayectoria profesional el Dr. Rafael Valls ha desarrollado una gran producción científica. Muestra de ello son su más de cien artículos, libros, capítulos de libro y conferencias impartidas en congresos nacionales e internacionales. Sus primeras obras versaron sobre la interpretación de la historia en el franquismo a través de los planes de estudio, así como estudios específicos sobre la Guerra Civil y el papel de los partidos políticos valencianos en su desarrollo. La amplitud de temáticas abordadas a partir del año 1995 sobre la enseñanza de la historia, el uso de libros de texto y la construcción de identidades sociales y políticas, así como su capacidad de síntesis le han permitido publicar en una gran variedad de revistas científicas de impacto nacional e internacional. De esta forma, destacan sus artículos en revistas de didáctica de las ciencias sociales de España e Iberoamérica (*Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales; Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación; Clío & Asociados. La Historia enseñada; Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales; Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales,...*); revistas de ciencias de la educación (*Aula de Innovación Educativa; Praxis educativa; Aula de historia social; Alambique: revista de didáctica de las ciencias experimentales; Cuadernos de Pedagogía; Historia de la Educación: revista interuniversitaria; Revista de Educación y Pedagogía,...*); y revistas de historia, historiografía e historia contemporánea (*Gerónimo de Uztariz, Bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne; Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo; Histoire & Sociétés. Revue européenne d'histoire social; L'Avenç: revista de historia y cultural,...*).

En su labor científica cabe destacar también su capacidad formativa, con la dirección de varias tesis doctorales, la coordinación de un grupo de investigación en la Universidad de Valencia, donde se integran investigadores como Xosé Manuel Souto, Jorge Sáiz, David Parra o Juan Carlos Colomer. Una labor de gestión que el Dr. Rafael Valls ha complementado con la dirección y pertenencia al comité científico de revistas de impacto nacional e internacional. Así, es director de la revista *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* de la Universidad de Valencia, desde 1993, y es miembro del Consejo científico de revistas como *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, desde el año 2002; *Le Cartable de Clio* (Suiza), desde el año 2005; *Clío & Asociados* (Argenti-

na), desde 2005; *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, desde el año 2007; y *Mundus. Revista de Didattica Della Storia* (Italia), desde el año 2008.

El Dr. Rafael Valls es una persona imprescindible de conocer, leer y escuchar, dado su amplio bagaje investigador y docente. Tan dilatada experiencia lo avala como una de las principales figuras del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. No se puede abordar un análisis de libros de texto de historia, una reflexión sobre la enseñanza de la historia en España, o el papel de esta materia formativa en la construcción de identidades sociales, políticas y culturales en Iberoamérica sin recurrir a sus textos. Por ello es tan importante conocer en profundidad su experiencia en esta área de conocimiento desde una entrevista personal, en la que se aborden tanto sus reflexiones académicas como sus preocupaciones y esperanzas por el futuro de esta disciplina científica.

1. ¿Por qué un entonces joven profesor de Secundaria como usted decidió investigar sobre la enseñanza de la historia de España en el franquismo? Es decir, ¿cómo llega a la disciplina didáctica y no a una salida *a priori* más natural, por ejemplo la historia contemporánea?

Preferí —era el año 1975— dedicarme a la Enseñanza Secundaria por varios motivos. En primer lugar, mayor libertad de acción y poco interés, incluso rechazo, a trabajar en la universidad. Conocía a un profesor que acababa de acceder a la figura de Catedrático de Educación Secundaria (Alfons Ginés), muy interesado en dicha etapa educativa, que me introdujo en la enseñanza-innovación educativa. Así entré en contacto y colaboré con grupos como Germanía 75, Garbí y Llavors. El tema de la tesina de licenciatura (la enseñanza de la historia de España en el primer franquismo) vino después (1980), pues deseaba probarme como investigador individual, uniendo la didáctica de la Historia con la investigación histórica. De ahí a los manuales fue casi una ocurrencia, aunque la idea me llegó a través de un colega del instituto de bachillerato. Luego ya contacté en Italia con el GEI: el Georg Eckert Institut für internationale Schulbuchforschung, el más destacado centro mundial, aunque estuviese radicado en Alemania, para la investigación sobre los manuales escolares de historia (ya son unos más de treinta años de colaboración) y el

proyecto Emmanuelle, el proyecto francés más destacado en relación al conjunto de los manuales escolares franceses, que sería imitado, poco después, en España, mediante el importantísimo proyecto Manes, que aún sigue vigente y del que soy colaborador desde su inicio, también allá por los años noventa.

2. ¿Cuáles son los déficits y las fortalezas que observa en la enseñanza de la historia en España y en el resto del mundo?

La enseñanza de la Historia es algo complicado. En cuanto a los avances, los ha habido teóricos y prácticos. Las didácticas específicas o aplicadas (Historia, Geografía, Historia del Arte y otras más) se inician en la década de 1960, especialmente en los Estados Unidos de América y, en España, como área de conocimientos universitarios, en la década de 1980. A partir de ese momento llegarían las influencias extranjeras: Francia, Italia, Gran Bretaña, algo de Alemania,... Después vendría el influjo de EE. UU., Canadá, etc. Y los didactas españoles nos proyectaríamos y colaboraríamos posteriormente en Iberoamérica. Los pocos conocimientos previos a la década de 1980 darían pie, con muchas lecturas, a la eclosión de los grupos innovadores, muy importantes y numerosos en España, durante ese decenio y el siguiente.

Respecto a los déficits, destacaría la persistencia del «código disciplinar» y las rutinas, es decir, la preeminencia de los usos tradicionales en la enseñanza de la historia y su consideración como formas «naturales» o ahistóricas de su enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, el boicot administrativo, con la imposición e incremento de programas enciclopédicos. El PSOE intentó dejarlo atrás en la década de 1990, pero la ofensiva conservadora le hizo retroceder, excepto en las declaraciones iniciales de los currícula, que son aceptables y posibilitadoras de lecturas y practicas diversas, el resto es pura tradición mala. En el resto de países occidentales ocurre más o menos lo mismo, al darse una gran separación entre la didáctica y la práctica docente. De forma mayoritaria, con todas sus excepciones, se ha producido una regresión a situaciones previas y un escaso minoritarismo innovador, que no va más allá del diez-quince por ciento del profesorado (son datos extraídos a partir de lo que denominamos el uso escolar de los materiales didácticos alternativos en las aulas escolares españolas).

3. A menudo los investigadores nos centramos en las propuestas que provienen del ámbito anglosajón (principalmente de Inglaterra, EE. UU. y Canadá). Sin embargo hay paradigmas interesantes que provienen del ámbito alemán o francés que suelen obviarse ¿Cree que este déficit proviene del desconocimiento lingüístico o que tiene también otras causas?

Sí, al menos en el caso alemán, el francés es muy distinto. Tendríamos que haber hecho un esfuerzo mayor en las informaciones y traducciones alemanas, por ejemplo de Jörn Rüsen y de algunos otros afamados e importantes autores alemanes. En los últimos veinte años, que yo conozca, sólo se ha traducido: un artículo de Rüsen (en la revista *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 1997) y un artículo mío sobre la didáctica de la Historia alemana (en la misma revista, 1999). Algunas obras de Rüsen (entre otros alemanes) están en inglés y sobre todo en portugués (editadas en Curitiba, Brasil). Esto provoca falsas atribuciones en lo del «pensar históricamente», por ejemplo, o en la relación didáctica de la Historia y sus finalidades socio-políticas y culturales. Sin ir más lejos, la equivocada percepción angloamericanista de la «conciencia histórica», en la reciente tesis de Carlos Fuster (Universidad de Valencia, 2016), que critiqué por tal motivo en su presentación pública.

Lo francés ha estado más presente, al menos en los investigadores de mi generación: Nicole Tutiaux, Henri Moniot François Audigier y muchos otros. También los estudiosos de la Historia, de la Historia enseñada (Nicole Lautier, Annie Brutter, Suzanne Citron Evelyne Hery, etc.). Asimismo en los manuales de Historia, a través del proyecto Emmanuelle y de su director Alain Choppin y el conjunto de su equipo investigador. Los italianos estuvieron también parcialmente presentes: Scipione Guarracino, Ivo Matorzi, Antonio Brusa o Luigi Cajani. Pero ya todos se hicieron mayores y la didáctica de la Historia italiana ha perdido presencia y el escaso poder académico, que nunca tuvo realmente.

Sois las generaciones más recientes de investigadores de la Didáctica de la Historia, junto con algunos «seniors», los que habéis potenciado a los teóricos anglosajones más recientes, pues a los más prácticos del proyecto del School Council ya los conocíamos desde los primeros años ochenta (de eso se encargaron, entre otros, los catalanes de grupo 13-16, Joaquim Prats y Joan Santacana entre los principales, y los valencianos,

principalmente Pilar Maestro y su grupo Kairós, aunque esto último fuese unos años más tarde). Eso es importante, pero tendríamos que atender también a los europeos y de otros contextos, por ejemplo África, América Latina, Extremo Oriente (Japón, Corea, China), que son importantes, siempre que la lengua nos lo permita.

4. Sin cambios legislativos que afecten de verdad a los decretos enciclopédicos, ¿cree que puede abandonarse el abuso de los manuales y metodologías tradicionales de enseñanza de la historia en la educación obligatoria?

Los cambios legislativos, al menos en lo referido a los programas y contenidos factuales, superando el enfoque enciclopédico, ayudaría sin duda a generar un profesorado menos atado a tales programas y, por tanto, a los manuales. Pero no sería suficiente, y dudo que tal cambio se dé pues unos y otros están por la «nacionalización» de la sociedad en el sentido tradicional. Pero tampoco gran parte del profesorado estaría por esa labor: el código disciplinar es muy potente y sus consecuencias educativas se consideran «naturales», aunque sean, obviamente, socio-históricas, pero eso no viene considerado de esa manera, lo cual es tremendamente desafortunado y grave si nos estamos refiriendo a docentes versados en los saberes históricos.

Sabemos que el 90 % del profesorado de Primaria y Secundaria usa los manuales con mayor o menor intensidad (un 70% con fuerte intensidad, casi exclusividad). Los manuales han mejorado, sin duda, pero aún tienen deficiencias claras: la escasa presencia de la multiperspectividad y la multimodalidad en su presentación de la Historia (la tesis doctoral de Jorge Sáiz —Universidad de Valencia, 2015— aborda esto con perfecta claridad). Y en las actividades que proponen existe una baja exigencia cognitiva (cuestión también tratada por Jorge Sáiz, Virginia Gámez, de la Universidad de Barcelona, y el Grupo DICSO de la Universidad de Murcia).

La escasa preparación didáctica del profesorado de Secundaria también ha sido cómplice o provocadora de esta situación y ello refuerza la persistencia de una visión trasnochada de las finalidades escolares de la enseñanza-aprendizaje de la historia. Los manuales están más actualizados —a pesar de la persistencia de estereotipos y no plena actualiza-

ción— que gran parte del profesorado en ejercicio. En este sentido los manuales aportan mejores conocimientos históricos que los habituales en un profesorado que se actualiza o recicla poco, pues tampoco se le suministran estímulos externos ni existe una exigencia seria por parte de la administración.

5. En la era de internet y la globalización, ¿qué función cree que debe tener el docente de historia en los niveles educativos obligatorios?

Internet es una herramienta que puede ofrecer información amplísima sobre todo, aunque no toda ella sea «fiable». Las TIC también ofrecen alternativas de uso, comunicación y actividades interesantes y baratas. Eso puede beneficiar tanto a nuestros docentes como los investigadores (el acceso a muchas publicaciones sin apenas esfuerzo ni dinero). De ahí que, en lo que afecta al profesorado, su función primordial sería dedicarse a lo que internet no profundiza, esto es, impulsar y generar pensamiento histórico y conciencia histórica: esa es la posibilidad y el reto.

6. A menudo se suele exponer la historia de España como una sucesión de oportunidades perdidas para la modernidad y el progreso: Al Ándalus, el primer imperio global, los ilustrados, el Trienio Liberal, las dos Repúblicas... ¿coincide con esta visión en cierto modo «noventayochista»?

No, no comparto esa visión «noventayochista», pero tampoco me satisface la de la «plena normalidad» española en los siglos XIX y XX, tesis que ahora no tiene tanta presencia como hace diez o veinte años en la historiografía. Este país ha tenido momentos y personas o situaciones en ambas orientaciones, aunque ha sufrido una *damnatio memoriae*, por ejemplo en lo concerniente a la ILE (la Institución Libre de Enseñanza) y sus logros educativo-culturales tanto para los varones como para las mujeres (residencia de señoritas y su modernidad). La dictadura franquista hizo mucho daño y duró, como mínimo, hasta la muerte del dictador. Esa etapa no entraría, desde luego, en la «normalidad» modernizadora-europeísta ni lo más mínimo. Así lo escribió Borja de Riquer y yo comparto su síntesis: España un país «normal», pero bastante menos.

- 7. El manual escolar como narrativa histórica, a pesar de sus carencias, ha contribuido a reforzar una visión nacionalista de la historia de España. ¿Cuál es el futuro de dicho recurso didáctico? ¿Podrá evolucionar para ser un verdadero epítome que sugiera retos e interrogantes atractivos para el alumnado?**

Los manuales de Historia van a durar mucho, en soporte tradicional o digital. Su uso no ha decaído, sino que ha aumentado. Los manuales evolucionarán si los docentes evolucionan y son capaces de generar una «demanda escolar» diferente a la actual. Las editoriales estudian muy bien el mercado existente y saben adecuarse a la demanda (en eso les va el negocio). La doble apuesta, con métodos tradicionales e innovadores, que se dio durante las décadas de 1980 y 1990, ya se acabó. Los materiales «alternativos» sólo existen por ciclos y *on line*: languidecen y se mueren. ¿Qué ha pasado? Sería una buena tesis: «Cénit y ocaso de la innovación española en los manuales escolares de Historia». No pierdo las esperanzas, pero los tiempos futuros no son muy halagüeños.

- 8. En relación a lo anterior, es llamativo que por ejemplo un estudiante crea que Requena pertenece a Valencia desde la noche de los tiempos, o que en Murcia se deje a un lado la historia medieval y moderna de Orihuela y la Vega Baja del Segura por considerarla algo exógeno. Ante unos docentes que tampoco han estudiado esos contenidos en los Grados de Historia, Geografía e Historia del Arte y, mucho menos, en Educación Primaria, ¿cómo salir de esos tópicos y fronteras artificiales?**

De los tópicos-estereotipos y fronteras artificiales sólo se sale con más estudio e información adecuada, crítica y actualizada. Es un problema tanto del estudiantado como del profesorado (como ya vimos en la pregunta 4). La formación básica de los futuros profesores (en las disciplinas referentes) es escasa, sobre todo en Educación Primaria, pero también en Secundaria. Lo ha sido y lo sigue siendo. Los conocimientos «referentes» cambian bastante y lo hacen también bastante rápido. Yo me creo lo de la formación continua a lo largo de la vida y llego a donde llego, a pesar de mi curiosidad científica y del mucho tiempo que, gustosamente, le dedico. Como dijo hace unos años Pilar Benejam: «Un docente/maestro

nunca sabe suficiente». No hay que agobiarse excesivamente, pero hay que tener las cosas así de claras.

9. Peso de lo local y lo regional en ámbitos educativos no formales, compensa la visión centralista de la legislación educativa española? ¿Cuáles son las identidades que más le interesan al analizar la construcción de la historia y la enseñanza de la misma?

Eso lo tenemos bastante claro por los estudios realizados: los manuales de Secundaria dedican un 8-10% o menos a lo local/regional (Fundación Bofill, 2001). No soy ni «regionalista» ni «españolista», pero creo que lo local/regional puede ser útil para formar ciudadanos con capacidad crítica: estudiar lo próximo también puede cumplir esa finalidad. También tendríamos que entender lo universal/global de manera menos europeizante/occidentalizante. No en vano el 80% de los contenidos de Historia, Geografía y Arte se dedican a ello y nada sabemos de África ni de Asia ni casi de las dos Américas (Oceanía no existe en los manuales). Las identidades, todas, tienen que ser razonables y no excluidoras y menos «asesinas», como dijo A. Maalouf (a las que habrá que combatir, vengan de donde vengan).

10. Desde la década de 1980 comienzan a surgir enfoques de la enseñanza de la historia que hacen hincapié en el método del historiador y en uso de fuentes históricas en el aula. Varios años después estos enfoques encuentran en estudios pedagógicos y psicológicos (constructivismo, Psicología Social, taxonomías de Bloom, etc.) un anclaje para proponer modelos de enseñanza de la historia con diferentes niveles de complejidad. ¿Cree que ese giro ha supuesto un vaciamiento disciplinar en la didáctica de la historia, o es algo inevitable?

No, yo no creo en un posible vaciamiento disciplinar en la didáctica de la Historia pues, al menos entre los didactas de la Historia, la cuestión del método y de la epistemología ha ganado terreno. Otra cosa son las aportaciones desde otras ciencias (Pedagogía, Psicología Básica) que, en función de su conocimiento de la Historia, pueden ser interesantes y ahí habría ejemplos positivos, indiferentes o negativos.

Para poder ser un buen didacta de la Historia hay que ser también bueno en los saberes «referentes». De ahí la adquirida importancia de las didácticas especiales frente a otras didácticas generales, que sirven para otras cosas.

- 11. Frente a estas propuestas, que centran la enseñanza de la historia en elementos cognitivos, están surgiendo en el contexto europeo una respuesta conservadora que quiere volver al conocimiento de los principales hitos de la Nación como principal objetivo de aprendizaje. ¿Volverá a implantarse una enseñanza de la historia dedicada a consolidar una identidad nacional, puesta en duda por el empuje de fuerzas centrífugas del Estado español y la multiculturalidad europea?**

Esta divergencia entre las principales finalidades (nacionalizadoras frente a críticas) del aprendizaje y enseñanza de la Historia es ya muy vieja. Se plantea en el siglo XVIII (Voltaire, por ejemplo) y continúa en el XIX y el XX (R. Altamira; las discusiones posteriores a la II Guerra Mundial o tras el Mayo del 68 parisino, con S. Citron; y en España desde finales de la década de 1970 y la siguiente, con *Germanía 75*, *Cronos*,...).

Los programas de la LOGSE (1991) eran menos nacionalizadores que los actuales post-2001, después del debate de las Humanidades. Seguimos ahí y los poderes públicos tienen más interés en una sociedad unificada en sus representaciones imaginarias, que en una sociedad más analítica y crítica. Como dijo un dirigente comunista de la extinta URSS: «la Historia es demasiado importante como para que la dejemos en manos de los historiadores». Y ahí seguimos estando, aunque nos pese y nos resulte insultante.

- 12. En relación al giro cognitivo de los estudios sobre la enseñanza de la historia, es visible también un distanciamiento entre los investigadores sobre enseñanza de la historia y los propios historiadores. ¿Cómo deberían colaborar más y mejor ambas figuras?**

No comparto esa afirmación. Los didactas de la Historia y los historiadores, salvo excepciones poco abundantes, hemos tenido pocas relacio-

nes y pocos intereses compartidos, desgraciadamente. Para entenderse con los historiadores hay que demostrar que también somos historiadores consistentes. Eso facilita las relaciones e intereses compartidos. Si no es así, entonces todo es más difícil. En Historia Contemporánea, por ejemplo, sí hay historiadores interesados (véase *Ayer*, 1998: *Historia y sistema educativo*, y hay más ejemplos).

Claro que si los didactas sólo somos cognitivistas, pues va a ser más difícil relacionarnos, lo cual no nos convendría mucho a todos. La didáctica de la Historia nació básicamente para la Educación Primaria, después pasó a la Secundaria y yo ya digo públicamente (en las Facultades de Historia) que ahora le toca el turno a las facultades. Ellos bromean sobre esta afirmación, pero ya no se sienten tan seguros o autosuficientes como hace años. El «giro cognitivista» no valdrá para casi nada si no va acompañado de una buena formación historiográfica. Una mejor y mayor presencia social-pública de los conocimientos históricos, del saber pensar históricamente, es algo que nos amalgama sabia y obligatoriamente a unos y a otros.

13. Cuanto más leemos y reflexionamos más dudas albergamos. ¿Está de acuerdo en que la historia debe enseñar a derribar estereotipos, sin caer en el relativismo ni el maniqueísmo? En ese sentido, ¿qué conceptos y coyunturas históricas le parecen más atractivos para ello?

Un cierto relativismo historiográfico y científico es indispensable en cualquier científico, de cualquier disciplina. En la actualidad, y ya desde la década de 1960 (Thomas Kuhn) y posteriormente (postestructuralismo), se ha venido defendiendo siempre, sabiendo que el conocimiento científico es histórico y provisional, aunque sea el mejor conocimiento de los humanos.

Lo del maniqueísmo es otra cosa y constituye «un pecado muy grave» para cualquier científico, especialmente para un historiador, para quien el multiperspectivismo es una base científica fundamental. También cualquier dogmatismo (de izquierdas o de derechas, igual me da) no es aceptable científicamente.

Los conceptos y coyunturas históricas son atractivos en función de la finalidad que busquemos con la enseñanza de la Historia. Para mí cualquier coyuntura o período puede ser válido si está bien planteado, bien problematizado escolar y educativamente y tiene buenas actividades. Dicho eso, yo privilegiaría aquellos que afecten a mayor número de humanos y hayan sido más importantes para los debates actuales, intentando abordar, como se planteaba en la década de 1990, cuestiones sociales relevantes y cuestiones también candentes (como bien mostró Benoît Falaize, entre otros). Así como aquellos que nos ayuden a entender y practicar mejor la interculturalidad, tanto desde instancias locales, regionales, como estatales, europeas, mundiales realmente globales, etc. Lo globolocal o locoglobal: por ejemplo, la Neolitización (mundial, no sólo Oriente Medio); los procesos deslocalizadores (desde Grecia hasta hoy); la historia de la alimentación; los grandes cambios sociales (América, industrialización); la historia de los conflictos religiosos; colonialismos y postcolonialismos; la historia de la vida cotidiana y de los géneros; religión y disciplina-represión social y política; poder político (democracia y dictadura), etc.

14. Teniendo en cuenta estas reflexiones previas sobre los libros de texto, la metodología docente y la trayectoria que ha seguido la didáctica de la Historia entre el enfoque cognitivo y la construcción de identidades colectivas, si tuviese que proponer varios temas clave sobre los que realizar una tesis doctoral sobre la enseñanza de la historia, ¿cuáles serían y por qué?

Ya he citado una posible tesis doctoral: «Cénit y ocaso de la innovación educativa histórica a través de sus manifestaciones escritas o no (manuales, cuadernos escolares, relatos de vida, etc...)». Otras posibles abordarían temas que yo considero aún poco trabajados, como por ejemplo:

- El pensamiento de los docentes sobre las finalidades que ellos otorgan a la enseñanza-aprendizaje de la Historia, no tanto teóricamente sino en su práctica diaria y su contraste con la práctica real en las aulas. Eso habría que hacerlo con los docentes «seniors» y con los más recientes (salidos ya del Máster de Secundaria).

- La preparación «referencial» de los alumnos del Máster de Secundaria y sus conocimientos en Historia, Geografía y Arte. Igual nos llevamos sorpresas profundas y duras.
- Sobre la argumentación (presente o ausente) en los manuales de Historia y también sobre el uso inducido de las imágenes (ya sabemos algo, pero habría que profundizar más).
- Sobre las dificultades y temores del profesorado respecto de la innovación (en cualquiera de sus múltiples dimensiones).
- Sobre las influencias mutuas (o no) de las didácticas de la Historia internacionales (europeas, americanas y otras). Eso tendría muchas posibles ramificaciones, pero no sabemos casi nada en concreto. Se podría empezar por cuantificar las citas y lecturas, así iríamos profundizando más y podríamos intentar buscar formas de mayor interrelación (como ya hacen los didactas de las Ciencias Experimentales, nosotros aún no hemos llegado a eso).
- Todas las cuestiones relacionadas con la «sociogénesis» y el «código disciplinar» son básicas y requieren más investigaciones. En eso soy muy «fedecariano», aunque sea casi el único dentro del *staff* académico de didáctica de la Historia y lo he defendido públicamente y por escrito; eso fue un regalo de los colegas fedecarianos, que en otros aspectos no aprecio tanto, pero en lo de la «sociogénesis e historia de las disciplinas escolares» fueron una bendición científica.
- Ya hemos constatado la «invisibilidad de las mujeres» en la enseñanza de la historia, ese era el primer paso, pero ahora nos faltan dos más: hacer real su presencia en la enseñanza y, sobre todo, generar una enseñanza de la historia desde la *mixité*, desde una perspectiva normalizada de la coexistencia/convivencia de los humanos, hombres y mujeres, tal cual somos o deberíamos ser, esto es, desde la igualdad y no desde la discriminación.
- Y muchas otras cosas más, pero creo que con eso ya tenemos cosas para un decenio: ¡Suerte y adelante!

SELECCIÓN DE OBRAS DE RAFAEL VALLS MONTÉS

- *La interpretación de la historia de España y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)* (Valencia: Universidad Literaria-ICE, 1984).
- *La derecha regional valenciana: el catolicismo político valenciano (1930-1936)* (Valencia: Institut Alfons el Magnànim, 1992).
- «Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?», *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 4 (1995): 105-119.
- «Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico», *Ayer*, 30 (1998): 221-240.
- «Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998)», *Clío y asociados. La historia enseñada*, 4 (1999): 77-100.
- (con Verena Radkau García) «La didáctica de la historia en Alemania: una aproximación a sus características», *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 21 (1999): 89-106.
- «Los materiales curriculares de Fedicaria», *Cuadernos de Pedagogía*, 295 (2000): 68-70.
- «Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15 (2001): 23-36.
- (Con Daniel Gil Pérez y Amparo Vilches Peña) «¿Es necesaria una contrarreforma educativa?», *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 29 (2001): 119-123.
- «Història i ciències socials als llibres de text», *L'Avenç: Revista de història i cultura*, 261 (2001): 42-44.
- (Con Alfredo López Serrano, coords.) *Dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las ciencias sociales* (Madrid: Síntesis, 2002).
- (Con Alberto Sabio Alcutén, Carlos Forcadell Álvarez, Ignacio Peiró Martín, Gonzalo Vicente Pasamar, coords.) *Usos de la historia y políticas de la memoria* (Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 2004).

- (Coord.) *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia* (Madrid: Fundación Mapfre Tavera-OEI, 2005).
- *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* (Madrid: UNED, 2007).
- «La enseñanza de la Historia en España: la compleja construcción de un saber escolar (1846-2006)», *Bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne*, 43 (2007): 161-181.
- *Enseñanza de la historia y textos escolares* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008).
- *Historia y memoria escolar. Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas* (Valencia: PUV, 2009).
- «La presencia del Islam en los actuales manuales españoles de historia», *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70 (2011): 59-66.
- «La Institución Libre de Enseñanza y la educación histórica: Rafael Ballester y la renovación historiográfica y didáctica españolas de inicios del siglo XX», *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, 31 (2012): 231-256.
- (Con David Parra Monserrat) «Libros de texto: una visión simplificada», *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 85 (2016): 15-19. ■

Nota sobre los autores:

COSME J. GÓMEZ CARRASCO es Licenciado en Humanidades y Doctor en Historia Moderna por la Universidad de Castilla-La Mancha. Actualmente es Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia (acreditado como Profesor Titular desde 2013). Ha sido becario predoctoral en la Universidad de Castilla-La Mancha (2004-2007), becario posdoctoral en la EHESS de París (2008-2009), e investigador posdoctoral en el Instituto de Historiografía Julio Caro Baroja de la Universidad Carlos III de Madrid (2009-2010). Además ha sido investigador visitante en el Instituto Europeo de Florencia (2006), Profesor Invitado en el Centre de Recherches Historiques de París (2015) y Honorary Researcher Associate en la University College of London – Institute of

Education de Londrés (2016). Sus líneas de investigación versan sobre evaluación del pensamiento histórico, formación docente, manuales escolares y epistemología histórica. Ha coordinado siete monográficos en revistas de Brasil, Colombia y España. Entre sus publicaciones destacan siete libros como coeditor, por ejemplo *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: retos y propuestas* (2014); *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Propuestas y experiencias de innovación* (2016). Algunos de sus artículos son: «Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación por competencias?», *Revista Complutense de Educación*, 24 (1), (2013): 91-121; «Historical skills in compulsory education: Assessment inquiry based strategies and students' argumentation», *NAER*, 5 (2), (2016): 130-136.

RAIMUNDO A. RODRÍGUEZ PÉREZ es Licenciado en Historia, Doctor en Historia Moderna y Profesor Contratado Doctor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia (acreditado como Profesor Titular desde 2015). Ha sido becario predoctoral del Ministerio de Educación y la Fundación Séneca. Actualmente es coordinador del Grado en Educación Primaria de la UMU. Imparte docencia en dicho grado y en el Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Sus líneas de investigación se centran en la formación docente, la evaluación y las metodologías didácticas en Educación Primaria y Secundaria. Entre su más de medio centenar de publicaciones destacan tres libros como coeditor: *Investigación e innovación en Educación Infantil* (2014); *Innovación y enseñanza en Educación Primaria* (2015); *La Edad Moderna en Educación Secundaria. Experiencias de investigación* (2016). De los artículos cabe subrayar: «La enseñanza de la Historia en Educación Primaria y la construcción de una narrativa nacional. Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España», *Perfiles Educativos*, 150 (2015): 20-38; «La Historia Social de la familia en España y su repercusión en la Didáctica de las Ciencias Sociales», *Tempo e Argumento*, 6 (11), (2014): 54-77.

LITERATURA, FORMACIÓN Y REPÚBLICA. ANDRÉ MAUROIS Y EL INSTINTO DE FELICIDAD BURGUÉS (SEGUNDA PARTE)*

*Literature, education and Republic. André Maurois
and the instinct of bourgeois happiness (Second part)*

Raquel de la Arada Acebes^o; Jordi Garcia Farrero^s
y Conrad Vilanou Torrano^o

Fecha de recepción: 17/01/2017 • Fecha de aceptación: 11/02/2017

«La vida es demasiado corta para que sea mezquina»
(André Maurois)

Resumen. En este artículo se analizan las relaciones entre la literatura y los ideales formativos de André Maurois (1885-1967). Se revisan sus años de formación a la sombra del filósofo Alain, que fue profesor suyo en el Liceo de Ruan. Se destaca la presencia de elementos militares en su universo pedagógico hasta el punto de que la obra educativa de la Tercera República francesa (1870-1940) se entiende a la luz de la combinación entre la inteligencia y las armas, esto es, entre el liceo y el cuartel. Maurois viajó por los Estados Unidos y, preocupado por el ambiente de crisis de la década de los años veinte y treinta, se inspiró en el mariscal Hubert Lyautey, a fin de determinar las características del arte de mandar que, junto al arte de pensar, de amar, de trabajar y de envejecer, configuran los distintos aspectos del *Arte de vivir* (1939). De hecho, este arte de vivir se inscribe en la mejor de las tradiciones pedagógicas francesas (Montaigne, Rousseau,

* La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsada por RecerCaixa. En virtud de la extensión de este estudio, el presente trabajo se articula en dos partes, la primera de las cuales apareció en el núm. 5 (segundo semestre de 2016) de esta revista, de modo que la segunda ve la luz en el presente número. Agradecemos a los responsables de *Memoria e Historia de la Educación* las atenciones recibidas para poder publicar esta pequeña monografía en su integridad.

^o Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Paseo del Valle Hebrón, 171. Edificio Llevant. 08035 Barcelona. España. rdelarada@ub.edu.

^s Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus de Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). mmar.simon@um.es.

^o Departament de Teoria i Història de l'Educació. Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona. Paseo del Valle Hebrón, 171. Edificio Llevant. 08035 Barcelona. España. cvilanou@ub.edu.

Alain) que destaca la importancia del oficio de vivir. En última instancia, y desde una posición burguesa amante del orden, Maurois pretende que el ser humano lleve una vida feliz, en sintonía con los valores republicanos heredados de la Revolución de 1789. En suma, Maurois fue un intelectual que combinó tradición y modernidad en un mundo cambiante que, después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918), dejó atrás las aparentes seguridades de la *Belle Époque*, sin perder de vista el horizonte de la felicidad humana al margen de cualquier consideración metafísica. Su obra tuvo una gran repercusión en España, antes y después de la Guerra Civil, circunstancia que este trabajo intenta poner de manifiesto, con lo cual contribuyó decididamente a cambiar la moral pública de nuestro país.

Palabras clave: André Maurois; Tercera República Francesa; Arte de mandar; Oficio de vivir; Arte de vivir.

Abstract. *This article describes the relationship between literature and the educational ideals of André Maurois (1885-1967). First the paper reviews his formative years in the shadow of the philosopher Alain, who was his teacher at Rouen Lyceum. It also highlights the presence of military elements in his educational universe to the extent that the educational workenfoques of the Third French Republic (1870-1940) is understood in the light of the combination of intelligence and weapons, that is, between the lyceum and the garrison. Maurois traveled throughout the United States. He was concerned about the atmosphere of crisis in the decade of the twenties and thirties, and took his inspiration from Marshal Hubert Lyautey in order to determine the characteristics of the art of leadership that, along with the art of thinking, the art of loving, the art of working, and the art of growing old, give shape to the various aspects of his work Art of Living (1939). In fact, Art of Living follows in the best of French pedagogical traditions (Montaigne, Rousseau, Alain) and highlights the importance of the task of living. Ultimately, and from the bourgeois stance as a lover of order, Maurois wished for the human being to lead a happy life, in keeping with the Republican values inherited from 1789 Revolution. In short, Maurois was an intellectual who combined tradition and modernity in a changing world that, after World War I (1914-1918), left behind the false securities of the Belle Époque, without forgetting the perspective of human happiness beyond any metaphysical consideration. As this paper endeavors to show, his work had a great impact in Spain, before and after the Civil War, and contributed decisively in changing the public moral of our country.*

Key words. André Maurois; Third French Republic; Art of Leadership; Job of Living; Art of Living.

De entrada, conviene indicar que una primera parte de este artículo, que por su extensión se ha dividido en dos, se publicó en el número 5 de la revista *Memoria e Historia de la Educación*, correspondiente al segundo semestre de 2016. En aquella primera entrega se presentó el perfil de André Maurois (1885-1967), analizado desde la perspectiva de un intelectual republicano y reformista, a la vez que se reparaba en sus años de formación, distribuidos entre el liceo y el regimiento, entre la escuela y el cuartel. En esta segunda entrega se analiza el arte de mandar (1924), una obra en que nuestro autor apostaba por la simbiosis entre la inteligencia y las armas, en un momento crítico para la historia de Francia. Seguidamente, se profundiza en el ideario pedagógico de Maurois que gira alrededor del oficio de vivir, que determina un arte de vivir, sin olvidar la perspectiva del instinto de felicidad burgués, idea fuerza que nuestro autor extrajo de la filosofía de Alain, su profesor en el liceo de Ruan. Por último, se incluye un apartado de conclusiones que subraya la influencia del pensamiento de Maurois en España, antes y después de la Guerra Civil (1936-1939). A grandes rasgos, podemos señalar que su obra literaria, divulgada por proyectos editoriales de largo alcance como Plaza & Janés y Círculo de Lectores, coadyuvó a la modernización de España a través de la literatura, que adquiere así una función pedagógico-social de suma relevancia. Hechas estas salvedades, pasamos a desarrollar la segunda parte de este estudio monográfico que hemos dividido en dos entregas.

EL ARTE DE MANDAR, LA SIMBIOSIS ENTRE LA INTELIGENCIA Y LAS ARMAS

No puede extrañar que André Maurois se refiriese, en diversos lugares de su extensa obra, al magisterio de Alain, gran admirador de Sócrates, Platón y Spinoza, y lector de Descartes, Stendhal y Balzac. Biblioteca corta, pero de lectura reiterada e intensiva. Como sabemos, Alain fue un pensador libre que promovió la acción y la búsqueda de la felicidad. Nada de resignación estoica ni cristiana, sino un optimismo orientado de manera esperanzada a la felicidad que sitúa la acción humana en este mundo, de acuerdo con una fórmula que proclama que querer no es soñar sino decidirse y perseverar.¹ Así en sus *Cartas a la desconocida* (1956), una especie de relato de formación destinado a las mujeres, reconoce que

¹ André Maurois, «Alain», *Obras Completas. V* (Barcelona: Plaza & Janés, 1968), 161.

la vida no es «absolutamente mala» y que, por tanto, se considera «optimista en el sentido de que creo que es posible hacer algo, mejorar nuestra propia vida, y, de manera general, la de la especie humana».² Detrás de este optimismo comedido se detecta la huella de su maestro Alain, que a los ojos de Maurois, aparece como un Sócrates que continúa viviendo sobre la tierra, a pesar de los siglos transcurridos desde su condena.

En el diálogo sobre el arte de mandar, titulado *Dialogues sur le commandement* (1924), Maurois se desdobra y simula una conversación entre un filósofo y un teniente, siguiendo la estructura del pensamiento de Alain siempre abierto al diálogo. Vale la pena añadir que estos diálogos fueron traducidos en 1947 con el título de *Diálogos sobre el mando* por Manuel Gutiérrez Mellado, oficial de carrera que se sumó a la rebelión de Franco y que después fue una figura central de la transición democrática española.³

Es evidente que Maurois alimenta una filosofía de la acción que no está reñida con la reflexión, desde el momento que aspira a una síntesis —el arte de vivir— que reúne los diferentes aspectos de una filosofía de la vida globalmente considerada: el arte de pensar, el arte de amar, el arte de trabajar, el arte de mandar y el arte de envejecer. El conjunto de estas cinco lecciones —perfiles o aspectos, si se quiere— dan sentido a la vida humana en su conjunto, adquiriendo un simbolismo plástico y estético. Vivir es un arte, y esta obra plástica se realiza en cada momento de la vida, en cada instante, en cada vivencia que jalona el camino hacia la sabiduría. En verdad, se puede establecer una especie de puente o conexión entre el arte de ser feliz (una proclama de Alain) con el arte de vivir, tal como lo entiende Maurois, que también se inscribe en una línea pedagógica que enfatiza la importancia de un ideal de formación que siempre implica dosis importantes de autoeducación y, por consiguiente, de auto-disciplina a fin de prepararse convenientemente para la lucha por la vida, una vida que atiende a la felicidad y que no olvida la dimensión espiritual del ser humano. Inútil decir que no se trata de un espíritu religioso, trascendente y metafísico, sino de un espíritu culturalista, vinculado a la historia y a la cultura, que debía vivificar al ser humano, en aquella cruzada humanista —ciertamente reformista y burguesa— de la época

² André Maurois, *Cartas a la desconocida* (Barcelona: Ediciones G. P., 1968), 65.

³ André Maurois, *Diálogos sobre el mando* (Madrid: Ediciones y Publicaciones, 1947).

de entreguerras que, a grandes trazos, perduró hasta 1968. Sin embargo, y con el transcurso de los años, no negó la posibilidad del Absoluto que siempre queda diluido en un segundo término.

Al cabo, Maurois perfiló en 1939 aquel manual sobre *Un arte de vivir* en un ambiente de crisis condicionado por las secuelas de la firma del tratado de Versalles (1919). Desde hacía tiempo, Francia sufría una situación de ahogo económico que le obligó a invadir la cuenca del Rhur entre enero de 1923 y agosto de 1925. En aquel contexto, destaca la celebración nacional del 14 de julio de 1922 que se prolongó durante tres días, entre la noche del miércoles 13 de julio y la noche del domingo 17.⁴ El trasfondo era, pues, patriótico y militarista, de manera que no nos extraña la reflexión de Maurois sobre las cualidades que ha de poseer quien ha de ejercer el arte de mandar. Mientras Malaparte teorizaba en 1931 sobre la técnica del golpe de estado, Maurois publicó aquel mismo año la biografía sobre Hubert Lyautey, con la vista puesta en aquellos que habían de dirigir Francia en un período de dificultades. «En muchos rasgos de Lyautey encontraba yo al hombre de acción que había intentado describir».⁵ A tenor de lo dicho, Lyautey representa el arte de mandar en momentos críticos, lejos de los dictadores al uso que no acatan los principios de un estado libre, ya que respeta escrupulosamente los principios democráticos. En otras palabras, Maurois busca un líder, un hombre de estado, una élite dirigente, para lo cual se precisa de la educación moral tanto en los que han de mandar como en aquellos otros que han de obedecer.

Para sustentar la verdadera libertad, que es un gran bien, hacen falta, no sólo instituciones libres, sino una educación moral. Seremos dignos de ser un pueblo libre en la medida que cada uno de nosotros haya aprendido a respetar al jefe legal, a soportar la existencia de una oposición, a escuchar los argumentos del adversario, y sobre todo, a colocar el interés del país por encima de las pasiones partidistas y de los intereses creados.⁶

⁴ Ernest Hemingway, *Sobre París* (Barcelona: Editorial Elba, 2012), 96.

⁵ André Maurois, *Memorias* (Barcelona: Aymá, 1944), 221.

⁶ André Maurois, «Un arte de vivir», *Obras Completas, V* (Barcelona: Plaza & Janés, 1968), 454-455.

Si muchos países optaron por la fuerza dictatorial totalitaria —la marcha sobre Roma se había producido hacía pocos meses— Maurois buscaba el gobernante capaz de dirigir los destinos de Francia en tiempos de crisis como los de la Tercera República, que quedó colapsada en la primavera de 1940, en un momento —y aquí seguimos los informes del mariscal inglés Edward L. Spears— en que despuntaba la figura de Charles De Gaulle, quien ofreció a Maurois el cargo de portavoz de la Francia libre pero que rechazó por temor a posibles represalias contra sus familiares.⁷ En sus memorias, Maurois reconoce que estos diálogos sobre el arte de mandar fueron elogiados por diferentes militares e intelectuales como Bergson, siempre proclive al vitalismo: «Deseaba hacer conocer a los jóvenes, a los futuros jefes de Francia, políticos, militares e industriales, las reglas de acción que me habían enseñado la experiencia y la historia. Nada más».⁸ Desde luego, Maurois ve en el militar del diálogo el reflejo de la filosofía de la acción, fruto de la simbiosis entre el pensamiento y la decisión. En última instancia, «la acción es el elemento esencial de la vida, y el hecho de pensar es ya un esbozo de acción».⁹

Si Maurois quedó impresionado por militares como Hubert Lyautey, que contribuyó a consolidar el imperio colonial en África, da la impresión de que se mantuvo a cierta distancia de Charles de Gaulle, a pesar de que en ningún momento dudó en defender la Francia libre que había sido derrotada por la improvisación política y la falta de una mecanización militar que no se había previsto. En consecuencia, abandonó su exilio en Nueva York, donde residió entre 1940 y 1942, para reingresar en el ejército en 1943, después del desembarco aliado en el Norte de África. En todo caso, Maurois no olvida los méritos de Pétain, sobre todo durante la Gran Guerra. «Pétain, en 1917, apaciguaba los motines con una mezcla de severidad, de justicia, de dignidad, y de afecto, y es un hermoso ejemplo de este equilibrio».¹⁰

De cualquier modo, el pueblo francés no fue el causante de la derrota, sino que los verdaderos responsables fueron los políticos que no vieron

⁷ Edward L. Spears, *Memorias. La derrota de Francia. Junio 1940* (Barcelona: Editorial Ahr, 1956), tomo II, 176-178.

⁸ Maurois, *Memorias*, 212.

⁹ Jacques Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois* (Barcelona: Ediciones G. P., 1968), 232.

¹⁰ André Maurois, «Un arte de vivir», 449.

los peligros de una Alemania rearmada con unidades mecanizadas. Así las cosas, y siempre en opinión de Maurois, la derrota de 1940 no se produjo por errores humanos (la falta de valor de la tropa y la capacidad de los oficiales) sino por las luchas intestinas de la Tercera República, aquel régimen que había dado pensadores espléndidos como Alain, que admiraba a Napoleón y que no dudó en ponerse al servicio de Francia cuando fue movilizado como artillero durante la Gran Guerra. Si los soldados de aquella contienda recibieron el apelativo de *poilus* (por su aspecto peludo), en la campaña de 1940 no hallaron un calificativo que los definiese, lo cual da muestras de la falta de identidad y personalidad de un ejército que no estaba preparado para la guerra relámpago (*Blitzkrieg*).¹¹ Quizás por ello, en *Tierra de promisión* (1946) pone en boca del ingeniero Alberto Larraque, fabricante de coches, una réplica de los hermanos Renault que sacaron adelante la importante empresa automovilística, el elogio de la guerra mecánica y del carro de combate que consiste en un «tractor montado sobre cremalleras, protegido por un blindaje, armado de ametralladoras y cañones, y que sirve para defender a la infantería contra las ametralladoras enemigas».¹²

Con relación a los oficiales franceses, podemos indicar que una buena parte concurrió a Saint Cyr, institución fundada por Napoleón, sobre quien Maurois elaboró una monografía.¹³ En este punto, se puede establecer una diferencia entre el oficial colonial y el metropolitano que siempre ha permanecido en Francia. El primero se puede representar por la figura de Hubert Lyautey, formado en los círculos católicos, junto a Albert de Mun. Entre los diferentes aspectos que anota, Maurois describe la influencia de Joseph Simon Gallieni, lector de John Stuart Mill en los momentos más difíciles de las batallas, sobre Lyautey. De hecho, este último se hizo famoso por haber publicado cuando era capitán (*Revue des deux mondes*, 15 de marzo de 1891) un breve artículo sobre la

¹¹ André Maurois, *Tragedia en Francia* (Barcelona: Editorial Lara, 1944), 55.

¹² André Maurois, *Tierra de promisión* (Barcelona: José Janés editor, 1949), 92.

¹³ Del retrato de Napoleón trazado por Maurois, en su biografía sobre el protagonista del 18 Brumario, reproducimos el fragmento siguiente: «Una mente abierta y perspicaz, una increíble capacidad de trabajo, honradez intelectual, ninguna confianza en sus semejantes, habilidad para ganárselos sin recurrir a la adulación: tales son las cualidades que pudieron contribuir a inclinar la fortuna de su lado. Su fracaso final puede explicarse por un exceso de imaginación. Sus planes eran admirables, pero hizo demasiados. El supremo arte no consiste tanto en seguir siempre hacia adelante como en saber detenerse a tiempo» (André Maurois, *Napoleón*. Barcelona: Salvat, 1984), 180.

misión social del oficial («Du rôle social de l'officier dans le service militaire universel») donde destaca su dimensión formativo-pedagógica, algo razonable después de la implantación del servicio militar obligatorio. No por azar, la formación comenzaba en la escuela y concluía en el cuartel, según una lógica republicana surgida en los tiempos de la Revolución.¹⁴ No es gratuito recordar que la aceptación de *La Marsellesa* como himno y del 14 de julio como fiesta nacional que se conmemoró por primera vez el 1880 fue una aportación de la Tercera República, a fin de establecer como señala Maurois lazos con la Revolución Francesa que celebró fastuosamente el 14 de julio de 1790, la Fiesta de la Federación, en recuerdo del primer año de la toma de la Bastilla.¹⁵

Al hilo de lo expuesto, parece coherente que Lyautey manifestase en 1891, antes del *affaire* Dreyfus, que el oficial también debía convertirse en el educador de la Francia republicana. En este sentido, se expresa Lyautey en el artículo publicado en 1891 en la *Revue des deux mondes*, de modo que según la concepción militar moderna, el oficial se convierte en el educador de la nación. Por consiguiente, el oficial colonial o metropolitano completa la obra del maestro público francés, aquel apóstol laico de la III República, con lo cual se establece un vínculo entre la escuela y el cuartel, dos instancias creadas para promover la alfabetización y la militarización de la juventud de cara a la movilización total. En última instancia, muchos oficiales provenían de familias monárquicas que, finalmente, aceptaron el régimen republicano después de las difíciles horas de la derrota en la batalla de Sedan ante los prusianos (1870). Además, se debía asegurar una especie de continuum entre el maestro y el sargento, entre la enseñanza pública y la instrucción militar, a fin de garantizar la formación de unos ciudadanos patrióticos y leales a la República. En suma, el servicio militar no podía ser algo embrutecedor y degradante, como a menudo sucedía, sino una empresa de acción y formación social, con una clara vocación pedagógica.

Por esto mismo, parece clara la simbiosis entre el militar y el intelectual, ya fuese de carrera como Lyautey, o reservista como André Maurois, la otra cara de Émile Herzog. Recordemos que Maurois, oficial de enlace durante la Gran Guerra, publicó con el seudónimo que le hizo famoso *Los*

¹⁴ Célestin Hippeau, *L'Instruction publique en France pendant la Révolution* (Paris: Klincksieck, 1990).

¹⁵ André Maurois, «Historia de Francia», *Obras Completas, II* (Barcelona: Plaza & Janés, 1961), 531.

silencios del Coronel Bramble (1918), novela que constituye un elogio del sistema de vida inglés, dado que el espíritu militar mantiene una relación sólida con el espíritu deportivo. No por casualidad, en su *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966) Maurois defenderá la práctica del deporte, visto como una manifestación de su filosofía de la acción. «Le sport est une action, toute désintéressée, que remplit merveilleusement les temps morts».¹⁶

Aquí radica el éxito del *gentleman* que, lejos de caer en la trampa del intelectualismo, propicia gracias a su fortaleza moral un hombre de acción que además sirve para mantener un imperio. Maurois pone en boca del mayor Parker las siguientes palabras:

El mayor servicio que nos han prestado los deportes es, justamente, preservarnos de la cultura intelectual. No hay, por fortuna, tiempo para todo; el golf y el tenis excluyen la lectura. Somos estúpidos [...]. Somos estúpidos, lo cual constituye una fuerza enorme. Cuando estamos en peligro no lo advertimos porque reflexionamos poco: esto hace que permanezcamos tranquilos y salgamos casi siempre de él con honor.¹⁷

En el universo de Maurois, que conoce perfectamente la tradición literaria y filosófica francesa, la acción ocupa un lugar de relieve, de manera que se muestra atraído por la filosofía de Alain, que había vinculado la intuición a la acción a través del genio. «Le génie, c'est l'action aisée, sans délibération, sans erreur et imprévisible».¹⁸ Además de los artistas, los militares también han de actuar según esta característica. «Un général décide de même, sur le moment, non d'après les conseils ou le plan, mais d'après l'objet seulement; car telle est l'œuvre libre».¹⁹

Acaso por esto los *Diálogos sobre el mando* (1924) plantean una discusión entre un filósofo (inspirado en Alain) que aceptó voluntariamente ser movilizadado como artillero durante la Gran Guerra y un teniente (Blacque-Belair, hijo del general de caballería que dirigía la escuela militar de Saumur) que ejerció de oficial durante la misma contienda y que, una vez

¹⁶ André Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme* (Paris: Éditions Albin Michel, 1966), 67.

¹⁷ André Maurois, «Los silencios del coronel Bramble», *Obras Completas, IV* (Barcelona: Plaza & Janés, 1962), 12.

¹⁸ Alain, *Éléments de philosophie* (Paris: Gallimard, 2010), 255.

¹⁹ Alain, *Éléments de philosophie*, 256.

finalizada, marcha hacia Argelia. El subtítulo de esta obra, según apareció en las primeras ediciones francesas, da cuenta y razón de la estructura al señalar que se trata de un diálogo entre «Monsieur R., professeur de philosophie dans un lycée de Paris et le Lt C. du 7e Dragons, chef de poste de Bou-Salah». El diálogo transcurre en el centro de París, en el Boulevard Saint Michel, al lado de los Jardines de Luxemburgo, cerca de donde Alain impartía sus clases en el Liceo Enrique IV. «Après la mort de Janine, André s'est remis au travail. Il a écrit des *Dialogues sur le commandement*, qui viennent de paraître [...]. Le livre l'a aidé à surmonter le désespoir».²⁰

Llegados hasta aquí, conviene reparar en que Alain —un «maître à penser», un fiel representante de la *république des instituteurs*—²¹ planteaba como ejercicios diálogos entre personajes que argumentaban sócráticamente sobre una temática:

Los temas de disertación que nos daba nos arrebatában: «Una joven está a punto de saltar, para ahogarse, el parapeto del Puente de las Artes. Un filósofo que pasa la retiene por la falda. Diálogo». O aún: «Diálogo entre un Sacristán y un capitán de bomberos sobre la existencia de Dios». Otra vez: «El colegio en el país de la Utopía». Puede imaginarse que los colegas tenían muchas cosas que decir sobre eso.²²

Mas, a pesar de la presencia de Alain, Maurois escribió esta obra bajo la influencia de Kipling, de quien admiraba el tipo de líder que proponía. Dejando aparte esta cuestión, el mismo Maurois era consciente de que Kipling no gozaba de gran crédito porque se le acusaba de haber exaltado al Imperio británico, aunque apostilla que se trataba de una visión muy superficial. En *Cartas a la desconocida* (1956), Maurois tiene bien presente el cuento de Kipling «El hombre que quiso ser rey» en que el literato inglés se hace eco de una «historia, tan vieja como la Humanidad, cuya primera versión cabe encontrarla en la de Sansón y Dalila».²³ Una historia de ambiciones que pone al descubierto la debilidad del ser humano, que siempre se muestra insatisfecho en su afán de poder.

²⁰ Dominique Bona, *Il n'y a qu'un amour* (Paris: Grasset, 2016), 222.

²¹ George Steiner, *Lecciones de los maestros* (Madrid: Siruela, 2003), 102-107.

²² Maurois, «Destinos ejemplares», *Obras Completas. V* (Barcelona: Plaza & Janés, 1968), 771.

²³ Maurois, *Cartas a la desconocida*, 109.

Tampoco hay que perder de vista que Kipling fue corresponsal en Francia durante la Gran Guerra, y en sus crónicas —por ejemplo, en «Francia en Guerra» (1915)— se desprende un inequívoco reconocimiento por el valor del pueblo francés que, con su heroísmo, impide el avance alemán, cuya cultura además de bárbara constituye un ataque frontal a la civilización al personificar el mal.²⁴ No pueden sorprender, pues, las palabras de Maurois: «Por mi parte, encontraba en sus libros un ideal de abnegación y de eficacia, sin palabras altisonantes».²⁵ He aquí el elogio que Maurois dirige a Kipling, tal como se desprende de las siguientes palabras:

Toda Sociedad que no sabe aceptar a sus jefes, perecerá, e incluso los animales, para sobrevivir, se someten a las leyes de la selva. Pero, en desquite, los jefes de Kipling debían mostrarse dignos del mando, por su abnegación y valor. Me gustaba el tipo de angloindio que proponía a nuestra admiración: buen técnico, devoto de la profesión en cuerpo y alma, misterioso y callado, fiel a sus amigos y duro con los rebeldes. Allí, aun encontraba una imagen de lo que me parecía que un jefe de industria debía ser. En mis cuadernos de aquel tiempo encuentro apasionados diálogos conmigo mismo, donde defiendo alternativamente la tesis de Kipling y la de Alain.²⁶

Si bien Maurois reconoce en sus memorias que deseaba ser imparcial, acepta que se encontraba más cerca del militar que del filósofo. En todo caso, hay que determinar cuáles son las cualidades que ha de reunir aquel que ejerce el mando, el arte de mandar. Y ello en un momento de crisis —nos encontramos en la década de los años veinte— en que se necesitan líderes. «Ahora más que nunca, escribe Maurois, necesitamos los jefes. Problemas como el de la moneda, el de las deudas entre las naciones, el de la Seguridad de Europa, exigen grandes espíritus».²⁷ A continuación formula la siguiente demanda: «Yo no pido y no deseo que este hombre sea un soldado. Pero pido que tenga el *espíritu militar*, es decir, el valor de elegir

²⁴ Rudyard Kipling, *Crónicas de la Primera Guerra Mundial* (Madrid: Fórcola, 2016).

²⁵ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 47.

²⁶ Maurois, *Memorias*, 96.

²⁷ Maurois, *Diálogos sobre el mando*, 145.

y el valor de *mando*». ²⁸ Naturalmente, no aboga por un militar golpista, que gobierne dictatorialmente, sino por alguien con uniforme o sin él que acepte el régimen republicano y garantice el orden social que representa la Tercera República. «El horror al desorden ha sido siempre uno de mis sentimientos más fuertes. No amo la tiranía: la odio. Pero respeto a un justo y firme poder. Nada de acción sin disciplina: tal era mi tema». ²⁹

Sin abandonar los *Diálogos sobre el mando* observamos cómo el teniente considera la guerra como algo consubstancial a la naturaleza humana, a la vez que destaca la importancia de la organización y de la intuición, mientras que el filósofo denuncia la obcecación de los mandos militares. «Al principio de la guerra, sus Saint-Cyriens de guante blanco querían marchar contra las ametralladoras alemanas, y no pudieron». ³⁰ El filósofo, profesor de la materia, una copia de Alain, se lamenta del menosprecio del Estado Mayor por la inteligencia. Por su lado, el teniente insiste en la necesidad de planificar la batalla, de manera que es importante la labor de los generales. «Un plan bien estudiado protege al territorio de probables contingencias, tanto como le es posible al espíritu humano». ³¹ Además, destaca el papel estratégico de las decisiones militares que han de ser tomadas por hombres de carácter, como Joffre en la batalla del Marne (1914) y Pétain en la de Verdún (1916). El militar es persona de intuición, conoce el terreno, se prepara previamente y sabe tomar las decisiones más adecuadas en cada momento. Por su parte, el filósofo reclama un planteamiento riguroso e inteligente, racional y científico, mientras que el teniente opta por la acción vital, por la intuición, aunque siempre es bueno el estudio previo de las cosas. Sin embargo, el hombre de acción, como el hombre común, en cualquier momento de la vida, se ha de dejar llevar por el instinto. Así lo expresa Maurois:

Lo ideal para el hombre de acción sería hallar en casos infinitamente más complejos la seguridad del instinto. Con otras palabras diremos que el arte de pensar sería, para el hombre de acción, el arte de transformar el pensamiento en instinto. ³²

²⁸ Maurois, *Diálogos sobre el mando*, 146.

²⁹ Maurois, *Diálogos sobre el mando*, 211.

³⁰ Maurois, *Diálogos sobre el mando*, 37.

³¹ Maurois, *Diálogos sobre el mando*, 40.

³² Maurois, «Un arte de vivir», 377.

Teniendo en cuenta lo que decimos, y sin desdeñar el estudio previo de las cosas que reclama el filósofo, la acción exige una especie de instinto, no sólo en el campo de batalla sino en la vida cotidiana, que no ha de ser otro que el instinto de felicidad que, en ningún caso, debe interpretarse como una meta hedonista. De todos modos, conviene remarcar que Maurois buscaba una clase dirigente más que un líder carismático para la República Francesa que vivía una época de dificultades, antes de producirse la derrota ante el nazismo, en un momento en que las tendencias políticas oscilaban peligrosamente entre la Action Française de Charles Maurras, el nacionalismo de Pierre Laval y las aspiraciones del Frente Popular, que gobernó el país vecino entre 1936 y 1938. Hasta cierto punto, la crisis de los partidos con políticos profesionales fue la causante de aquel estado de cosas, sin olvidar la galopante crisis económica que se vivía desde el fin de la Gran Guerra, sobre todo a partir de 1931, lo cual provocó el colapso del sistema republicano y, por extensión, el fracaso de 1940. En el fondo, Maurois que cuando regresó del exilio vio que en su biblioteca particular faltaban más de nueve mil libros opta por una especie de fusión entre las cualidades del filósofo (pensamiento, reflexión) y las que infunden el carácter militar del teniente (disciplina, acción), hasta el extremo de configurarse una especie de instinto que surge de la combinación entre ambos elementos y que ha de distinguir a aquellos que presentan dotes para el mando, no sólo en la vida militar sino también civil.

Sin duda alguna, el diálogo sobre el mando representa una especie de tensión entre el pensamiento y la milicia, entre la razón filosófica y la intuición militar, entre la reflexión y la acción, aspectos que se dieron juntos en el caso de Descartes, filósofo y soldado. «Habíamos reconocido que el Ejército y la Inteligencia siempre habían hecho buenas migas en Francia». ³³ Resulta significativo observar que el diálogo se salda con una síntesis, ya que no se trata de excluir nada, sino de conjugar las virtudes intelectuales con las castrenses. Talmente da la impresión que Maurois dibuja el perfil de un gobernante para tiempos menesterosos que, a pesar de no ser soldado de profesión, posea las virtudes militares, es decir, que sepa mandar y tomar decisiones en los momentos más complicados como hicieron Joffre y Churchill, respectivamente, en las dos Guerras

³³ Maurois, *Diálogos sobre el mando*, 80.

Mundiales, al aplicar el principio de que una retirada a tiempo puede convertirse en una victoria posterior.

Se comprenderá entonces, que la educación de cualquier joven francés deba completarse en el cuartel, en el regimiento, en contacto directo con la vida militar, en cuyo escalafón también se puede ascender a través de los distintos rangos —suboficiales y oficiales— de complemento. Lejos de participar de los idearios pacifistas y no beligerantes que surgieron en Europa, incluso antes de la Primera Guerra Mundial, con obras emblemáticas como *¡Abajo las armas!* (1889) de Bertha Von Suttner, ideas que a la larga cuajaron en el «espíritu de Ginebra» que dio lugar a la Sociedad de Naciones (1920), Maurois no sólo acepta y valora la vida militar sino que ve en ella una especie de condición de posibilidad para la formación de las minorías dirigentes, aquellas que han de saber mandar en todas las esferas sociales, incluso en el ámbito de la industria y del comercio, más aún si se tiene en cuenta el potencial colonial de aquel momento.

La indisciplina en las fábricas es la ruina de las fábricas, como la indisciplina en los ejércitos supone el desastre de los ejércitos. Mal hecha se halla igualmente toda sociedad en la que dos jerarquías entran en conflicto. Que los obreros estén desgarrados entre la disciplina patronal y la disciplina sindical es lo verdaderamente malo. Hay que delimitar claramente las zonas de poderío del patrón y del Sindicato; y después de establecidos estos límites, otorgar a cada poder una autoridad completa en su dominio. Y que esto es posible, lo demuestra la experiencia de Inglaterra y de los países Escandinavos.³⁴

De tal guisa que su modelo pedagógico, el estilo de vida que propugna, combina la búsqueda de felicidad con el respeto a la libertad, en una especie de simbiosis que recoge la fusión entre la inteligencia y las armas, sin olvidar el mantenimiento del orden en un todo social que prioriza a aquellos que han de dedicarse a la ardua tarea de mandar. Frente al ascenso de los dictadores —situación satirizada por Ignazio Silone en *La escuela de los dictadores* (1938)—³⁵ Maurois proponía en la mejor de las tradiciones pedagógicas francesas, que va de Rabelais a Rousseau,

³⁴ Maurois, «Un arte de vivir», 453-454.

³⁵ Ignazio Silone, *L'école des dictateurs* (Paris: Gallimard, 1964).

Un arte de vivir, un programa de vida radicalmente humanista, con una innegable dimensión espiritual, en consonancia con los valores del republicanismo, un arte de vivir que reclamaba una minoría directora de los destinos de Francia, una élite que supiese ejercer el arte de mandar, esto es, saber gobernar. Para ello, los dictadores ya no servían puesto que mandan autoritariamente como un jefe de ejército, sin ejercer el arte de saber dirigir.³⁶

Siendo así, Maurois demanda una minoría rectora, una aristocracia de mando al servicio de la Francia republicana, inspirada en la figura de alguien como Hubert Lyautey que aparece en medio de otras dos figuras militares emblemáticas como Pétain y De Gaulle. Huelga decir que aquellos que tuvieran el honor de formar parte de esta minoría serían los auténticos y verdaderos hombres dotados de genio, que hacen prosperar sus empresas, civiles o militares. «El hombre normal no transforma al mundo; tan solo lo soporta. El hombre de genio imprime la forma de su espíritu a una materia cuya resistencia domina».³⁷ Una vez más, Maurois rechaza la resignación estoica que no afecta al genio que lidera más allá de cualquier tentación fatalista. Así lo hizo Lyautey en África, y así debería actuar aquella minoría dirigente en la metrópolis, sobre una base republicana que enlaza con la visión positivista de orden y progreso. «El orden sucede al desorden, la paz a la guerra, la vida familiar y agrícola a la existencia de la piratería y del rapto».³⁸

No es sorprendente, pues, el apego de Maurois por los ingenieros y militares que urbanizan con sus obras el territorio (canales, carreteras, ferrocarriles, diques, puertos, etc.), garantizan la paz social y favorecen el progreso material de los ciudadanos que, finalmente, están llamados a llevar una vida feliz. La escuela politécnica se convierte, pues, en el venero de los constructores de la nueva Francia que tuvo en la Exposición Universal de 1889, con la torre Eiffel, un magnífico escaparate. Por su parte, el zapador del cuerpo de ingenieros representa la unión del trabajo y la inteligencia. Quizás aquí la historia del ingeniero Philippe Viniès, protagonista de *Ni ángel ni bestia* (1919), la primera novela de Maurois, sirva para ilustrar cuanto decimos, con el trasfondo de los conatos re-

³⁶ Maurois, «Un arte de vivir», 450.

³⁷ André Maurois, *Lyautey* (Barcelona: Editorial Surco, 1943), 169.

³⁸ Maurois, *Lyautey*, 59.

volucionarios de 1848 en medio de un conjunto de traiciones y deslealtades. Con estos antecedentes, hay que precisar que la figura de Alberto Larraque, uno de los personajes centrales de *Tierra de promisión* (1946), ejemplariza el tipo del ingeniero, del hombre que confía en las máquinas y que con su trabajo moderniza Francia, sobre todo a partir de 1890.

Esto equivale a decir que el régimen que Maurois defiende corresponde a la Tercera República que enlaza con el proyecto de 1789 con su declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Nos encontramos, pues, ante una especie de lucha por el ideario republicano, con importantes dosis espirituales que no teológicas, que se canalizó a través de la escuela y la milicia. Como buen burgués, Maurois tiene miedo a la revolución, a la violencia, a las dictaduras populares como pretendía Louis Auguste Blanqui y más pánico, si cabe, a la guerra civil. En suma, el recuerdo de los acontecimientos de la revolución de 1848 y, especialmente, los de la Comuna de París (1871), estaban muy presentes en el universo mental de Maurois, un intelectual reformista, que contribuyó a afianzar el régimen republicano después de 1919 salvando, por encima de todo, el honor del ejército. No por casualidad, en la «Carta a unos jóvenes» que cierra *Un arte de vivir* (1939), nuestro autor afirma que «ninguna revolución establece una sociedad eternamente dichosa» o, lo que es lo mismo, feliz.³⁹

A su entender, además, la Unión Soviética, surgida de la Revolución de octubre de 1917, con la secuela del movimiento espartaquista, tampoco garantiza ningún paraíso, ni esperanza para luchar contra la desazón y el desánimo, sino que el ejemplo foráneo hay que buscarlo en el reformismo inglés y norteamericano. Para ser justos, es preciso reconocer que si Louis Aragon, militante comunista, fijó su atención en la historia de la URSS, André Maurois lo hizo en la de los Estados Unidos, con lo que de esta dicotomía surgió una historia paralela entre ambas potencias cuando las tensiones de la Guerra Fría eran más acuciantes.⁴⁰ En fin, amante del orden y del progreso, Maurois encara el futuro con la mirada puesta en los Estados Unidos, una actitud que contrastaba con la que observaban buena parte de los intelectuales de la época, un tanto

³⁹ Maurois, «Un arte de vivir», 482.

⁴⁰ Louis Aragon y André Maurois, *Les deux géants. Histoire des Etats-Unis et de l'URSS de 1917 à nos jours. Conversations et aperçus* (Paris: Éditions du Pont Royal, 1962-1964) [5 vols.].

impresionados por el mundo soviético, como mínimo hasta la invasión de Hungría (1956).

DEL OFICIO DE VIVIR AL ARTE DE VIVIR

Sabemos que Maurois publicó en 1939 *Un arte de vivir*, libro que fue traducido inmediatamente a nuestra lengua, alcanzando un éxito descomunal sobre todo en América. En efecto, mientras España vivía una época oscura durante la postguerra, la librería Hachette lanzaba, desde Buenos Aires, la primera edición de una obra que incorporaba el siguiente subtítulo: «El arte de pensar. Amar. Trabajar. Mandar. Envejecer». En julio de 1945 se alcanzaba la décimo-novena edición de esta obra que nos va a ocupar en el último trecho de este trabajo y que sigue la tradición moralista representada por nombres como Platón, Marco Aurelio y Montaigne, una nómina que confirma que podemos aplicar este calificativo a nuestro autor.⁴¹ En este sentido cabe citar que el capítulo noveno del libro de Suffel está dedicado a este aspecto de moralista, en el que coinciden el pensamiento y la acción.⁴² Tampoco es fortuito que la reciente monografía de Laurent, después de inscribir a Maurois en la tradición moralista francesa (La Bruyère, La Rochefoucauld, La Fontaine, Alain, etc.), recuerde que «la morale, pour les moralistes, est affaire de pratique, pas de théorie».⁴³

En este punto, conviene señalar que Laurent saca a colación una afirmación de Maurois, presente en la biografía de Suffel. «Un moralista no es un autor que da lecciones de moral, sino un autor que trata de las costumbres».⁴⁴ Como él mismo reconoce, Maurois extrajo provecho de las enseñanzas de los moralistas franceses de quienes adquirió el gusto por la brevedad y de la filosofía de Alain, concluyendo que la verdadera moral se burla de la moral. En diferentes lugares, Maurois repite la misma aseveración: «La enseñanza moral más eficaz es el ejemplo».⁴⁵ Desde luego, Maurois participa de los valores del humanismo burgués del siglo

⁴¹ André Maurois, *Un arte de vivir* (Buenos Aires, Librería Hachette) [Esta edición incluía una nota que recordaba que se trataba de la «única versión castellana autorizada»].

⁴² Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 232.

⁴³ Thierry Jacques Laurent, *André Maurois, moraliste* (Paris: L'Harmattan, 2016), 49.

⁴⁴ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 241.

⁴⁵ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 243.

XIX, y formula un ideal de vida, de sabiduría, que no tiene «équivalents dans la production littéraire des grands auteurs français de la première moitié du xxème siècle».⁴⁶

Como venimos sosteniendo hasta aquí, la República según Maurois necesita de una clase dirigente capaz de ejercer con tino el arte de gobernar, lo cual confiere a su planteamiento un sentido aristocrático, el gobierno de los mejores, que no tiene que ver con la nobleza, sino con el espíritu, la *noblesse d'esprit* de una Francia cuyos jefes debían distinguirse por sus cualidades. En última instancia, lo que pretende Maurois es la felicidad de los ciudadanos de la República, al margen de promesas escatológicas y consideraciones metafísicas. Hay que vivir buscando la felicidad en un ahora y aquí que responde al *ethos* republicano y que requiere, como hemos visto, líderes capaces de tomar las riendas de la nación en todos los ámbitos, ya sea en tiempos de paz, o bien en épocas de conflictos bélicos.

Naturalmente en este punto vuelve a surgir la figura de Alain con su búsqueda de la felicidad, idea que Maurois asume en diversos pasajes de su literatura, especialmente en la novela *El instinto de felicidad* (1934) que, a pesar de todo, no fue de su completo agrado. Innecesario añadir que aunque la felicidad se encuentra al alcance del ser humano existían importantes trabas morales para alcanzarla, sobre todo en lo que concierne al ámbito conyugal. Por ello, en un mundo cada vez menos hipócrita, se acabó por aceptar el divorcio ante el ignominioso adulterio, una práctica tolerada por amplios sectores de la sociedad. Ante este estado de cosas, Maurois se muestra contrario al amor venal y al adulterio que servían para apaciguar sórdidamente el infierno de la guerra matrimonial.

De esta forma, Maurois configura una visión burguesa de la felicidad que exige salvaguardar la paz conyugal, si conviene con el silencio, a fin de obtener un bien mayor y general. Nos encontramos, pues, ante una apología del silencio de signo utilitarista. «No del silencio en abstracto, sino de un silencio condicionado al logro de lo más precioso: la conservación, casi podríamos decir el cultivo de la felicidad».⁴⁷ Así, por ejemplo, el

⁴⁶ Laurent, *André Maurois, moraliste*, 54.

⁴⁷ María Luz Morales, «André Maurois. Vida y obras», *Obras Completas. I* (Barcelona: Plaza & Janés, 1966), XXIX.

protagonista de la novela *El instinto de la felicidad*, sabedor que su hija no era fruto del matrimonio, no duda en pronunciar las siguientes palabras:

Aquella mañana tuve la certidumbre de que Colette no era mi hija, fisiológicamente. Pero yo estaba, después de aquella noche pasada a la cabecera de su cama, en tal estado de exaltación, en tal embriaguez de sacrificio, que el choque no fue ya penoso [...] no era mi hija cuando nació, pero es ahora cien veces mi hija.⁴⁸

Sin embargo, este silencio no es en modo alguno sinónimo de hipocresía, porque Maurois sabe que las condiciones sociales han cambiado y no es posible guardar silencio si es para mantener situaciones degradantes como el engaño o el adulterio, circunstancia que denuncia en *El círculo de familia* (1932). Es evidente que Maurois aboga por el orden familiar, político y social, pero no está a favor del inmovilismo sino del reformismo, tal como corresponde a un seguidor de Alain, un pensador radical menos conservador que Comte. Por eso uno de los protagonistas de esta misma novela exclama: «El matrimonio es una institución que ya no está adaptada a nuestras costumbres [...] Evolucionará.[...] Ya ha evolucionado».⁴⁹ De ahí que defendiese el divorcio como una nueva realidad social, cosa que a su entender era difícil de concebir socialmente antes de la Gran Guerra. Las mentiras y las traiciones formaban parte de un mundo que anteponía el disimulo y el engaño a la felicidad conyugal y familiar, con lo que se precisaba de la fuerza de cambio que representaba la burguesía que, con su filosofía republicana, se desmarcaba de las posiciones conservadoras a veces ultramontanas de la Iglesia católica. Pero no sólo se aleja del tradicionalismo sino también de la intransigencia puritana, de la «moral jansenista, calvinista y cruel».⁵⁰ Más que en el proletariado, Maurois enfatiza el protagonismo de la clase social a la que pertenecía, la burguesía, reivindicando al mismo tiempo el papel rector de una clase dirigente (industrial, intelectual, militar, política), formada por batallones de filósofos-soldados, que recuerdan a los reyes-filósofos de la República platónica.

⁴⁸ André Maurois, *El instinto de la felicidad* (Barcelona: Juventud, 1942), 180.

⁴⁹ André Maurois, *El círculo de familia* (Barcelona: Ediciones Edita, 1951), 139.

⁵⁰ Maurois, *Cartas a la desconocida*, 71.

En medio de la crisis galopante de los años treinta, Maurois confiaba en un humanismo burgués, que había de asegurar la felicidad del ser humano, de acuerdo con la tradición de la Revolución Francesa y del positivismo, elementos inherentes al *ethos* de la Tercera República. Así el trasfondo revolucionario de 1789 se debía transformar en el orden y progreso del positivismo de Comte, con el añadido del liberalismo radical, nada conservador y menos inmovilista de Alain, sin obviar la tradición moralista clásica y francesa.

Quizás Maurois no se percató hasta después de 1940 de que aquel sistema político-social más que renovarse caminaba hacia el abismo, al ocaso de un régimen, si bien no es menos verdad que entrevió la idea europea como posibilidad de futuro a fin de superar las tensiones existentes en el viejo continente. Así lo manifiesta uno de los protagonistas de sus novelas: «La única esperanza de salvación es, así y todo, la organización de Europa».⁵¹ Por lo demás, hay que recordar que estas palabras fueron escritas mucho antes del inicio de la Segunda Guerra Mundial, con lo cual su intuición es más que remarcable.

En último término, Europa debía tomar el ejemplo de los Estados Unidos, el paraíso del hombre formado a sí mismo, que era una de las finalidades pedagógicas de Maurois, que sabía que la vida en su conjunto es más importante que la esfera estrictamente académica, si bien nunca renegó, muy al contrario, de las ciencias y de la técnica. Acaso por esto, el oficio de vivir que postula demanda un arte de vivir que se enraíza en la filosofía clásica, con lo que se resuelve más en el ámbito del mundo de la vida (*Lebenswelt*) que dentro de las aulas escolares y universitarias que, por lo general, dan un tanto la espalda al mundo de la vida, aunque el vitalismo de Maurois no cae en los excesos del irracionalismo.

De ahí, pues, la importancia de la biografía, de la autobiografía, que Maurois hacía escribir a sus alumnos que habían participado en la Segunda Guerra Mundial. Según registra en su diario de los Estados Unidos, el 20 de marzo de 1946, invitó a sus alumnos —la mayoría acababan de ser desmovilizados— a escribir su biografía, partiendo de la siguiente premisa: «Lo que yo creía a los veinte años...». La respuesta de aquel grupo de jóvenes, que había participado activamente en la lucha bélica,

⁵¹ Maurois, *El círculo de familia*, 169.

no se hizo esperar, ya que el mundo no sólo cambió después de la Gran Guerra, sino también después de la Segunda Guerra Mundial. Por su relieve, reproducimos una respuesta de aquellos alumnos:

Hemos sido engañados —dijo— por nuestros maestros. ¿Quién de entre ellos, en 1939, tuvo el valor de decirnos que un día nos sería necesario prestarnos a morir para defender nuestro tipo de vida? ¿Quién nos preparó en esa idea? Nadie.⁵²

Por tal razón, Maurois intentó recomponer desde una posición humanista, desde un humanismo burgués, aquella crisis que se inició a fines del siglo XIX con el *affaire* Dreyfus y que, de una manera u otra, se prolongó hasta después de 1945. Desde joven era consciente de que no podía volver la vista atrás de una manera nostálgica, aunque motivado por el deseo de orden buscó el gobierno de los mejores substituyendo la vieja alianza entre Iglesia y educación por una nueva conjunción entre escuela y ejército. Una actitud republicana que proyectaba ciudadanos patriotas que debían aprender el oficio de vivir, dándose forma a través del arte de vivir, a fin de alcanzar la felicidad, ahora y aquí, sin perspectivas escatológicas ni metafísicas. Si la Segunda República española no pudo conseguir que la escuela y el ejército marchasen al unísono, en cambio, la Tercera República francesa alcanzó este objetivo, en medio de muchas dificultades que precipitaron el desastre de junio de 1940.

Sin perder su condición de novelista, Maurois fue un cronista de la vida cotidiana, de modo que sus argumentos reflejan las problemáticas que afectaban a un sector elevado, el de las clases dirigentes, de la sociedad francesa. Se ha dicho que sus biografías y libros de historia superan en calidad a sus novelas, pero no es menos cierto que algunos títulos (*Los silencios del Coronel Bramble*, *Bernard Quesnay*, *Climas*, *El instinto de felicidad*, *Tierra de promisión*, etc.) son de una calidad más que aceptable, puesto que entre otros méritos incluyen espléndidos perfiles psicológicos, ya se trate de hombres o de mujeres, para las cuales redactó misivas dirigidas a la mujer en abstracto, sus *Cartas a la desconocida* (1956). En este sentido, fue una especie de educador de la sensibilidad social, con un aire estético que perseguía reformas sociales, adaptándolas a las nuevas exigencias, esto es, al signo de los tiempos, contando como buen burgués

⁵² Maurois, *Diario (Estados Unidos 1946)* (Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1947), 65.

con el papel educador y pacificador de la mujer que exigía, a su vez, una paz matrimonial, vista como una finalidad del instinto de felicidad. Y todo ello, sin romper con el formalismo de antaño, base del orden con sus reglas de urbanidad y etiqueta, de conformidad con los principios de cortesía de la civilización burguesa.

A todo esto, Maurois incorpora el respeto al principio de libertad que vio en Inglaterra y en los Estados Unidos, amén de su Francia natal, consciente de que la libertad hay que conquistarla cada día porque la vida, recordémoslo una vez más, supone una lucha constante. Así pues, la vida que Maurois propugna constituye una invitación a la acción, al margen de cualquier consideración metafísica porque el ser humano es acción antes que cualquier otra cosa. Pero no una acción ciega —la acción por la acción, como propugnaban los vitalismos irreflexivos del totalitarismo— sino una acción dirigida a la mejora de la sociedad a través de un programa de reformas, sin traumáticos golpes de estado, ni revoluciones convulsas. Sin posibilidad de caer en el error, es más que probable que Maurois, como otros intelectuales de la época, participase del tópico de Goethe de «avanzar sin pausa y sin prisa como las estrellas».

En conjunto, la obra de Maurois transmite una atmósfera de civilidad y cultura, de orden y progreso social, en consonancia con los principios de una burguesía reformista y tolerante que no desea revueltas ni cataclismos y que proclama, además del instinto de felicidad, la vida serena y tranquila. «Envejecer y morir en medio de aquellos con quienes se ha crecido y combatido, es un destino dichoso». ⁵³ No extraña, pues, que Indro Montanelli destacase que los personajes de Maurois, ya sean de ficción o extraídos de la historia, aspiran a morir en un tranquilo y cómodo lecho, tal como corresponde a su visión burguesa del mundo y de las cosas. ⁵⁴

Es claro, pues, que nos hallamos ante un moralismo pedagógico, que potencia la acción en consonancia con los valores del laicismo escolar francés, inherente al ideario republicano. Recordamos que Maurois pertenecía a una familia judía asimilada y que había sufrido alguna manifestación antisemita durante sus años escolares. Con independencia de su religiosidad siempre un tanto difuminada, pero próxima al espíritu evan-

⁵³ Maurois, «Un arte de vivir», 483-484.

⁵⁴ Indro Montanelli, *Gentes del siglo* (Madrid: Espasa-Calpe, 2006), 267.

gético, más moral que dogmático, tuvo bien presente la situación de los judíos en el París ocupado por los nazis, en una conferencia pronunciada el 30 de enero de 1943 en el Instituto Francés de los Estados Unidos. En el mejor de los casos, la religión se convierte en garante del orden social, si bien no niega la posibilidad de una espiritualidad interior que da la impresión que recuperó en el transcurso de los últimos años después de perderla durante su etapa juvenil.

En su programa sobre el arte de vivir, el arte de mandar, que hemos analizado más arriba, ocupa el cuarto lugar después del arte de pensar, del arte de amar y del arte de trabajar, y antes de la quinta y última fase: el arte de envejecer que, a su vez, concluye con el arte de morir. En el fondo, Maurois considera todas y cada una de estas etapas o aspectos desde un punto de vista artesanal, como si se tratara de un arte o una habilidad, propia de quien ejerce sabiamente un oficio que aquí no es otro que el de vivir, un lugar común en la pedagogía francesa desde Montaigne a Rousseau. A este respecto, es lógico que el oficio de vivir incluya una dimensión estética, ya que al actuar como artesanos de nosotros mismos, damos un perfil plástico a nuestra vida que ha de ser guiada por una acción que, al combinarse con el pensamiento, se transmuta en una especie de instinto que nos obliga a buscar la felicidad. De aquí que vivir sea una obra poética más que racionalista, es decir, más artística que científica.

En cierto sentido, y aunque Francia ha sido el país del método ya sea racional con Descartes y experimental con Claude Bernard, ello no es óbice para negar la creación poética que busca la unidad, no la escisión, ni la dispersión. Su ideal de formación recuerda, por consiguiente, aquella forma (*Bildung*) del neo-humanismo alemán, si bien vinculada a las categorías del republicanismo francés. Se puede colegir, pues, que Maurois no se pierde en las elucubraciones especulativas del idealismo, contaminado a menudo por el ultranacionalismo germánico partidario de la *Kultur*, o más específicamente, de la *Kulturnation* con su carga militarista entendida como supeditación a la figura del emperador, máxima autoridad política y militar. Una visión que en el caso de la formación militar —tenemos a la vista las memorias del mariscal Von Hindenburg— desconsideraba el papel de las humanidades al no ver «clara su utilidad práctica para la vida». ⁵⁵

⁵⁵ Paul von Hindenburg, *Memorias de mi vida* (Barcelona: Editorial Base, 2007), 19.

De manera bien diferente, en el caso de Maurois la idea de formación trata de algo concreto e inmediato, ligado a la vida material, intelectual y espiritual, que reclama la acción humana que adquiere así un cariz poético, es decir, plástico y estético:

La información no es la cultura. En el espíritu del hombre cultivado los hechos aislados se han organizado para formar un mundo vivo, imagen del mundo real. Los estadistas dividen al mundo y lo matan. El poeta modela un mundo y lo anima. El verdadero hombre de acción estará mucho más cerca del poeta que del enciclopedista.⁵⁶

El vitalismo pedagógico de Maurois, connotado siempre moralmente y socialmente, estriba en una invitación a la acción, entendida como creación poética, sin olvidar —como no podía ser de otra manera— las imágenes militares. En efecto, mientras la aviación dibuja o fotografía el mapa teórico por donde han de ir las cosas, la infantería las pone en práctica hasta el punto de que se precisa el concurso de ambas perspectivas, la teórica y la práctica. Ambas, por tanto, conforman la acción que da sentido a una vida entendida en un sentido artesanal, casi de orfebre, que apunta hacia la felicidad, con lo que el arte de vivir se puede equiparar al arte de ser feliz. Al cabo, nos encontramos con un planteamiento que recuerda las antiguas filosofías helenísticas y que ve la vida como un todo en el que, además de reflexión y acción, hay pensamiento, amor, trabajo, mando y envejecimiento. En suma, este conjunto de factores —debidamente articulados a través de una razón poética, esto es, creativa— permite que surja aquel instinto que nos ha de conducir hasta la felicidad.

Resulta innegable que el oficio de vivir, que exige el arte de vivir, contempla el nacimiento del amor y el noviazgo que han de conducir a la santificación del deseo, que es la clave de bóveda de la vida amorosa del ser humano. Dicho de otro modo, el deseo ha de santificarse por algo más elevado que responde a un tónico pacificador que corresponde a un estado de sublime conciliación entre los esposos, de acuerdo con su humanismo que exige el tránsito del amor pasión-sensual al amor ideal, forjado en el día a día gracias al esfuerzo y al perdón. Por esta vía, lo epidérmico y superficial se va elevando hasta alcanzar una esfera superior;

⁵⁶ Maurois, «Un arte de vivir», 378.

donde reine la compenetración y la tranquilidad, superándose la pasión de antaño, sin olvidar el perdón a través de la conciliación armónica.

Por un amor sin sombras, por las imágenes dulces y luminosas con que ese amor puebla los pensamientos y los sueños, como las obras de los grandes artistas y como la fe religiosa, el hombre participa en algo que le sobrepasa. Del fugaz choque de los instintos ha hecho surgir una chispa divina.⁵⁷

Queda atrás, por tanto, la figura de Don Juan como arquetipo trasnochado, y Maurois aboga por un curso del amor que recuerda el movimiento creciente (un *crescendo*) de una sinfonía musical que transita de lo sensual y pasional (Stendhal) a lo más sublime (Mozart). En cierto sentido, la música mozartiana con su armonía se puede identificar con la conciliación de los sentimientos amorosos, de modo que el amor requiere también de una analogía estético-musical. En consecuencia, la línea de demarcación para comprobar si uno está familiarizado con el arte de amar es sencilla:

Asista a un concierto, y si las armonías radiantes de la melodía mozartiana no bastan para alejar de su ánimo la confusión de sus sentimientos amorosos, si todavía se le antojan agrios y desagradables, entonces es que usted todavía ignora el arte de amar.⁵⁸

Todo apunta a una tranquilidad burguesa y ordenada, que invita a la santificación del deseo o, mejor aún, a la reconversión del instinto pasional en instinto de felicidad. Lógicamente, Maurois no comparte la opinión de aquellos que veían en París una especie de capital sensual de Europa, con sus bailes, salas de fiestas, películas pornográficas y casas de lenocinio. Los dos eternos —no sólo el femenino, sino también el masculino, dos modelos que dejaron su huella en España—⁵⁹ infunden de sentido el arte de amar de Maurois que, bajo la influencia de un idealismo platónico, busca la compenetración armónica de las parejas, más

⁵⁷ Maurois, «Un arte de vivir», 403.

⁵⁸ Maurois, «Un arte de vivir», 403.

⁵⁹ Llucieta Canyà, *L'Etern fement: confessions, ideologies, orientacions*. Prólogo de José María de Sagarra (Barcelona: Librería Durán, 1934), con diversas reediciones posteriores; Llucieta Canyà, *L'Etern masculí: orientacions, consells, esperances*. Prólogo de José María de Sagarra (Barcelona: Sin editorial, 1957).

allá de engaños y adulterios. En cualquier caso, Maurois sabe por propia experiencia, después de un desafortunado primer matrimonio y, sobre todo, después de su aventura con la peruana María Rivera, que los matrimonios pueden fallar y que es necesario dar segundas oportunidades a través de leyes como la del divorcio. Su posición enlaza con un reformismo, nada libertino ni provocador, que busca la paz y la concordia de las familias, de tal forma que los sentimientos han de prevalecer sobre las apariencias y convenciones sociales. Desde una perspectiva feminista, el planteamiento de Maurois responde a unos esquemas tradicionales y patriarcales, ya que potencia el papel fundamental de la mujer como ama de casa, con lo que sus consideraciones poseen un cariz misógino. Por el contrario, su literatura hizo mucho por el reconocimiento de la identidad femenina, tal como confirman sus retratos y perfiles de mujeres en novelas tan conocidas como *Climas* (1928), *El círculo de familia* (1932) y *El instinto de felicidad* (1934) que se han reeditado en múltiples ocasiones, sin olvidar las *Cartas a la desconocida* (1956), hoy totalmente trasnochadas. En cualquier caso, y a pesar de que su modelo de mujer se inspira en el «eterno femenino» contempla la posibilidad de su incorporación al mundo laboral, aunque distingue entre la mujer soltera que a su parecer se encuentra en mejor situación que la casada que puede encontrar la felicidad junto al esposo, trabajando en común. «No hay en el mundo nada tan delicioso como un matrimonio que lo posee todo en común: cuerpos, espíritus, victorias, derrotas... En suma, sentimientos y trabajos».⁶⁰

Como es natural, y en sintonía con su cosmovisión burguesa, el ser humano ha de trabajar a modo de un imperativo, más aún si tenemos en cuenta que la vida funciona a través de la disciplina y la acción, virtudes bien presentes en el mundo castrense. También en el orden laboral las virtudes militares como la modestia, la flexibilidad y la discreción son importantes, por lo que en la fábrica y en la empresa también se da la subordinación militar entre los que mandan y los que obedecen. Si tal como hemos visto el pensamiento ha de estar unido a la acción, algo parecido sucede en el trabajo donde la dimensión intelectual y manual se unen en un punto: todos los que trabajan, ya sea intelectual o manualmente, merecen la condición de proletarios. Al abordar la educación de los hijos en las *Cartas a la desconocida* (1956) no duda en aconsejar

⁶⁰ Maurois, *Cartas a la desconocida*, 83.

que las madres procuren a sus hijos «uno o varios oficios manuales». La argumentación es bien simple. «Nadie sabe cómo ha de ser el mundo en el futuro, pero siempre necesitará técnicos». ⁶¹ Por consiguiente, la división entre ambos tipos de trabajadores intelectuales y manuales es peligrosa porque, en último término, el trabajo puede convertirse en un placer. «El paraíso del jardinero es un jardín y el del carpintero su banco de trabajo». ⁶²

A decir verdad, Maurois confiaba que el maquinismo acortaría la jornada laboral, gracias a una sociedad automática que reduciría progresivamente las horas laborales a siete, seis y cinco, a la vez que las tres semanas de vacaciones de entonces se habrían de convertir en tres meses. Maurois confía en el sueño moderno, inherente a una visión mecánico-positivista del mundo, de un modelo social en que las fábricas funcionarán solas y los ordenadores suplirán tareas farragosas, con lo que el trabajo perderá importancia. «Chacun de nous aurait alors trois ou quatre heures par jour pour lire, cultiver son jardin, s'occuper de ses enfants, faire des sports, aller au spectacle, voir ses amis». ⁶³

Ahora bien, como buen novecentista, Maurois destaca la importancia de la obra bien hecha. «Un trabajo, sea cual fuere, humilde o destacado, puede estar bien o mal hecho». ⁶⁴ No deja de sorprender que André Maurois y Eugenio d'Ors coincidan en elogiar al ceramista Bernard Palissy, el artesano del Renacimiento que intentó emular la cerámica china, de confesión protestante que fue perseguido en la Francia del siglo xvi. D'Ors presenta en *Aprendizaje y heroísmo* (1915) a Palissy como una especie de modelo, ya que además de ser mártir por su fe, se caracterizó por el «amor a su oficio, y a la perfección de su oficio y a los resultados de su oficio». ⁶⁵ Por su lado, Maurois en la *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966) también recurre a Palissy para ejemplificar la persona que, sin renunciar a sus convicciones, consigue convertir gracias a su oficio que cada día constituya una pequeña eternidad. ⁶⁶ Así es como Maurois solventa, con

⁶¹ Maurois, *Cartas a la desconocida*, 102.

⁶² Maurois, «Un arte de vivir», 417.

⁶³ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 61.

⁶⁴ Maurois, «Un arte de vivir», 417.

⁶⁵ Eugenio d'Ors, «Aprendizaje y heroísmo», *Diálogos* (Madrid: Taurus, 1981), 64.

⁶⁶ André Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 46-47.

una voluntad conciliadora, la tensión entre la tradición artesanal y el maquinismo moderno, en un contexto en que el oficio de vivir se perfila a modo de un arte de vivir, que como hemos visto adquiere una dimensión plástica y estética o, lo que es lo mismo, poética.

Capítulo aparte merece el trabajo del estudiante porque Maurois da unas pautas didácticas para los jóvenes que en estos tiempos posmodernos pueden sorprender. A continuación se apuntan dos consideraciones pedagógicas. No hay enseñanza sin disciplina y enseñar no es divertir, de manera que estudiar comporta el mantenimiento de una disciplina. Aquí conviene traer a colación la *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966) que completa la carta a los jóvenes que se incluye en *Un arte de vivir* (1939). Entre ambos escritos, y a pesar del tiempo transcurrido, se mantiene una filosofía de la vida que propugna una serie de máximas que los jóvenes deben observar: es preciso vivir para otra cosa que no sea uno mismo, es necesario pasar a la acción, es exigible creer en la fuerza de la voluntad y, por último, hay que formar parte de las huestes de los que nunca defraudan.⁶⁷ Para poder alcanzar tales objetivos, formulados a manera de máxima, Maurois propugna observar una vida metódica, única vía para obtener una felicidad que se decide en la acción cotidiana, en la acción del hombre que trabaja y lucha, algo inherente a la realidad humana que se decide en el día a día, en el esfuerzo constante. En fin, un puritanismo burgués que probablemente procedía de la austeridad y rigorismo de sus padres y abuelos, esto es, de una tradición familiar, industrial, burguesa y republicana, que recogía ecos luteranos e, incluso, judaizantes.

En relación al arte de mandar en *Un arte de vivir* Maurois vuelve sobre las características del jefe, del dirigente, del líder. Maurois dibuja el mapa intelectual sobre quien ha de dirigir, gobernar, mandar ya sea en tiempos de paz, o bien de guerra. La inteligencia del que manda debe ser simple, acogedora, rápida y tener en cuenta la tradición y la costumbre. En consecuencia, una de las preocupaciones de Maurois fue buscar dirigentes para aquella Francia en horas bajas, una preocupación que surgió cuando descubrió el valor de los militares británicos durante la Gran Guerra. Si los ingleses sabían mandar, ¿por qué no los franceses? De aquí que se preocupe por la formación de hombres de carácter, a fin de que sean constantes en el esfuerzo y que posean una cultura general, sin olvidar la

⁶⁷ André Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 11-16.

historia. «El papel de las clases dirigentes es dirigir, es decir, mostrar el camino del honor y del Trabajo. Mandar no es un privilegio, es un honor y una carga». ⁶⁸

La última parte de *Un arte de vivir* se dedica al arte de envejecer que lleva incorporado, como anexo, el arte de morir. Lo más importante del arte de envejecer radica en conservar alguna esperanza. En relación al tema de la muerte, Maurois nos ofrece dos posibles opciones: la del epicúreo, que cree que la muerte no es nada, y la del cristiano, que cree que lo es todo. No parece que Maurois se decante por ninguna de estas dos opciones sino que se queda en un plano mundano, en la muerte de aquel que ha ejercido noblemente el oficio escogido en la vida. «A veces, el oficio ha invadido tan profundamente al hombre, que en cierta manera sobrevive al hombre mismo». ⁶⁹ Parece, pues, que la muerte sea algo terrenal y que la vida se acabe en un ahora y aquí porque la vida es breve y fugaz, y así la fragilidad de la vida sólo puede encontrar la oportuna justificación en el trabajo. La vida es un combate, una lucha, que acaba a la hora en que cae la noche y Maurois no nos dice si después habrá prolongación de otra vida. «El papel es corto, y el público mortal como vosotros mismos». ⁷⁰ En síntesis, la vida es fugaz y no se justifica por la eternidad sino por los instantes de felicidad que hemos de conseguir a través de una lucha que, además de mirar el mundo terrenal, precisa de la paz conyugal, con lo que se retrasa, e incluso suspende, la hora de los dioses.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Nuestra intención en este trabajo no ha sido presentar un André Maurois *par lui-même*, cosa que corresponde a los analistas franceses, o bien a los especialistas dedicados a la literatura francesa, sino ofrecer una lectura pedagógica de su obra, que hemos identificado con la figura del intelectual de la Tercera República francesa que se compromete con el ideario del régimen que desea salvaguardar en todo instante, ya sea en momentos de calma o de zozobra. Así, Maurois siempre de acuerdo con una ética agonística aprendida en el seno familiar, y forjada junto a Alain,

⁶⁸ Maurois, «Un arte de vivir», 455.

⁶⁹ Maurois, «Un arte de vivir», 481.

⁷⁰ Maurois, «Un arte de vivir», 484.

puede ser visto como una especie de intelectual orgánico aunque siempre huyó de honores y responsabilidades políticas. Si la vida es lucha, hay que educar para que «se preparen para la lucha desde la niñez».⁷¹

Como es lógico, vivió con preocupación las trágicas horas de la derrota de 1940 y en algunas obras como *No cometerás adulterio* da cuenta y razón de la represión a que fueron sometidos los franceses durante la ocupación, especialmente los de procedencia judía que el 20 de octubre de 1940 recibieron la orden de inscribirse en un registro especial poco antes de iniciarse una política de represalias, agudizada a partir del mes de mayo de 1941, sin perder de vista que en el verano de aquel año comenzaron las ejecuciones de rehenes.⁷² Sólo a título de simple muestra podemos recordar que en el verano de 1941 tuvo lugar en París una «Exposition antijuive» que, bajo el título de «Le Juif et la France», se llevó a cabo en el Palais Berlitz, situado en el Boulevard des Italiens, con una gran acogida de público, según se desprende de los reportajes, seguramente manipulados, publicados por la prensa colaboracionista.⁷³

Así pues, alejado de la política pero cercano a la cúpula militar y a las élites dirigentes, su mundo fue otro, el de la cultura, con lo cual su dimensión educativa podemos inscribirla en una pedagogía culturalista que enfatiza el papel de la literatura (novelas, biografías, libros de historia, etc.) en orden a la mejora de la humanidad, pero desde una perspectiva próxima e inmediata: la felicidad humana. Si la información no es cultura la cultura será aquel estado de ánimo que queda cuando se olvida la información, un tópico que podemos encontrar en otros pensadores de la época, desde M. B. Cossío a Eugenio d'Ors, algo inherente a la pedagogía culturalista que una parte de la burguesía asumió siguiendo la huella ilustrada y neohumanista de Goethe, el hombre total, el Júpiter de Weimar, del cual Alain era a los ojos de Maurois una especie de copia o remedio.

Por consiguiente, la literatura —no desprendida de connotaciones filosóficas e históricas— se convierte en el vehículo de la educación del pueblo, que en su afán ilustrado se esparce desde arriba hacia abajo. De

⁷¹ Maurois, *Cartas a la desconocida*, 102.

⁷² Maurois, «No cometerás adulterio», *Obras completas*, V (Barcelona: Plaza & Janés, 1968), 20, 44.

⁷³ Robert de Beauplan, «L'Exposition antijuive», *L'Illustration*, 5141 (20 septembre 1941): 59-60.

la misma manera que el libro y la lira fueron las dos instancias preferidas por el neo-humanismo para desarrollar el ideal de formación (*Bildung*), Maurois opta también por ambas, aunque prioriza el papel de la literatura, quizás pensando que los lectores podían acceder a la música a través de las retransmisiones radiofónicas de los conciertos y de los espectáculos que se ofrecían en los teatros de provincias. De ahí que el proyecto formativo de Maurois contemple, a imagen y semejanza de la *Bildung*, el gusto por los libros y la música, teniendo cuidado en la elección de los autores y músicos. En cuanto a los escritores propone una selección, estricta, limitada a unos pocos autores, siempre clásicos, tal como hacía Alain: Homero, Horacio, Tácito, Saint-Simon, Rousseau, Stendhal, Balzac, etc. Con relación a los pensadores, una lista también escueta: Platón, Aristóteles, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel, Comte, etc. Y entre los autores de su tiempo, unos pocos nombres: Romain Rolland, Valéry, Claudel, Proust y Kipling.⁷⁴ El método a seguir es también sencillo: leer en estrella, es decir, «leer libros que resplandecen en torno a un tema central y se complementan mutuamente».⁷⁵ Entre los músicos sobresalen tres compositores, a saber, Mozart, Beethoven y Fauré. En fin, de la combinación de las letras y de las notas musicales, de los libros y las partituras, surgía un ideal formativo que debería llegar a todo el mundo, más allá de los cenáculos elitistas, poniendo especial énfasis en los jóvenes y en las mujeres. No por azar, Maurois —siguiendo el ejemplo de su maestro Alain— había colaborado en las actividades de la universidad popular de Ruan. Por ello, su visión de la idea de formación, que apunta al arte de vivir, puede emparentarse con la tradición de la *Bildung-Popular*, un viejo sueño de los escritores ilustrados, no sólo alemanes sino también franceses.

Incluso durante los últimos años de su vida, cuando colaboró con Jacques Suffel para elaborar su propia biografía, remarcó esta finalidad pedagógica que se desprende de su literatura, no sólo de sus novelas, sino también de sus ensayos, de los estudios biográficos, históricos y morales.

Nuestros mejores lectores —escribía en el libro de Suffel aparecido en 1963— son pobres gentes que sufren, que aman, que están decepcionados y que procuran comprender. No acuden a los

⁷⁴ Maurois, *Cartas a la desconocida*, 61.

⁷⁵ Maurois, *Cartas a la desconocida*, 62.

libros para admirar una técnica; en ellos buscan valores, les piden nuevas fuerzas para continuar la lucha. Pero en esta lucha con la vida, numerosos escritores contemporáneos han lanzado la esponja mucho antes que sus lectores. No digamos: Así fue siempre. No, los escritores que nos han ayudado a vivir nunca lanzaron la esponja.⁷⁶

Consideraciones aparte, Maurois fue de los que nunca se rindieron, que diariamente se sentaba ante su mesa de trabajo desde las ocho de la mañana hasta la hora del almuerzo para escribir cuatro o cinco páginas. Fue un escritor prolífico que concluía una novela en tres meses y más que la técnica buscaba, en sintonía con su vocación de moralista, ofrecer modelos de vida que, a la larga, contribuyesen a modelar el arte de vivir. En efecto, su arte de vivir, imbuido de los valores del mundo burgués y, por tanto, moderno, está al alcance de todo el mundo, de modo que aboga por una formación popular que no exige grandes dispendios como el abono a las salas de concierto o los grandes teatros para asistir a las representaciones de ópera. Su objetivo aspira a promover la voluntad de leer libros, o incluso cartas como la que dirigió a «un jeune homme», siendo igualmente provechosa para «une jeune fille», obras que se pueden comprar a módicos precios. Efectivamente, y a imagen y semejanza de la carta que Goethe escribió para Wilhelm Meister, una completa novela de formación, Maurois pergeñó la *Lettre ouverte à un jeune homme* (1966), renunciando eso sí a la jerga idealista y metafísica de la búsqueda del hombre eterno (*l'homme éternel*). Desde este prisma, no menos importante resultan sus *Cartas a la desconocida* (1956) destinada a la formación de la mujer que, a grandes rasgos, coinciden con el eterno femenino, según el cual es la mujer la que salva, aunque su gran fuerza radica en su ausencia y no tanto en su presencia.⁷⁷

Añádase que Maurois, con innegables visos de novedad, dejó su impronta en la cultura española, antes y después de la Guerra Civil. Así, el Conferencia Club de Barcelona, cuyo secretario era Carlos Soldevila, que funcionaba desde el año 1929, con sede en el hotel Ritz de la Ciudad Condal, invitó a Maurois, a finales del mes de enero de 1936, a impartir

⁷⁶ Suffel, *André Maurois con notas de André Maurois*, 272-273.

⁷⁷ Maurois, *Cartas a la desconocida*, 112, 85.

un ciclo de conferencias sobre el amor, que fue un éxito clamoroso.⁷⁸ En realidad, no era la primera vez que visitaba aquella tribuna porque el 12 de octubre de 1933, José María de Sagarra dedicó a Maurois una glosa desde la revista *Mirador*, en que se hacía eco de la fama de Maurois, el autor de *Climas* (1928), su obra de referencia en aquellos momentos. Después de destacar el perfil aburguesado de Maurois, Sagarra recuerda que su intervención constituyó una pieza literaria viva, si bien sus palabras desprendían un aire de tristeza y desesperación que, «fatalmente, experimentan los hombres inteligentes de nuestra época».⁷⁹

En aquel contexto, resulta lógico que Guillermo Díaz-Plaja en su estudio sobre la vanguardia en Cataluña (1932) situase a Maurois como un autor de referencia, dentro de la lógica novecentista que se oponía a las manifestaciones románticas del siglo XIX que resurgieron con fuerza después de la Gran Guerra, con movimientos radicales como el dadaísmo que debía muchas cosas al inconsciente freudiano. Ante tal estado de cosas, se imponía un nuevo orden no totalitario en el campo del arte, que propugnase la normalidad, el equilibrio y la inteligencia, con lo cual la obra de Maurois que empezaba a llegar por entonces a España aparecía como un punto de referencia de primer orden. De ahí que el nombre de André Maurois figurase al lado de otros, como los de Stefan Zweig y Emil Ludwig, que habían renovado los estudios biográficos, al incorporar una dimensión psicológica de los personajes.⁸⁰ Con estos antecedentes, no puede sorprender que Guillermo Díaz-Plaja —que quedó impresionado por el paso de André Maurois, por la tribuna del Conferencia Club—⁸¹ tuviese un recuerdo para Maurois cuando visitó la ciudad de Ruan, en cuyo liceo enseñaba Alain que, por entonces, «daba clase a un alumno que había de hacer universal el sobrenombre de André Maurois».⁸²

Justamente sus libros, siempre en un horizonte intramundano, despertaron la animadversión de los sectores conservadores de la sociedad

⁷⁸ Carme Arnau en el prólogo a Carles Soldevila, *Valentina* (Barcelona: Edicions 62, 1982), 5-6. También puede verse: Diana Sanz Roig, «La novela europea en la Barcelona de entreguerras», *Bulletin Hispanique*, 111 (2), (2009): 449-472.

⁷⁹ Josep Maria de Sagarra, *L'aperitiu* (Barcelona: Editorial Vergara, 1964, vol. II), 87.

⁸⁰ Guillermo Díaz-Plaja, *L'Avantguardisme a Catalunya i altres notes de crítica* (Barcelona: La Revista, 1932), 132-133.

⁸¹ Guillermo Díaz-Plaja, *Retrato de un escritor* (Barcelona: Pomaire, 1978), 113.

⁸² Guillermo Díaz-Plaja, *Obras Selectas* (Barcelona: Editorial AHR, 1973), 374.

española y así durante los años de la Segunda República sus obras, por ejemplo, *El círculo de familia* (1932), fue descalificada por los jesuitas de manera contundente: «Inmoral. Malas ideas». ⁸³ A pesar de ello la segunda edición apareció el año 1951, que es la que hemos utilizado en este artículo, después de que la primera viese la luz en 1935. Naturalmente, los editores —en particular José Janés Olivé— tuvieron que proteger la edición de las obras de Maurois de la censura franquista, siempre recelosa de historias familiares adúlteras, aunque la figura de Maurois contó con el soporte de falangistas como Félix Ros en medio de una serie de disputas por los derechos del autor francés, alejado forzosamente de Europa durante los años de la Segunda Guerra Mundial. ⁸⁴ Sea como fuere, no deja de ser curioso el prólogo a la edición española de *Tierra de promisión*, aparecida en 1949, cuando se tergiversa el sentido de la historia de la protagonista —Clara Forgeaud, después de un divorcio y un segundo matrimonio civil— con la siguiente explicación que no coincide con la dinámica del relato:

Por la alta enseñanza moral que persigue, así como por la acerba crítica indirecta que contienen sus métodos expositivos, *Tierra de Promisión* es una exaltación —pero sin estridencias, en tono menor, como si el amor se complugiera en embozar su historia con velos de discreción— de los deberes cristianos de la mujer ante el matrimonio y frente a la vida. ⁸⁵

Al fin de cuentas, y ésta es una de tesis del presente trabajo que hemos ofrecido en dos artículos, la difusión de la obra de Maurois en España, proceso que se inició en la década de los años veinte del siglo pasado, pone al descubierto la dimensión pedagógica de la burguesía europea, a través de un proceso de modernización de una sociedad anquilosada como la española. Desde luego, en nuestro país habían surgido corrientes regeneracionistas interiores después de la crisis del 98, y distintos movimientos reformadores (krauso-institucionismo, generación de 1914,

⁸³ Pablo Ladrón de Guevara, *Apéndice al libro «Novelistas malos y buenos»* (Bilbao: El Mensajero de Jesús, 1933), 81. Respecto a *Los silencios del Coronel Bramble* afirma lo siguiente: «Fondo escéptico. Indiferencia absoluta por todo lo no tangible. Encogimiento de hombros ante el más allá. Tono desolador».

⁸⁴ Josep Mengual Català, *A dos tintas: Josep Janés, poeta y editor* (Barcelona: Debate, 2013).

⁸⁵ Maurois, *Tierra de promisión*, 8.

etc.), pero no es menos cierto que España también fue receptiva a las novedades no sólo filosóficas (neokantismo, fenomenología, culturalismo, etc.) sino también literarias.

A la luz de lo expuesto, parece oportuno situar la obra de André Maurois como una de estas influencias foráneas que contribuyeron a reformar la mentalidad española, incluso en los momentos de mayor cerrazón a las corrientes que procedían del exterior como durante los primeros compases del franquismo. En cierta manera, la obra de Maurois se inscribe en las coordenadas del novecentismo, en su intento de restaurar un orden social a través de la literatura, después del romanticismo decimonónico y de las exaltaciones de todo tipo que surgieron tras la Primera Guerra Mundial, una restauración reformista que deseaba evitar el radicalismo revolucionario derivado de la Rusia de 1917 y el totalitarismo del fascismo. Así se abría una tercera vía que vivió momentos dramáticos y que estuvo a punto de perecer, aunque sirvió para restablecer el estado de cosas después de 1945 y, como mínimo, hasta 1968.

Durante aquellos años de postguerra, circulaban en España libros como el que se pergeñó anónimamente a partir de «ideas sin completar, de frases a medio decir» de Manuel García Morente sobre las mujeres con un título elocuente: *Nosotras somos así...* (1945), elaborado con la vista puesta en las jóvenes de Acción Católica.⁸⁶ Ni que decir tiene que los arquetipos femeninos de Maurois poco tienen que ver con el modelo de mujer propugnado por el nacional-catolicismo que, a grandes rasgos, exalta la feminidad desde una perspectiva que afirma que la mujer «da tono» como novia y esposa y que, como tal, debe conservar el amor y convertir el presente en eternidad. Está claro que más que su liberación se apostaba por una supeditación de la mujer respecto al marido, ya que mientras la esposa quedaba circunscrita al ámbito familiar el esposo se encargaba de la esfera pública.⁸⁷ En suma, era en el campo de las obras sociales donde la mujer española podía cumplir su misión y, más en concreto, su maternidad espiritual, sobrenaturalizando la vida.

No por azar, la burguesía de Cataluña, y por ende, las editoriales instaladas en Barcelona, dedicaron muchos esfuerzos para divulgar la lite-

⁸⁶ *Nosotras somos así...* (Madrid: Impresos Alfonso, 1945).

⁸⁷ José María Pemán, *De doce cualidades de la mujer* (Madrid: Alcor, 1947).

ratura de Maurois. Así, en 1928, Carles Soldevila —amigo y traductor de Maurois— indicó en un libro de recomendaciones de lectura las siguientes novelas del autor francés: *Bernard Quesnay*, *Ni ange ni bête*, *Les silences du colonel Bramble*.⁸⁸ A todo esto, debemos tener presente que *Un arte de vivir* de Maurois fue traducido en 1939 en Buenos Aires, alcanzando un sinfín de ediciones. Digamos de paso que también fue traducido al catalán por Soldevila en 1963, reeditándose más tarde. Además, Maurois pergeñó una introducción escrita especialmente para esta edición en lengua catalana, en que ponía de manifiesto que los problemas humanos son eternos, al margen de las circunstancias de un determinado momento. De ahí la importancia de releer a Platón, Marco Aurelio o Montaigne para iluminar el criterio, el sentido que ha de orientar la acción humana, más allá de los condicionantes y casuísticas de nuestra época.⁸⁹

Cabe añadir que la profesora Teresa Iribarren publicó un documentado trabajo titulado inequívocamente «La magnitud del magnetisme de Maurois», en el que además de remarcar el psicologismo de su literatura con espléndidos perfiles femeninos, a pesar de algunos toques misóginos, y el afán de diálogo entre los pueblos de Europa (aspecto que contrasta con el chovinismo de otros pensadores de la época), enfatiza la incidencia que la obra del autor francés tuvo en España hasta la fecha de 1936.⁹⁰ De alguna manera, y salvando las distancias que convenga, podemos establecer un paralelismo entre la literatura de André Maurois y la de José María de Sagarra, con su emblemática novela *Vida privada*, publicada a la vez que *El círculo de familia*, en 1932. Al cabo, estas dos obras —cada una en su respectivo país— perseguían la modernización de la vida social, a través de unas relaciones más libres y auténticas entre personas de diferente sexo, al margen de hipocresías y falsas apariencias.

Por cuanto hemos señalado, la literatura de Maurois ejerció, especialmente durante el franquismo, una función didáctica de primer orden, al dar a conocer una realidad social con planteamientos más modernos (por ejemplo, la defensa del divorcio) que los postulados que aceptaba el

⁸⁸ Carles Soldevila, *Què cal llegir? L'art d'enriquir un esperit. L'art de formar una biblioteca* (Barcelona: Llibreria Catalonia, 1928), 80.

⁸⁹ André Maurois, *Un art de viure* (Barcelona: Vergara, 1963) [2.ª edición, 1988].

⁹⁰ Teresa Iribarren, «La magnitud del magnetisme de Maurois», en *La projecció social de l'escriptor en la literatura catalana contemporània*, ed. Ramon Panyella (Lleida: Punctum, 2007), 382.

sistema imperante, anclados en el pasado y con una fuerte connotación religiosa. A decir verdad, el magnetismo de su producción, ya apuntado por Teresa Iribarren, se reemprendió en los años cuarenta y sus obras – siempre favorables a los aliados, a la Francia libre e, igualmente, a Inglaterra y los Estados Unidos– fueron traducidas al castellano incluso antes de finalizar la Segunda Guerra Mundial.

De este modo, José Manuel Lara afincado en Barcelona desde donde promovió la editorial Planeta daba a la imprenta, en 1944, títulos como *Tragedia en Francia* y *La salvación de Norteamérica*, ambos traducidos por F. Oliver Brachfeld, que no debían satisfacer a los sectores falangistas del régimen que en 1943 se opusieron al estreno en Madrid de la película *Lo que el viento se llevó*, cinta rodada en 1939. Leer a Maurois en la España de los oscuros años del franquismo, confería una pátina de aliadófilo y un cierto tono de progreso, lo cual explicaría que una mujer como María Luz Morales –una de las pioneras de nuestro periodismo, que fue represaliada por la dictadura de Franco– tradujese algunas de sus obras y que un militar como Manuel Gutiérrez Mellado, pieza clave de la transición democrática, también contribuyera a dar a conocer la obra de Maurois en España.

En definitiva, Maurois no fue un revolucionario, sino un reformista, un moralista, un humanista, que a través de la literatura didáctica –novelas, biografías, trabajos históricos y ensayos– contribuyó a modernizar no sólo Francia sino también España. Fue, en último término, un educador de la sensibilidad y, por ende, de las costumbres sociales, es decir, un auténtico pedagogo en el sentido más noble y elevado de la palabra que, además de pergeñar *Un arte de vivir* en 1939, dirigió en 1966 aquella *Lettre ouverte à un jeune homme*, que todavía hoy pueden leer con provecho nuestros jóvenes, en estos tiempos postmodernos. «Il faut “apprendre à faire la moindre chose de la façon la plus grande”». ⁹¹ Ni más ni menos. ■

Nota sobre los autores:

RAQUEL DE LA ARADA ACEBES es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en la historia de género y en la presen-

⁹¹ Maurois, *Lettre ouverte à un jeune homme*, 43-44.

cia de la mujer en las esferas públicas y privadas durante la edad contemporánea. Ha publicado diversos artículos en revistas histórico-pedagógicas y ha colaborado en diferentes obras colectivas sobre historia de la educación. Participa como docente en el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Barcelona.

JORDI GARCÍA FARRERO es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y consultor en el grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Premio Extraordinario de Doctorado por la Universidad de Barcelona (curso 2012-2013). Autor del libro *Caminar. Experiencias y prácticas formativas* (2014). Miembro del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona.

CONRAD VILANOU TORRANO es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona que se ha especializado en el estudio de los conceptos, discursos y narrativas pedagógicas. Director de la revista *Temps d'Educació*, que edita el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma Universidad. Investigador principal del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social), de la Universidad de Barcelona, grupo reconocido y consolidado por la Generalitat de Catalunya. Ha dirigido 33 tesis doctorales, 3 de las cuales han obtenido el correspondiente Premio Extraordinario.

Referencias:

- ALAIN. *Éléments de philosophie*. Paris: Gallimard, 2010.
- ARAGON, Louis, y André MAUROIS. *Les deux géants. Histoire des Etats-Unis et de l'URSS de 1917 à nos jours. Conversations et aperçus*. Paris: Éditions du Pont Royal, 1962-1964. [5 vols.].
- BONA, Dominique. *Il n'y a qu'un amour*. Paris: Grasset, 2016.
- CANYÀ, Llucietà. *L'Etern femení: confessions, ideologies, orientacions*. Prólogo de José María de Sagarra. Barcelona: Librería Durán, 1934.
- *L'Etern masculí: orientacions, consells, esperances*. Prólogo de José María de Sagarra. Barcelona: Sin editorial, 1957.
- DÍAZ-PLAJA, Guillermo. *L'Avantguardisme a Catalunya i altres notes de crítica*. Barcelona: La Revista, 1932.

- DÍAZ-PLAJA, Guillermo. *Obras Selectas*. Barcelona: Editorial AHR, 1973.
- *Retrato de un escritor*. Barcelona: Pomaire, 1978.
- HEMINGWAY, Ernest. *Sobre París*. Barcelona: Editorial Elba, 2012.
- HINDENBURG, Paul von. *Memorias de mi vida*. Barcelona: Editorial Base, 2007.
- HIPPEAU, Célestin. *L'Instruction publique en France pendant la Révolution*. Paris: Klincksieck, 1990.
- IRIBARREN, Teresa. «La magnitud del magnetisme de Maurois». In *La projecció social de l'escriptor en la literatura catalana contemporània*, edited by Ramon Panyella. Lleida: Punctum, 2007.
- JACQUES LAURENT, Thierry. *André Maurois, moraliste*. Paris: L'Harmattan, 2016.
- KIPLING, Rudyard. *Crónicas de la Primera Guerra Mundial*. Madrid: Fórcola, 2016.
- LADRÓN DE GUEVARA, Pablo. *Apéndice al libro «Novelistas malos y buenos»*. Bilbao: El Mensajero de Jesús, 1933.
- MAUROIS André. *Lettre ouverte à un jeune homme*. Paris: Éditions Albin Michel, 1966.
- «Alain». *Obras Completas, V*. Barcelona: Plaza & Janés, 1968.
- «Destinos ejemplares». *Obras Completas, V*. Barcelona: Plaza & Janés, 1968.
- «Los silencios del coronel Bramble». *Obras Completas, IV*. Barcelona: Plaza & Janés, 1962.
- «Un arte de vivir». *Obras Completas, V*. Barcelona: Plaza & Janés, 1968.
- *Cartas a la desconocida*. Barcelona: Ediciones G. P., 1968.
- *Diálogos sobre el mando*. Madrid: Ediciones y Publicaciones, 1947.
- *Diario (Estados Unidos 1946)*. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1947.
- *El círculo de familia*. Barcelona: Ediciones Edita, 1951.
- *El instinto de la felicidad*. Barcelona: Juventud, 1942.
- *Lyautey*. Barcelona: Editorial Surco, 1943.
- *Memorias*. Barcelona: Aymá, 1944.
- *Napoleón*. Barcelona: Salvat, 1984.
- *Tierra de promisión*. Barcelona: José Janés editor, 1949.
- *Tragedia en Francia*. Barcelona: Editorial Lara, 1944.
- *Un art de viure*. Barcelona: Vergara, 1963. [2.^a edición, 1988].
- «Historia de Francia». *Obras Completas, II*. Barcelona: Plaza & Janés, 1961.
- MENGUAL CATALÀ, Josep. *A dos tintas: Josep Janés, poeta y editor*. Barcelona: Debate, 2013.
- MONTANELLI, Indro. *Gentes del siglo*. Madrid: Espasa-Calpe, 2006.
- MORALES, María Luz. «André Maurois. Vida y obras». *Obras Completas, I*. Barcelona: Plaza & Janés, 1966.
- ORS, Eugenio d'. «Aprendizaje y heroísmo». *Diálogos*. Madrid: Taurus, 1981.
- PEMÁN, José María. *De doce cualidades de la mujer*. Madrid: Alcor, 1947.
- SAGARRA, Josep Maria de. *L'aperitiu*. Barcelona: Editorial Vergara, 1964, vol. II.

SANZ ROIG, Diana. «La novela europea en la Barcelona de entreguerras». *Bulletin Hispanique* 111 (2) (2009): 449-472.

SILONE, Ignazio. *L'école des dictateurs*. Paris: Gallimard, 1964.

SOLDEVILA, Carles. *Què cal llegir? L'art d'enriquir un esperit. L'art de formar una biblioteca*. Barcelona: Llibreria Catalonia, 1928.

SPEARS, Edward L. *Memorias. La derrota de Francia. Junio 1940*. Barcelona: Editorial Ahr, 1956.

STEINER, George. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela, 2003.

SUFFEL, Jacques. *André Maurois con notas de André Maurois*. Barcelona: Ediciones G. P., 1968.

UNA BIBLIOTECA DEL BARROCO: LA COLECCIÓN BIBLIOGRÁFICA DE LOS MARQUESES DE BENIEL EN 1710

*A baroque library: the bibliographic collection of the Marquises
of Beniel in 1710*

Amparo García Cuadrado*

Fecha de recepción: 03/10/2016 • Fecha de aceptación: 24/11/2016

Resumen. Se lleva a cabo el estudio de una biblioteca nobiliaria mediante el inventario realizado a la muerte de la aristócrata italiana Eleonora Gonzaga en 1710. El análisis de los títulos anotados por el escribano da buena cuenta del carácter barroco de la colección, un pequeño fondo muy representativo de los gustos lectores de los marqueses de Beniel. Estamos ante una biblioteca compartida por el matrimonio, dentro de un espacio doméstico muy concreto, y de una colección leída, no solo poseída como prueba un segundo inventario elaborado en 1727. La abundancia de textos históricos, seguidos de impresos de didactismo político-moral y, en menor medida, de libros religiosos dibujan una colección bibliográfica poco común entre la pequeña nobleza murciana. Tales aficiones lectoras pueden ser indicativas de los intereses intelectuales, morales y políticos que debieron de gobernar la trayectoria vital en el ámbito público y privado de su dueño. Del mismo modo, los impresos en italiano nos acercan a la personalidad de la aristócrata cuya lengua materna permanecería ligada a sus devociones cotidianas. El aspecto poco llamativo de la mayoría de los ejemplares puede estar señalando el carácter instrumental de la colección en la formación y recreo del aristócrata y su familia, libros que ayudaron a la práctica religiosa, al deleite poético y a la formación histórica, moral y política del lector.

Palabras clave. Biblioteca nobiliaria; Biblioteca barroca; Marqueses de Beniel; Vicente Llofrú.

Abstract. *This article deals with the study of a noble's library, through the inventory carried out upon the death of the Italian aristocrat Eleonora Gonzaga in*

* Dpto. de Información y Documentación. Facultad de Comunicación y Documentación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo. 30100 Espinardo, Murcia. España. ampagar@um.es.

1710. An analysis of the titles, compiled by the notary, shows the baroque character of the collection, a small library which represents the reading tastes of the Marquises of Beniel. This library, shared by the couple, within a very specific domestic space, was not simply a property of its owners, but was read by them, as is demonstrated by a second inventory drawn up in 1727. The abundance of historical texts, complemented by tomes on political-moral didacticism and, to a lesser extent, religious books, comprise a bibliographic collection that seems to have been rare among the moderate-level Murcian nobility. Such reading trends may be indicative of the intellectual, moral, and political interests that would have governed the vital trajectory of its owners in the public and private domain. The books printed in Italian also bring us closer to the personality of the aristocrat whose mother tongue would remain linked to her daily devotions. The ordinary appearance of most of the copies may be indicative of the utilitarian nature of the collection in the formation and leisure of the aristocrat and her family; these were books that served for religious practice, poetic delight and the historical, moral and political formation of the reader.

Key words. *Noble library; Baroque library; Marquises of Beniel; Vicente Llofrú.*

INTRODUCCIÓN

La reconstrucción de las bibliotecas particulares a través de los inventarios *post mortem* continúa presente en la bibliografía española por constituir una vía de investigación enormemente fructífera. Es un lugar común poner de manifiesto las carencias que dicha fuente presenta, no ya tanto por la dificultad de identificar las obras anotadas, como por el hecho de que tales libros puedan describir realmente las inquietudes lectoras de sus dueños. No podemos olvidar que muchas de aquellas bibliotecas del Antiguo Régimen no eran sino bienes heredados, y por ello carentes de la significación intelectual, instructiva o lúdica que toda colección pueda reflejar sobre su poseedor. Y lo mismo sucederá si los libros inventariados fueron adquiridos y/o conservados para su mera exhibición social y no lectora. ¿Qué pasa, además, con esas otras lecturas que no aparecen en los inventarios porque se han prestado o regalado, porque se han devuelto a su dueño, porque ya no interesan al lector, porque no se describen, porque no se anotan al estar prohibidas...? Todos estos aspectos pueden verse incrementados con nuevos problemas al abordar las colecciones nobiliarias, especialmente si se

trata de bibliotecas vinculadas a mayorazgos.¹ A pesar de tales limitaciones, el análisis de las bibliotecas inventariadas sigue constituyendo un medio indispensable para conocer la distribución del libro entre los distintos estamentos sociales y profesionales dentro de un espacio y un tiempo determinados.

Pues bien, el fin de este trabajo no es otro que abordar el significado de una colección bibliográfica muy concreta, la de los marqueses de Beniel. Su análisis cuantitativo y cualitativo pretende ser una aportación al conocimiento de los gustos lectores y del nivel cultural de la pequeña nobleza murciana de comienzos del siglo XVIII. No existen todavía trabajos de conjunto que puedan acercarnos al contenido de dichas colecciones en Murcia. Hemos de señalar, sin embargo, que los inventarios que por ahora hemos revisado parecen indicar que se trata de un estamento poco proclive a incluir entre sus cuantiosos bienes conjuntos bibliográficos significativos. En este punto, la biblioteca de los marqueses no es un caso aislado, aunque sí singular por su contenido. Tal es así que, mediante el análisis de la misma, podemos alumbrar aspectos todavía ignorados sobre la formación y los intereses lectores de este matrimonio de la elite murciana. Y es que estamos ante una colección compartida; con seguridad una parte de aquellos volúmenes estuvieron destinados a surtir las necesidades devotas de la marquesa, aunque el grueso de la colección tuviera como destinatario al esposo, un aristócrata cuyas preferencias lectoras se mantuvieron a lo largo del tiempo. Esta afirmación no es gratuita ya que contamos con dos momentos bien documentados en la vida de la colección. El primer retrato que tenemos es el que proporciona un inventario fechado en 1710 a raíz de la muerte de la primera esposa del noble; de 1727 es la segunda imagen de que disponemos después del fallecimiento de su propietario. Pues bien, esta visión diacrónica, así como la propia naturaleza de la colección nos acerca a la personalidad de sus dueños, a la escala de valores personales y estamentales recibidos, en definitiva la educación como responsable de sus aficiones lectoras.² No creemos que estemos ante una biblioteca heredada sino ante una colec-

¹ Jaime Moll Roqueta, «Libro y sociedad en la España moderna», *Bulletin Hispanique*, 99 (1), (1997): 7-17.

² León C. Álvarez Santalo, «Librerías y bibliotecas sevillanas del siglo XVIII», en *La Documentación Notarial y la Historia II, Actas del II Coloquio de Metodología Histórica Aplicada* (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1984), 166.

ción personal, conservada y leída, con un perfil definido dentro de los estándares de las pequeñas colecciones nobiliarias del Barroco. Antes de pasar a su estudio, parece conveniente dar algunas pinceladas sobre los dueños de la misma.

No son abundantes los datos que hemos podido recabar acerca de don Gil Francisco de Molina Junterón y López de Ayala, y doña Eleonora Gonzaga. Disponemos de un pequeño apunte biográfico del primero que da noticia de su trayectoria vital.³ Don Gil había nacido en Murcia el 1656 y con tan solo 15 años marchó a la Corte en calidad de paje de Carlos II (1671), un destino muy común entre los hijos de la nobleza. Allí aprendían a desenvolverse en los usos cortesanos al tiempo que podían lograr alguna merced por servicios al monarca. La llegada del joven caballero a la Corte coincidió con la minoría del rey bajo la regencia de su madre, Mariana de Austria, y el posterior valimiento de Valenzuela, unos años críticos llenos de maquinaciones y enfrentamientos con don Juan José de Austria, que debieron de modelar su visión del intrigante mundo cortesano y de la política española. Años, también, en que tendría ocasión de aficionarse a las lecturas recomendadas a los jóvenes caballeros para hacerlos virtuosos y letrados, saborear los festejos palaciegos y adiestrarse en los deportes propios de la nobleza. Según los tratadistas en la materia, a las cualidades innatas del paje real (hermosura y buen talle) se debían sumar la buena crianza e instrucción iniciada durante la niñez.⁴ Desconocemos por completo la formación recibida antes de su partida a la Corte, así como las cualidades físicas que lo adornaban, pero lo cierto es que, mediante el desempeño del empleo palatino, Gil Francisco obtendría el hábito de Santiago, merced de la que ya disfrutaba cuando acompañó a Carlos II en su viaje a Aragón (1677), iniciando así el *cursus honorum* diseñado por su progenitor.

Su padre, don Gil Antonio de Molina Junterón, Señor de Beniel, regidor y familiar del Santo Oficio de Murcia, procedía de una poderosa familia murciana, descendiente del Protonotario Apostólico del Papa Julio II, don Gil Rodríguez Junterón. Este influyente eclesiástico había

³ M.ª del Mar Felices de la Fuente, *Condes, marqueses y duques. Biografías de nobles titulados durante el reinado de Felipe V* (Madrid: Ed. Doce Calles, 2013), 57-58.

⁴ Julia Varela, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma* (Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1983), 92-95.

creado en 1535 un mayorazgo, eje vertebrador del linaje, con una serie de propiedades vinculadas en la huerta de Murcia, el más importante de los mayorazgos que con el tiempo heredaría don Gil Francisco.⁵ Una de esas propiedades, la de Beniel, daría nombre al marquesado otorgado por Felipe V en 1709. Ciertamente los méritos que pudo aducir para hacerse con el título no fueron escasos pues, tras su estancia en la Corte, elegía la carrera de las armas y pasaba en 1680 a servir como soldado en el ejército de Milán y después como capitán del tercio de Lombardía. En Milán conocería a la que sería su primera esposa, la aristócrata Eleonora Gonzaga y Tresini, natural de Mantua, hija del marqués de Vescovado. Doña Eleonora, que había quedado viuda del marqués de Santo-Alexandro, contaba con seis hijos vivos de los nueve habidos en su matrimonio, lo que no fue obstáculo para contraer nuevas nupcias con el joven capitán. Dicha unión constituía un prestigioso enlace para el murciano quien quedaba emparentado con la influyente casa de los Gonzaga, marqueses de Mantua. Una Gonzaga-Nevers había casado en 1651 con Fernando III, Sacro Emperador Romano Germánico. A esta culta aristócrata, mecenas de las artes y de las letras, se debía la fundación en 1662 de la Orden de las Esclavas de la Virtud, honor del que pudo hacer gala hasta su muerte la marquesa. No parece que desde el punto de vista económico el matrimonio fuese ventajoso; después de reclamar en 1683 la cuantiosa dote llevada a su primer enlace, doña Eleonora solo pudo aportar a este segundo 165.000 reales, unos dineros que consumieron en su mayor parte mientras permanecieron en Italia.⁶

Hacia 1684 los Molina-Gonzaga abandonan Milán y establecen su residencia en Murcia, momento en que don Gil pasaría a hacer efectiva la gestión de su patrimonio. En enero de 1685 nacía Isabel, y tres años después un hijo varón, Gil Antonio.⁷ A partir de entonces, el futuro marqués dedicaría su empeño en sanear los bienes vinculados y ampliar las posesiones heredadas. En 1693 llevará a cabo la compra y puesta en cultivo de

⁵ Antonio Irigoyen López, «Notas sobre las fundaciones de vínculos y mayorazgos del alto clero de Murcia en los siglos XVI y XVII», *Carthaginensia*, 31 (2015): 257-261.

⁶ Archivo Histórico Provincial de Murcia (A. H. P. M.). Prot. 2743, ante Espinosa de los Monteros, f. 271-282.

⁷ *Family Search*. Murcia. Santa María, Bautismos 1681-1689, f. 117 r. y 234 v. En <https://familysearch.org/search/image/index#uri=https%3A%2F%2Ffamilysearch.org%2Frecap%2F%2Fsord%2Fwaypoint%2F9PVB-ZNL%3A141480201%3Fcc%3D1784529> (consultado el 3 de septiembre de 2016).

nuevas tierras con obras de drenaje, irrigación y rotulación, procediendo a su acensamiento a particulares, incrementando así la producción del señorío beniense.⁸ Integrado plenamente en el gobierno municipal, fue nombrado Alcalde Ordinario por el estado de los hijosdalgo y Alférez mayor. Pero, el estallido de la Guerra de Sucesión le haría retornar a su antigua ocupación militar, circunstancia favorable para sumar nuevos méritos con la Corona, ahora en defensa de la causa borbónica. Su presencia en el socorro a Cartagena en 1705, y en Alicante como coronel de uno de los regimientos de infantería, junto a otros méritos militares y económicos serían determinantes para alcanzar el marquesado. Con los apoyos recibidos por el Obispo Belluga y otros principales pudo obtener, por despacho de 9 de septiembre de 1709, el deseado título. En 1711 fue también recompensado con una de las dos llaves de Gentilhombre de Cámara que Felipe V concedió al Concejo murciano en reconocimiento a los esfuerzos realizados durante la contienda. Desgraciadamente, esta última merced no pudo ser disfrutada por la marquesa, quien moría el 10 de mayo de 1710.

Transcurrido un tiempo, el ya maduro marqués casaba (1712) con María Asprer, joven viuda barcelonesa, hija de otro defensor de la nueva dinastía, Joan de Asprer y Roure. De este segundo enlace nacería un hijo varón, Francisco Manuel.⁹ Doña María debió de morir a comienzos de 1714 y a los pocos días se realizaba el inventariado de sus bienes para efectuar la partición entre los herederos. Poco antes, en mayo de 1713, a petición del hijo mayor y heredero del mayorazgo, se había ordenado judicialmente la tasación de los bienes del primer matrimonio de don Gil cuyo inventario se había efectuado en 1710 a la muerte de la esposa. Este requisito no era sino el paso previo a la complicada partición entre los hijos y herederos de los dos matrimonios de doña Eleonora, asunto que después de tres años estaba todavía pendiente. En el verano de 1713 la autoridad judicial iniciaba los trámites oportunos y en enero se notificaba el nombramiento a quienes debían efectuar la tasación de los bienes.¹⁰

⁸ Guy Lemeunier, *Los señoríos murcianos, siglos XVI-XVIII* (Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 1998), 74.

⁹ Rafael José de Espona, «Los Asprer, Condes de Fogonella», *Paratge*, 22 (2009): 41.

¹⁰ A. H. P. M., Prot. 2752, ante Espinosa de los Monteros, s.f.

EL VALOR DE LA COLECCIÓN, MATERIAS Y PORCENTAJES

Como experto en la valoración de los libros fue designado de oficio Vicente Llofrú. Se trataba de uno de los pocos profesionales que ejercía en Murcia y mantenía librería en la calle Lencería.¹¹ Había iniciado su andadura entre las gentes del libro muchos años atrás al hacerse cargo del único taller de impresión, el de su suegro Miguel Lorente. En 1689 fue nombrado «Impresor de la Ciudad» y en esa situación se mantendría durante largo tiempo hasta el establecimiento y consolidación de otras oficinas tipográficas. Tras cerrar el taller hacia 1711, pasaría a dedicarse exclusivamente a la venta de impresos. Probablemente, las relaciones que mantenía con la elite, junto a su dilatada experiencia pesarán en la elección de Vicente como tasador de la aristocrática colección. No podemos saber la oferta de impresos que despachaba en su tienda, o si los marqueses habrían surtido sus estantes con libros procedentes de la misma. Sí conocemos, por el contrario, el holgado estatus económico y social de que disfrutaba. Baste señalar que era el único librero que, imitando los modos y usos de la gente más acomodada, disponía de una esclava, de tierras en la huerta y de un patrimonio inmobiliario en la ciudad no pequeño. Sin embargo, la edad ya avanzada y la carencia de hijos varones que continuaran el oficio motivarían la venta del negocio en 1722.

En 1714, cuando efectúa la tasación, contaba con 55 años, y sus actividades como librero se desarrollaban a la par que otros negocios relacionados con el comercio sedero, industria floreciente con unos ingresos importantes que le permitían seguir engrosando su patrimonio. Pues bien, a este próspero mercader de libros y otros géneros quedó asignada la valoración de los libros solicitada por la autoridad judicial.¹²

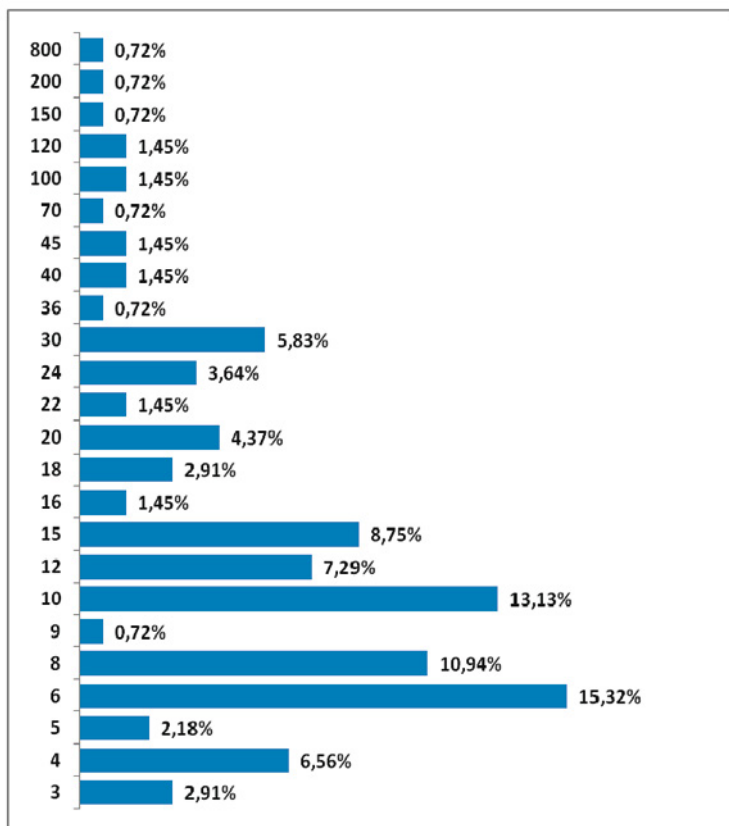
Veamos ahora cuál fue la tasación efectuada para conocer al valor económico de los volúmenes. La suma total de los 137 títulos alcanzaba los 3.556 reales de vellón. Los precios oscilan entre los 3 reales, los ejemplares menos valorados, a los 800 del *Nuevo atlas o teatro de todo el mundo*. El mayor porcentaje corresponde a los tasados en 6, 10, 8, 15 y 12 reales. Por tanto, el grueso de la colección estaba integrado por impresos

¹¹ Amparo García Cuadrado, «Vicente Llofrú Blasco: un impresor entre dos siglos», *Murgetana*, 127 (2012): 67-94.

¹² A. H. P. M., Prot. 2752, ante Espinosa de los Monteros, s.f.

relativamente económicos; solo de manera excepcional la adquisición de los ejemplares obligó al comprador a desembolsar más de 100 reales como queda reflejado en el gráfico 1.

Gráfico 1. Tantos por ciento de obras según su tasación en reales de vellón

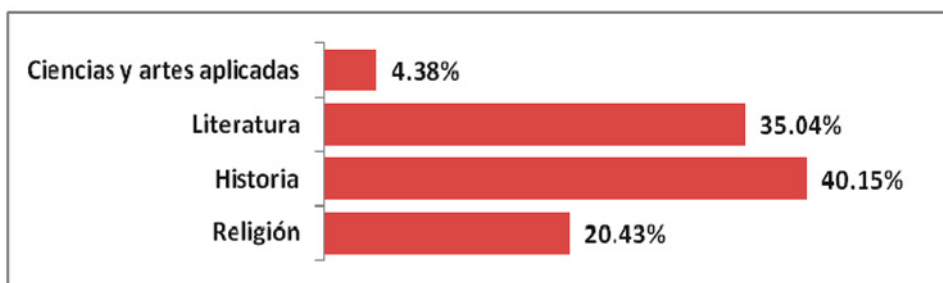


El volumen de la colección no es grande; estamos ante 137 títulos distintos, algo más de 200 volúmenes, una cifra equiparable a otras bibliotecas murcianas. Pero, ¿lo es también a las colecciones de la nobleza hispana del siglo XVII? De las 49 bibliotecas recogidas por Torregro Casado, cuyos inventarios están fechados entre 1600 a 1716, 17 de ellas tienen menos de 500 libros, lo que supone el 34% de las bibliotecas computadas. Dentro de este porcentaje, las colecciones más pequeñas (de 27 a 99 libros) son siete, número que desciende a cuatro cuando se computan las

que disponen de 100 a 200 títulos. Como es natural conforme aumentan los libros el número de bibliotecas es menor. Desde esta consideración la colección se podría situar en una posición intermedia entre las menos cuantiosas. Ahora bien, si tenemos en cuenta que a partir de los años 90 del XVII todas las bibliotecas de la muestra tienen más de 500 libros, debemos concluir que la de los Marqueses de Beniel era ciertamente pequeña entre las de su clase y tiempo.¹³

Desde el punto de vista de su contenido, el fondo presenta cuatro grandes campos temáticos cuyos porcentajes son desiguales (gráfico 2). La materia donde se localizan un mayor número de títulos es la Historia (40,15%), seguida de la Literatura (35,04%) y la Religión (20,43%), mientras que a las Ciencias corresponde algo más del 4%. Los porcentajes por sub-materias, dentro de cada campo, son los que siguen.

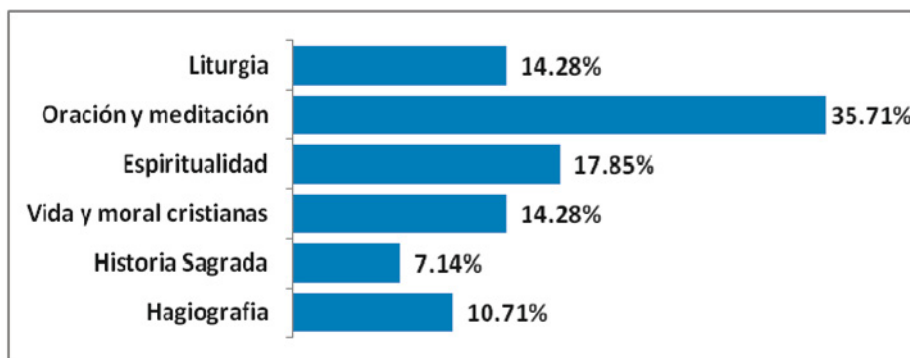
Gráfico 2. Porcentajes por materias principales



Religión. En ella se han englobado tanto los textos litúrgicos como aquellos claramente devocionales. Se trata de un área cuyo tanto por ciento no es excesivo pues supone poco más del 20 % de los libros inventariados. El número de obras es de 28, con los siguientes valores porcentuales expresados en el gráfico 3. La mayor carga corresponde a los textos de oración y meditación, nada menos que el 35,71%, seguidos de los de espiritualidad, vida y moral cristianas, y liturgia; curiosamente la presencia de las populares hagiografías es reducida, poco más del 10%.

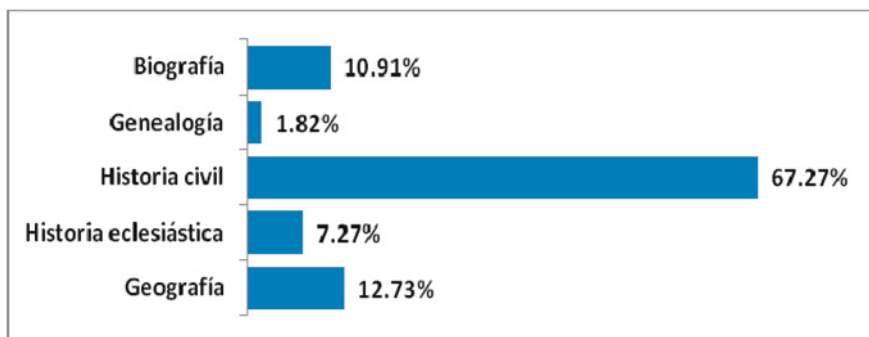
¹³ Almudena Torrego Casado, «Una biblioteca nobiliaria madrileña del siglo XVII: don Jerónimo de Eguía y Eguía, I Marqués de Narros» (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2011), 105-107, consultada el 12 de mayo de 2016, URL: <http://eprints.ucm.es/12287/1/T32491.pdf>.

Gráfico 3. Sub-materias de Religión



Historia. Hemos incluido también los impresos geográficos (atlas, descripción y viajes). Es la materia mejor representada pues supone el 40,15 % del total de la colección. Dentro de ella, corresponde a la Historia Civil el 67,27% y a la Historia Eclesiástica un modesto 7,27%. La Geografía tiene un interesante 12'72 % y entre sus títulos se halla la obra de más elevada tasación. Por su parte, la sub-materia Genealogía es la más reducida (1,81%); al género biográfico pertenecen seis ítems lo que le lleva a alcanzar prácticamente el 11% de la materia Historia (gráfico 4).

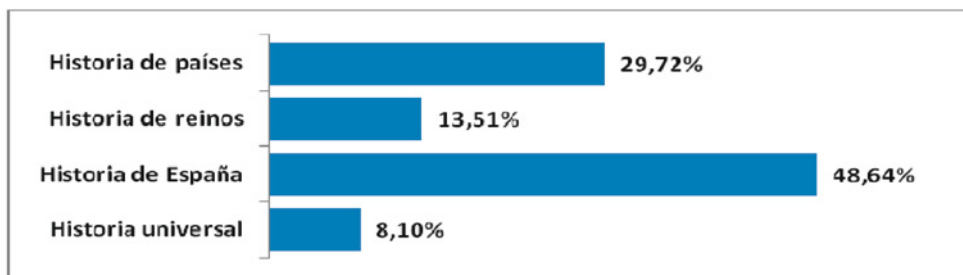
Gráfico 4. Porcentajes de las sub-materias de Historia



En este campo tiene particular peso la Historia Civil con 37 impresos y un manuscrito. Dentro de la misma, el tanto por ciento mayor pertenece a la Historia de España (48'64 %). La historiografía de los distintos

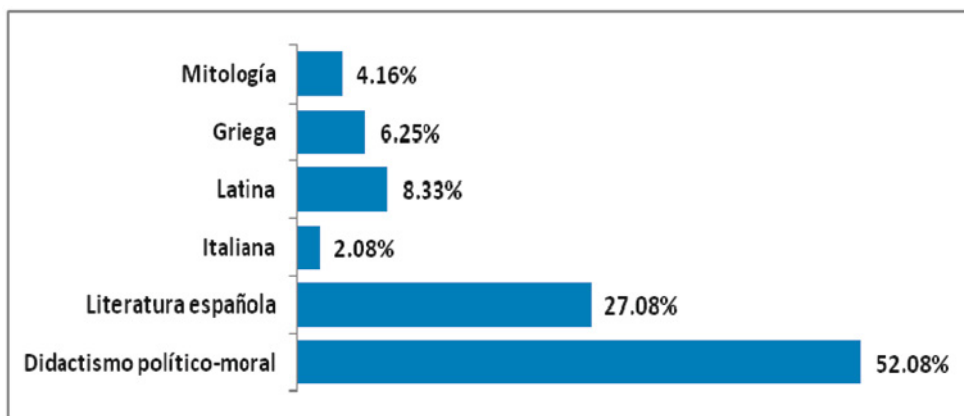
reinos está presente con un 13'51%, mientras que la historia de otros países alcanza el 29'72 %, y la universal el 8'10% (gráfico 5).

Gráfico 5. Historia Civil. Porcentajes



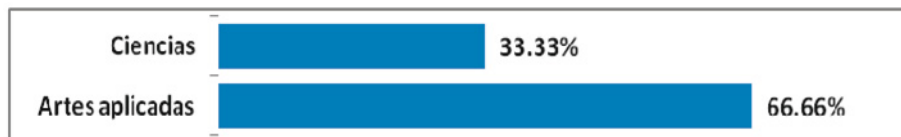
Literatura. La materia literaria es abundante, el 35'04 % del fondo. Dentro de la misma contamos con un amplio 52% de impresos de didacticismo moral y político. La literatura española ocupa el 27'08% con 13 ítems cuyos volúmenes se amplían considerablemente en aquellos que acogen las obras de los autores en varios tomos. La presencia de la literatura italiana es casi inexistente con un único ejemplar, pero los clásicos latinos y griegos ocupan el 8'33% y el 6'25%, respectivamente. La Mitología, género que hemos contemplado en esta materia, supone tan solo el 4'16% (gráfico 6).

Gráfico 6. Literatura. Sub-materias y porcentajes



Ciencias. Este último campo incluye también las Artes aplicadas siguiendo la clasificación utilizada en el análisis de la cuantiosa biblioteca del Marqués de Dos Aguas.¹⁴ Su porcentaje, integrado por diversas sub-materias, es muy pequeño (4'38%). A las Ciencias (medicina y veterinaria) corresponden tan solo dos títulos (33,33%) y a las Artes (agricultura, equitación y arte militar) cuatro, en total un 66,66% (gráfico 7).

Gráfico 7. Ciencias y Artes



TÍTULOS Y AUTORES

Por los datos que manejamos parece evidente que la práctica religiosa no era ajena a la vida cotidiana de los marqueses. Como toda familia linajuda provista de oratorio, contaban con el imprescindible *Misal* con su atril, unas *Horas* para el rezo del *Oficio de Nuestra Señora*, ejemplar provisto de encuadernación en piel negra y dorada, y otras más pequeñas con cubiertas también en piel. La accesibilidad a este texto litúrgico, tan ligado a la cotidianidad femenina, tenía sus limitaciones en el caso de piezas de extremado valor cuando una buena edición se la engalanaba con una valiosa encuadernación.¹⁵ Dicho ornato debió determinar la tasación efectuada por el librero quien valoró uno de los ejemplares en 44 reales frente a los 15 otorgados a las más pequeñas.

En cuanto al resto de devociones privadas, la nómina está caracterizada por un conjunto de obras de espiritualidad en italiano, sin duda ejemplares destinados a doña Eleonora ¿Qué mejor idioma que el materno para relacionarse con la Divinidad? Para dicho menester contaba con *La galleria delle donne forti* de Pierre Le Moyne de la Compañía de Jesús, aunque las preferencias de la aristócrata por los escritos del jesuita Segneri son muy claras. Del célebre predicador italiano disponía de sie-

¹⁴ Jorge Catalá y Juan José Boigues, *La biblioteca del primer Marqués de Dos Aguas, 1707* (Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Historia Moderna, 1992), 20.

¹⁵ Pedro M. Cátedra y Anastasio Rojo, *Biblioteca y lecturas de mujeres. Siglo XVI* (Salamanca: Instituto de Historia del Libro y de la Lectura, 2004), 121-124.

te tomos de sus obras y otros cinco de *La manna dell'anima*. También en italiano se encontraban la *Introduzione alla vita devota* de San Francisco de Sales, un pequeño tomo de «Devociones» y un «Compendio o Recopilación de diversas oraciones» con encuadernación de tablas.

Entre los títulos en castellano aparecen la *Mystica ciudad de Dios*, la *Vida espiritual* de Luis de la Puente, los *Exercicios* de Rodríguez, *El Pastor de Noche Buena* del Obispo Palafox y *Los gritos del purgatorio* de Boneta. Entre los impresos de meditación se anotan obras de varios populares jesuitas: Nieremberg con su *Aprecio de la gracia*, el *Libro del Reyno de Dios* del padre Sánchez y *La jornada del christiano* de Caussin, más «siete libros pequeños de particulares devociones». Entre los de moral cristiana, el *Espejo de consolación* de Dueñas, los *Talentos logrados* de Calleja, y los 12 tomos de la *Corte Santa* de Caussin que, junto a los volúmenes de la Madre Agreda, constituía la obra mejor valorada entre las de su especie (100 reales).

Contaban los marqueses con alguna hagiografía: Santa Clara, San Simón el Estilita y una de las múltiples biografías de San Fernando realizadas con motivo de su canonización. No faltaba tampoco la *Historia real y sagrada* de Palafox y un «Cronicón, creación del mundo en romance» de imposible identificación. Así pues, en materia religiosa es muy clara la opción hacia los jesuitas, cerca de la decena, particularmente los padres Segneri y Caussin.

El gusto de don Gil por la Geografía no debía de ser escaso. Sabemos que el número de mapas con que se hallaba engalanada la antesala principal de su vivienda era importante. Esta afición por la cartografía le había llevado a hacerse con algunos ejemplares de elevado valor. Precisamente la obra más cara de la colección (800 reales) eran los cuatro grandes tomos del *Nuevo atlas o teatro de todo el mundo* de Janssonio, estampados en Amsterdam. Los anaqueles de la biblioteca albergaban otras geografías universales como el *Compendio curioso del atlas abreviado* de Ginès Campillo, y «cinco libros pequeños con encuadernación de tablas doradas», impresos en Amberes en francés, con la descripción del universo. Disponía del *Espejo geographico*, obra que habría que relacionar con las llamadas «geografías de príncipes» redactadas especialmente para la enseñanza de los infantes reales, e incluso utilizadas en la educación de

los hijos de la nobleza. Su autor, Diego Hurtado de Mendoza, es uno de los impulsores del avance científico español en el siglo XVII.¹⁶

Contaba con las *Relaciones uniuersales* sobre los usos y caracteres de los pueblos escrito por el tratadista político Juan Botero. A partir de este texto se vio la importancia que el clima, la lengua y las costumbres tenían en la idiosincrasia de los pueblos, cuestión que sería apreciada por Gracián y otros escritores políticos para quienes el gobierno debía de atemperarse a la manera de ser de los gobernados.¹⁷ También formaban parte de la colección la *Descripcion general del mundo* del misionero y viajero Pedro Cubero, y *El devoto peregrino* de Antonio del Castillo, libro de viaje a Tierra Santa con detalladas descripciones acompañadas de vistas panorámicas y plantas de sus monumentos. Y a caballo entre la geografía y la historia un léxico en italiano, *Il proprinomio historico, geografico, e poético* (Venecia, 1669), obra de consulta que bien pudo servir puntualmente a la marquesa.

La ciencia histórica era una de las más afectas al propietario. Su elevado porcentaje da cuenta del gusto que por la Historia debió de sentir el marqués, desde la eclesiástica, a la civil, tanto las historias particulares como las nacionales, e incluso las de carácter universal. Sobre la primera, escribía Menéndez Pelayo que sin ella no podía haber «conocimiento completo de la ciencia cristiana ni de la Historia general, que tiene en el cristianismo su centro»,¹⁸ una opinión que bien podría haber suscrito el aristócrata pues los reales invertidos en dicha disciplina fueron abundantes. En su poder se encontraba la *Historia pontifical* de Baños, continuación de la de Illescas, donde se mezclan la historia eclesiástica y civil (200 reales). En su haber se hallaba la del franciscano Pérez de Pineda, *Los treynta libros de la Monarchia ecclesiastica* (150 reales), obra poco apreciada por el padre Isla por estar circunscrita a probar históricamente el gobierno monárquico de la Iglesia, nada más.¹⁹ De mayor interés

¹⁶ Horacio Capel, «La geografía como ciencia matemática mixta. La aportación del círculo jesuítico madrileño en el siglo XVII», *Geo Crítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana*, 30 (1980): 3-34, consultado 15 mayo de 2016, URL: <http://www.ub.edu/geocrit/geo30.htm>.

¹⁷ José Antonio Maravall, *Teoría española del Estado en el siglo XVII* (Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1944), 109.

¹⁸ Marcelino Menéndez Pelayo, *Historia de los Heterodoxos españoles. Introducción* (Barcelona: Red Ediciones, 2012), 14.

¹⁹ *Cartas Familiares*, T. VI. Madrid: Viuda de Ibarra, 1790, carta 122, p. 214.

era la *Chronica seraphica* de fray Damián Cornejo, cronista general de la Orden, una contribución importante de la ciencia española a la Ciencia Eclesiástica general, cuyo precio ascendía a 120 reales.²⁰

Por lo que hace a la Historia Civil, la diversidad de títulos no era despreciable. Al lado de dos historias universales («Historia general del mundo» en italiano y la *Chronica Universal* de Maldonado), se anotan 18 impresos de Historia de España, en realidad historias de Castilla, más cinco de otros reinos. La colección contaba con ejemplares de la cronística hispana empezando por la *Historia de los reyes godos* de Julián del Castillo, las «Coronicas de España» y la *Crónica general de España* de Florián de Ocampo, uno de los primeros intentos de formar una verdadera historia general con la recopilación de abundantes fuentes antiguas y modernas, incluidas las de los reinos no castellanos.²¹ Conocía también el *Libro de grandezas y cosas memorables de España* de Pedro de Medina, compilación centrada en la historia de Castilla, y *El libro primero de las antigüedades de España* de Lorenzo de Padilla.²²

Frente a la casi ausencia de crónicas aragonesas, las de los reyes castellanos están muy presentes. Poseía la *Coronica del Rey de Castilla Don Sancho* de Núñez de Castro, la *Coronica del Rey Alfonso el Sabio* atribuida a Fernán Sánchez de Valladolid, y la *Coronica del Rey Don Pedro* del canciller López de Ayala. Disponía de la *Crónica de Juan II*, mandada imprimir por su bisnieto el Emperador, y la «Historia del rey don Enrique IV» del humanista Alonso de Palencia en un volumen manuscrito, aunque no disfrutaba de sus *Décadas*. Tampoco contaba con las crónicas de Diego de Valera y de Hernando del Pulgar, las más significativas de la época de los Reyes Católicos.²³ El interés por la historia medieval, a través de los hechos de sus reyes, se completaba con la *Crónica particular del Cid*.

El dueño de la biblioteca no desatendía la historiografía relacionada con el César. Entre aquellos volúmenes se encontraba *La historia del emperador Carlos Quinto* del obispo Sandoval (1675), historia inspirada en

²⁰ Menéndez Pelayo, *Historia*, 17.

²¹ Baltasar Cuart Moner, «La larga marcha hacia las Historias de España en el siglo XVI», en *La construcción de las historias de España*, coord. Ricardo García Cárcel (Madrid: Marcial Pons Historia, 2004), 97-98.

²² Cuart Moner, «La larga marcha», 99-100.

²³ Cuart Moner, «La larga marcha», 77-89.

la crónica manuscrita que sobre el Emperador había compuesto fray Antonio de Guevara y, junto a esta, el *Epítome de la vida y hechos del inuicto emperador Carlos* del Conde de la Roca (1645). También disfrutaba de una historia de Felipe II, concretamente la primera parte de la de Cabrera de Córdoba, la única que corrió impresa en el siglo XVII.

A estos títulos se sumaba la celebrada y monumental *Historia general de España* del padre Mariana (Toledo, 1601). Con ella España pudo contar con su primera historia general pues, aunque el hilo conductor sigue siendo la historia de Castilla, quedan imbricadas las de los restantes reinos.²⁴ El número de ediciones en castellano habla de la amplia recepción de sus dos volúmenes; los poseídos por don Gil fueron tasados en 44 reales.

Sobre la historia más reciente contaba con la *Necesidad de la guerra y desconfianzas de la paz* (1696), libelo en defensa de la guerra contra Francia con el fin de evitar su expansión. Y sobre las glorias de la monarquía y para ilustrar a los aficionados en el confuso laberinto de la historia patria compuso Luis Pasqual de Canicia los *Triunfos gloriosos de la monarquía de España*, breve guía de sus monarcas estampada en Orihuela en 1705.

En cuanto a las historias de los diversos reinos, carecía de los *Anales* de Zurita, pero poseía *Los Reyes de Aragón* del jesuita Pedro Abarca (30 reales). Sobre la historia valenciana, contaba con los *Anales del Reyno de Valencia* del cronista Francisco Diago y, como era de esperar, con los *Discursos históricos de Murcia* del licenciado Cascales (40 reales). Finalmente, otras dos obras de historiadores periféricos: *Averiguaciones de las Antigüedades de Cantabria* de Gabriel de Henao y el *Epítome de los Señores de Vizcaya* de Navarro de Larreategui.

Un bloque interesante de impresos es el de las historias de algunos países y de aquellos relacionados con España y sus conquistas. Están presentes dos textos del Cardenal Bentivollo del que poseía su documentada *Guerras de Flandes* y las célebres *Relaciones*, lecturas que debieron de influir en la visión del lector sobre las sangrientas guerras de religión en Francia y las revueltas en los Países Bajos. En la *Conquista de las Islas Malucas*, escrita por Bartolomé Leonardo de Argensola, pudo informarse de las acciones guerreras, pero también de otras cuestiones que sobre la

²⁴ Cuart Moner, «La larga marcha», 122-123.

historia natural de los pueblos nativos contiene la obra del cronista aragonés. No carecía tampoco de un impreso tan conocido y apreciado por su clasicismo y rigor histórico como la *Historia de la conquista de México* de Solís, cronista mayor de Indias. Su interés por conocer el pasado de otros países bien pudo saciarlo a través de la lectura de una «Historia de Italia en italiano», el *Epitome de las historias portuguesas* de Manuel Faria, y la *Historia general de la Yndia Oriental* sobre las conquistas portuguesas, obra del benedictino San Román de Rivadeneyra. Disponía de las *Guerras civiles de Inglaterra* de Maiolino Bisaccioni, y la *Historia de las guerras civiles de Francia* de Enrico Caterino. Por último, en los anaqueles de la librería se hallaba una peculiar historia escrita por fray Domingo Fernández Navarrete, el segundo traductor del chino al castellano. Nos referimos a sus *Tratados históricos, políticos, ethicos, y religiosos de la monarchia de China*, un vasto estudio con asuntos históricos, geográficos, culturales y políticos acompañados de un buen cúmulo de sentencias de los filósofos chinos de la antigüedad, la parte más original de la obra.²⁵

La biografía es otra especialidad de la que no carecía la colección. Precisamente este género tendría una amplia difusión entre el lectorado español pues proporcionaba modelos de conducta del ámbito profano, del mismo modo que la hagiografía lo hacía en el religioso. En el siglo XVII sufriría una renovación importante frente al viejo esquema narrativo de las vidas ilustres por influencia de los biógrafos italianos, particularmente Virgilio Malvezzi. A partir de la traducción de su *Rómulo* realizada por Quevedo (1632), la biografía no será ya una mera historia narrativa sobre la vida del personaje sino «una historia del alma centrada en el análisis de las motivaciones psicológicas que forman la causalidad profunda de la Historia».²⁶ Sin embargo, ateniéndonos a los títulos descritos, las preferencias del marqués no se decantaban por dicho biografismo barroco, sino por los precedentes clásicos y renacentistas. Entre ellos encontramos las *Vidas paralelas* de Plutarco, en la traducción del protestante Enzinas, y tres biografías colectivas con ejemplos notables de conducta moral y política: la *Historia imperial y cesárea* de Mexía, la

²⁵ Javier García-Noblejas, «Fray Domingo Fernández de Navarrete», en Centro Virtual Cervantes, China y España, consultado el 3 junio de 2016, URL: http://cvc.cervantes.es/obref/china/fray_domingo.htm

²⁶ Agnes Delage, «Las vidas particulares bajo el reinado de Felipe IV: ¿un problema de definición genérica?», *Criticón*, 97-98 (2006): 62-63.

Summa de varones illustres del humanista Sedeño, y las *Vidas de los diez emperadores romanos* de Guevara.

Conocía la *Coronica del esforçado príncipe y capitán Jorge Castrioto* dedicada a la heroica vida del albanés cuyas hazañas gozaron de gran difusión en el Siglo de Oro. El campo biográfico se completaba con los *Comentarios de los hechos del señor Alarcón* de Suárez de Alarcón, donde su autor ensalza las hazañas militares de uno de sus antepasados.

Es curioso que, pese a la nobleza de su estirpe, la Genealogía no fuera objeto de su atención. Por lo que sabemos, solo disponía de un libro de esta especialidad, el *Catálogo real y genealógico de España* del lusitano Rodrigo Méndez Silva, cronista de Felipe IV antes de ser acusado por la Inquisición de criptojudiazante. En su prólogo explica la utilidad de la Historia en la formación del príncipe y fija un modelo de interpretación de las relaciones del soberano con su reino y sus súbditos.²⁷

En esta biblioteca barroca, la presencia de la Historia en tan alto porcentaje no es un caso aislado. Los inventarios madrileños del Siglo de Oro estudiados por Prieto Bernabé dan cuenta del progresivo incremento y diversidad del género entre todos los estratos sociales, de manera más ostensible entre la nobleza, el alto funcionariado y el alto clero con unas medias de 28, 19 y 12 libros de historia por biblioteca.²⁸ En ellas encontraban su asiento

la historia humanística; la cronística medieval y altomoderna; historias universales; el pasado italiano y la reciente realidad histórica de los Países Bajos; la descripción de la empresa americana; África, el problema turco y el lejano Oriente; la realidad corográfica; la historiografía greco-latina, etc. En suma, una historiografía completa y variada.²⁹

Tal descripción bien podría ser aplicada también a la colección histórica del murciano.

²⁷ José Antonio Guillén Berrendero, «Valores nobiliarios, libros e linajes: Rodrigo Méndez De Silva, un nobilista portugués en la corte de Felipe IV», *Mediterranea-ricerche storiche*, 30 (2014): 45.

²⁸ José Manuel Prieto Bernabé, «“Recibida y admitida de todos...” La lectura de la Historia en la sociedad madrileña del Siglo de Oro», *Hispania*, 65 (3), (2005): 887.

²⁹ Prieto Bernabé, «Recibida y admitida de todos...», 936.

En materia literaria nos encontramos con un conjunto de obras de carácter didáctico-moral y de doctrina política, quizás lo más sorprendente del fondo que analizamos. Como hombre de su tiempo y formado en el ambiente cortesano, debió de conocer aquella literatura didáctica destinada a la educación príncipe, aunque no solo a él. La postración o crisis del Seiscentos motivada por conflictos políticos, sociales, y económicos harían surgir abundantes propuestas pedagógicas que trataban de orientar la vida de quienes habían abandonado sus valores tradicionales. Como señalara Domínguez Ortiz, «el eclipse de la vocación guerrera de la nobleza» que podría haber redundado en «un aumento del cultivo de las letras» había derivado en una vida ociosa y regalada, causa del grave desprestigio que debía ser recuperado mediante la educación.³⁰ Y qué mejor instrumento educativo que los espejos principescos y otros textos didácticos para formar al noble desde el punto de vista político y moral. Esos «espejos» en que debían mirarse el estamento nobiliario durante el Barroco hispano hunden sus raíces en el Medievo donde esta literatura especular de origen oriental había sido abundante, especialmente en época de los Reyes Católicos. La propia biblioteca de los católicos monarcas contenía espejos castellanos, europeos y orientales, obras que estaban presentes en las bibliotecas nobiliarias. El valor otorgado a este género como guías de comportamiento de príncipes, cortesanos y consejeros, determinará su pronta impresión en la Edad Moderna.³¹ Así pues, la manifiesta decadencia española será la causa de que gran número de escritores se afanen por exponer los motivos y las razones de la misma con objeto de encontrar el oportuno remedio dejando una abundante literatura sobre el tema.³² Pero veamos qué libros de este didactismo político y moral tenía como propios el de Beniel y que anotamos cronológicamente. Incluimos las misceláneas y la literatura de problemas de tradición aristotélica por tratarse de unos subgéneros de carácter también didáctico, aunque con una finalidad divulgativa, con asuntos de Filosofía Natural y Moral. También anotamos aquí la agustiniana *Ciudad de Dios*,

³⁰ Antonio Domínguez Ortiz, *La sociedad española en el siglo xvii: el estamento nobiliario I*, Ed. facsímil (Granada: Universidad, C. S. I. C., 1992), 288.

³¹ David Nogales Rincón, «Los espejos de príncipes en Castilla (siglos XIII-XV): Un modelo literario de la realeza bajomedieval», *Medievalismo*, 16 (2006): 10.

³² Victoriano del Cerro Bex, «Micheli: un historiador del siglo xvii», *Chronica Nova*, 10 (1979): 181.

texto que resuena en los autores que buscaban una verdadera política cristiana frente a la tratadística menos ortodoxa.

El primer impreso que recogemos es el *Relox de príncipes* del obispo Guevara, una de sus obras más influyentes y considerada como un espejo de príncipes del Renacimiento, un gran éxito editorial. Del mismo autor contaba la biblioteca con *Aviso de privados y doctrina de cortesanos*, guía para la educación y adecuado comportamiento del cortesano en donde deben estar presentes las buenas lecturas por el gran provecho que de ellas se obtienen, entre estas la Historia. Guevara elabora una auténtica crónica de la corte de los Austrias, con sus usos, vicios y costumbres.³³ La tercera obra de Guevara es *Menosprecio de Corte y Alabanza de Aldea* (1539), uno de los *best-seller* europeos dirigido a un público muy heterogéneo. Con un estilo ingenioso el franciscano hace un retrato de la sociedad conflictiva de su tiempo mediante dos discursos ideológicos contradictorios: la política imperialista de Carlos V y la crítica posición de la orden franciscana.³⁴

A los textos de Guevara le sigue la *Silva de varia leccion* (1540) de Pedro Mexía, uno de los más exitosos cultivadores del género didáctico de carácter divulgativo propio del humanismo renacentista: la silva (miscelánea). Del éxito de esta modalidad literaria, donde se combinan la exposición de temas atractivos para el gran público con divertidos relatos a la manera de *exempla*, dan buena cuenta las 107 ediciones en diversas lenguas.³⁵ Cercana a ella es la *Sylua de varias cuestiones naturales y morales* (1575) de Jerónimo Campos. A diferencia de la de Mexía, aunque también de carácter divulgativo, puede ser considerada dentro de la llamada «literatura de problemas» por sus 1401 preguntas y respuestas dirigidas a prevenir los vicios que suelen acompañar la ociosidad, según declara el propio autor en el prólogo.³⁶

³³ Manuel de la Fuente, *Antonio de Guevara* (Madrid: Fundación I. Larramendi, 2013), consultado el 2 junio de 2016, URL: http://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1021458

³⁴ Carmen Rabell, «Menosprecio de Corte y alabanza de aldea: ¿crítica lascasiana, propaganda imperialista o «best-seller»?», en *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, IRVINE*, 92, vol. 3 (Madrid: Asociación Nacional de Hispanistas, 1994), 249.

³⁵ Antonia Carré y Luis Cifuentes, «Éxito y difusión de la literatura de problemas en la Castilla del Siglo XVI», *Asclepio*, 58 (1), (2006): 167.

³⁶ Lilith Lee, «Una selva de problemas: la *Silva de varias cuestiones naturales y morales* (1575) del maestro Jerónimo Campos», *STVDIVM. Revista de Humanidades*, 16 (2010): 90.

En una colección de esta naturaleza no podía faltar *Diez libros de la razon de Estado* (1589) del ex jesuita Juan Botero, el primer autor que utiliza el término «razón de estado» de tan largo recorrido en la literatura política del Seiscientos. La principal finalidad del texto era rebatir las ideas de Maquiavelo proponiendo una razón de estado que tuviese presentes los valores cristianos.³⁷ Por supuesto, contaba con *El gobernador cristiano* de Juan Márquez (1612), otra de las obras más difundida en materia política. Su autor compuso este tratado de prudencia para conciliar lo útil con lo honesto en el ejercicio de la actividad pública. El éxito entre las elites políticas e intelectuales fue grande, y no solo en España, como lo muestran las ediciones y traducciones al francés y al italiano.³⁸

Vemos anotada, igualmente, *Avisos de Parnaso* (1612) del italiano Trajano Boccalini, probablemente la traducción de Pérez de Sousa. Dado el antiespañolismo del texto original, el marqués debió de poseer la limada traducción española de esta sátira política. En ella se suprimen las alusiones cortesanas que podían herir susceptibilidades, y las referencias concretas a la actuación de los españoles en Flandes y en Italia mal vistas por su autor.³⁹ Le sigue el *Arte real para el buen gouierno de los reyes y principes y de sus vasallos* (1623) de Cevallos, uno de los principales apologistas de Olivares y defensor de las tesis reformistas fundamentadas en el fortalecimiento del poder del príncipe. Su defensa de las regalías de la monarquía hispana le llevaría a ser incluido en el Índice Romano.⁴⁰

Los dueños de la colección pudieron leer *Lagrimas de la nobleza* (1639), uno de los opúsculos de la mejor prosista del Seiscientos, la Condesa de Aranda, cuyos escritos son un exponente de los ideales de una nobleza en crisis.⁴¹ En aquellos aristocráticos plúteos no faltaba la *Idea de un Principe político Christiano* del murciano Saavedra Fajardo, otro tratado

³⁷ Leonardo Curzio, «La forja de un concepto: la razón de Estado», *Estudios Políticos*, 2 (mayo-agosto 2004): 41.

³⁸ Luis Carlos Amezúa Amezúa, «La soberanía en *El Gobernador Cristiano* (1612), de Juan Márquez», *Anuario de Filosofía del Derecho*, 21 (2004): 76-77.

³⁹ Juan Beneyto, «Boccalini en España», *Revista de Estudios Políticos*, 45 (1949): 105.

⁴⁰ Salustiano de Dios, «La doctrina sobre el poder del príncipe en Jerónimo de Cevallos», en *Letrados, juristas y burócratas en la España moderna* (Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005), 193-251.

⁴¹ Aurora Egido, «La nobleza virtuosa de la Condesa de Aranda», *Archivo de Filología Aragonesa*, 54-55, (1998): 10.

de educación principesca, pero de carácter emblemático.⁴² Es claro que la edición manejada por el marqués («libro mediano», «de fuera») no era española. La primera edición (Munich, 1640) fue seguida de la milanesa en 1642; a estas sucedieron otras muchas dado el éxito alcanzado en toda Europa. Otro claro ejemplo de filosofía político-moral dirigida «a los pocos cuerdos y desengañados varones» es el *Heraclito i Democrito* del senequista portugués Antonio López de Vega (1641). En estos diálogos arremete contra la nobleza de nacimiento y previene al lector contra los tratadistas políticos de su tiempo tan imbuidos de las ideas de Tácito y Maquiavelo.⁴³

Contaba la colección con una obra considerada por algunos como un antecedente remoto de los estudios de la Administración, *Trofeos de la paciencia christiana y reglas que deuen obseruar los ministros* de Gaspar de Seixas y Vasconcelos (1645). El autor hace una relación de las virtudes que deben cultivar los ministros a partir los ejemplos extraídos de las Sagradas Escrituras, salpicados de citas de los clásicos, Padres de la Iglesia y otros escritores cristianos. De carácter bien distinto es la *Cataluña desengañada: discursos políticos* (1646) del deán españolista Alejandro Ros. A través de los ejemplos de la Historia expone su teoría política sobre la conveniencia de la monarquía hispánica para Cataluña, al tiempo que desgrana los desafueros cometidos por los franceses en Europa.

El listado acoge *La Corte del dios Momo* (1648) del Barón de San Demetrio, José Micheli Márquez, cuyas obras están dedicadas a estudios morales, históricos y políticos, preferentemente.⁴⁴ No sorprende hallar entre los volúmenes *A Lelio: gobierno moral* del murciano Polo de Medina, quien imitando a Saavedra dará a la estampa este texto para «enseñanza de costumbres, y corrección de vicios» destinado a los jóvenes en la persona del hijo de su protector don Alonso Sandoval. Del Conde Tesauero tenía su conocida *Filosofía moral* (1670), dirigida a la educación del príncipe del Piamonte, uno de tantos espejos con las consabidas reglas de comportamiento. De carácter más popular es *El entretenido repartido en catorce noches* (1673), miscelánea salida de la pluma de Sánchez Tórtoles

⁴² Aquilino Sánchez Pérez, «Diego Saavedra Fajardo, *Las Empresas Políticas* dentro de la tradición de los libros de emblemas», *Monteagudo*, 86 (1984): 59.

⁴³ Maravall, *Teoría española del Estado*, 335 y 399.

⁴⁴ Del Cerro, «Micheli: un historiador», 183.

donde se mezclan la erudición divulgativa en verso, prosa y diálogo con una gran variedad de curiosidades de historia natural.

Otro tratado de ética política muy afín al marqués es la *Escuela de Daniel* (1682) del predicador real Ginés Miralles. Tomando como modelo el personaje bíblico plantea un discurso destinado a dirigir las conductas de reyes, validos y primeros ministros. Con su lectura podrían aprender la verdadera razón de estado sin necesidad de destruir las leyes de la conciencia. Y para modelar la conducta de los príncipes de la Iglesia, el jesuita Núñez de Cepeda dio a la prensa *Idea de el Buen Pastor representada en empresas sacras*, un ejemplo de literatura emblemática, aunque esta vez a lo divino. Anotada se encuentra los *Simulacros morales* (1687) de Sánchez de Villamayor, texto salpicado de autoridades (Sagradas Escrituras y Padres de la Iglesia) y *exempla* tomados de los clásicos que alumbran al cristiano lector en el ejercicio de las virtudes y en busca de la deseada perfección moral. Finalmente, un impreso de reciente aparición en el mercado, *Crisol de la española lealtad por la religion, por la ley, por el rey y por la patria* (1708), estampado en plena contienda sucesoria. Su autor, el coronel Tomás de Puga y Rojas, expone «las inquietudes dinásticas desde una perspectiva política de contenido católico», postura defendida por tantos tratadistas políticos contra las tesis de Maquiavelo.⁴⁵

En el largo listado descrito se observa una mayor presencia de tratadistas españoles, aunque no están ausentes los italianos y los portugueses. En cuanto a la condición de estos escritores hay un 50% de clérigos. Este porcentaje no es extraño pues una parte fueron hombres de Iglesia (predicadores, consejeros, confesores) en contacto con el mundo y a quienes no les eran ajenas ni sus dificultades ni el comportamiento humano, como tampoco lo eran para aquellos que desde sus empleos en la Administración (cronistas, secretarios, regidores, militares, embajadores) exponían sus experiencias como buenos conocedores de la vida social y política en la que se desenvolvían.⁴⁶ Entre los autores inventariados no figuran los más importantes tratadistas políticos del xvi, el francés Bodino y, mucho menos, Nicolás Maquiavelo, indudablemente porque la

⁴⁵ José María Iñurritegui Rodríguez, «La fidelidad y los derechos», en *Los Borbones: dinastía y memoria de nación en la España del siglo xviii. Actas del Coloquio Internacional celebrado en Madrid, mayo de 2000*, ed. Pablo Fernández Albaladejo (Madrid: Marcial Pons, Casa de Velázquez, 2001), 264.

⁴⁶ Maravall, *Teoría española del Estado*, 28

postura ideológica del marqués tenía poco que ver con la del florentino. La colección habla de un claro antimaqueavelismo, de una búsqueda de la razón de estado dentro de los postulados del pensamiento cristiano y una exaltación de la monarquía hispánica. Son textos didácticos, pero no académicos, y su finalidad es práctica, la educación político-moral del lector.⁴⁷ Un cotejo con otras bibliotecas nos permite constatar una gran similitud en autores y títulos, pero también algunas notables ausencias: *Los seys libros de las Políticas* del humanista Justo Lipsio (1604) y el *Tra-tado de República* de fray Juan de Santa María (1615), este último muy presente en colecciones nobiliarias barcelonesas.⁴⁸

Los escritores hasta ahora citados no eran los únicos tratadistas políticos y morales que tanto parecían interesar al marqués. Entre los literatos españoles encontramos a Zabaleta con sus *Obras históricas, políticas, filosóficas y morales*, junto a dos volúmenes con las de Gracián y cinco con las de Quevedo. De este último había adquirido también su *Providencia de Dios*, obra póstuma estampada en Zaragoza en 1700. Se anota, finalmente, «un tomo grande con todas las obras de Saavedra» valorado en 45 reales.

El dueño de aquellos ejemplares no despreciaba tampoco la poesía barroca. En sus manos paraban un volumen de Góngora, las obras de Juan de Tassis, y las de Polo de Medina, así como el *Entretenimiento de las musas* de Francisco de la Torre y las *Varias poesias sagradas y profanas* de Antonio de Solís, más un volumen con «obras manuscritas de diferentes poetas». La presencia de este ítem manuscrito es harto ilustrativa del interés por el género. Parece que fue práctica común entre los amantes de la lírica la recopilación de textos poéticos en cartapacios que contenían obras de distintos autores.⁴⁹ Pero, ¿qué interés despertaba en el aristócrata la novela? ¿y el teatro? Sus ausencias son llamativas pues aparte de una obra «de Cáncer» (¿comedia?), una novela alegórica de carácter didáctico y moralizante, el *Leon prodigioso* de Cosme Gómez de

⁴⁷ Maravall, *Teoría española del Estado*, 27.

⁴⁸ Antonio Espino López, «Libros, lecturas y lectores en la Barcelona de la primera mitad del siglo XVII», *Estudis: Revista de Historia Moderna*, 29 (2003): 225-226.

⁴⁹ Lía Schwartz Lerner, «Confluencias culturales en la sátira áurea de transmisión manuscrita», en *Culturas en el Siglo de Oro* (Madrid: Editorial Complutense, 1995), 149.

Tejada,⁵⁰ y el *Quijote*, nada hay de Lope, Calderón, Tirso u otras novelas cervantinas.

Por el contrario, pudo leer a Petrarca en sus *Triunfos*, y a los clásicos Virgilio y Lucano traducidos al español. En sus estantes se hallaba el *Justino clarissimo historiador* y, naturalmente, a Tácito, cuyos *Anales* dan buena cuenta del valor que la Historia, como modelo de enseñanza política, podía aportarle el gran historiador romano de época imperial. De este mismo autor contaba con un volumen de sus obras, traducidas al castellano por Sueyro (1613). Y es que Tácito, pese a estar considerado por algunos como el padre de «las impías sectas políticas», casi todos acudían a él y a otros escritores de la Antigüedad en sus exposiciones de la realidad política desde la razón natural para anudarla con la fe. Un ejemplo es Gracián quien aunque expresamente lo condena en *El Político*, sus obras están imbuidas de tacitismo; también las *Empresas* de Saavedra están llenas de citas y sentencias de Tácito, autor a quien incluye entre los cuatro grandes consejeros de estado junto a Platón, Aristóteles y Jenofonte.⁵¹ Tal vez por ello, disponía de las *Obras de Xenophon* y, naturalmente, de las de Plutarco, dada la finalidad moral, pedagógica y política de sus *Morales* y de las *Vidas paralelas*, los únicos autores griegos presentes en la biblioteca.

Todo lector interesado en la poesía no podía ignorar la Mitología, materia muy necesaria para entender a poetas e historiadores. A este género pertenece el único texto latino de la colección, *Pantheum mythicum* de Pomey, una de las obras de mayor autoridad en la disciplina. El segundo ítem de esta especialidad, *Teatro de los Dioses de la gentilidad* de Baltasar de Vitoria, ofrece una galería de mitos acompañados de una antología de textos españoles, italianos y clásicos.⁵²

Para ultimar la descripción de la colección, anotamos los textos de Ciencias y Artes aplicadas. Dentro del ámbito de las ciencias debemos incluir un impreso de medicina popular en italiano, *Alfabeto di secreti medicinali*, léxico del médico y naturalista Lázaro Grandi, muy útil para

⁵⁰ Abraham Madroñal Durán, «Vida y obra de Cosme Gómez de Tejada», *Revista de Filología Española*, 71 (¾), (1991): 298.

⁵¹ Maravall, *Teoría española del Estado*, 380- 383.

⁵² Guillermo Serés, «El enciclopedismo mitológico de Baltasar de Vitoria», *La Perinola: revista de investigación quevediana*, 7 (2003): 397-421.

la consulta puntual en el ámbito doméstico o profano. En su poder se encontraba un conocido texto de veterinaria, el *Libro de Albeyteria* del extremeño Calvo, el único título al que acompaña una tasación más elevada en estas materias (15 reales). Entre las Artes Aplicadas, un «Arte de andar a caballo», disciplina que el noble hubo de aprender en sus primeros años y practicar en el ejercicio de su profesión. Naturalmente entre sus lecturas no podían faltar impresos del arte militar: el *Compendio militar* de Puga y Rojas, y unos «tratados militares» sin concretar. Para finalizar, se encuentra reseñado un tratado de «agricultura universal», asunto con el que debía estar bien familiarizado como dueño y administrador activo de sus posesiones agrarias.

LOS LIBROS EN EL ESPACIO DOMÉSTICO

Si como señala Chartier en relación con los inventarios parisinos, los lectores más modestos no tenían un espacio definido para ubicar sus pocos ejemplares, la costumbre seguida entre aquellos que disponían de un número mayor era distinta. Naturalmente, el incremento de la colección hacía preciso que su propietario buscara un mueble adecuado para ellos.⁵³ Conocer el lugar concreto donde el lector guardaba sus libros puede resultar tan interesante como saber el número de ejemplares o la naturaleza de los mismos y sus porcentajes por materias. Y es que la existencia de un mueble para los libros nos puede estar indicando el interés del propietario por su conservación y, por tanto, del valor que para él tenían esos objetos preciosos a los que podía proteger mediante una buena encuadernación o cerraba bajo llave para mayor seguridad. Por otra parte, las características de dicho mueble puede transmitir también el valor decorativo y distintivo que el dueño les otorgaba como símbolo de prestigio social; entonces la biblioteca se concibe como un espacio de «escaparate» y de sociabilidad.⁵⁴

Para poder abordar esta cuestión, deberíamos intentar reconstruir la casa de los marqueses. Las dificultades no son escasas ya que el edificio fue objeto de sucesivas remodelaciones y ampliaciones ya en vida del

⁵³ Roger Chartier, *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna* (Madrid: Alianza Editorial, 1993), 142-143.

⁵⁴ Chartier, *Libros, lecturas*, 144.

marqués.⁵⁵ Se trataba de una casa heredada de sus mayores y ubicada en la calle Trapería, próxima al templo catedralicio, vivienda muy amplia, con escalera principal y otra secreta que llegaba del sótano al terrado, cochera y caballeriza, como correspondía a su distinguido estatus.⁵⁶ En la planta principal se encontraba a mano izquierda de la sala el oratorio, provisto de balcón, pieza obligada en las casas palaciegas, y el cuarto que servía de estrado, lugar donde la familia recibía a sus visitantes, una dependencia con dos balcones a la Trapería y engalanada, como lo estaban el corredor con sus columnas, la antesala, y los cuartos con toda clase de cuadros y ricos muebles.

En la planta baja se encontraba, entre otras dependencias, el «cuartito de las armas» donde se almacenaban un número importante de fusiles, bayonetas, pistolas y carabinas, recipientes para la pólvora y hasta una cama de campaña, vestigios de su activa participación en la guerra. En dicha planta se hallaba una sala principal con retratos familiares de la marquesa, otros de Luis XIV, la genealogía de Felipe V, una docena de cuadros religiosos, más de una veintena con frutas, flores y animales, doce de ellos apaisados de gran tamaño comprados al conde de Fontanar, etc., una auténtica pinacoteca provista de espejos, escritorios grandes con remates bronceados sobre bufetes, sillas de nogal, otro escritorio con las armas de ébano y marfil, bufetes de pasta italiana y una papelera con su pie de nogal con embutidos de otras maderas con varias gavetas con correspondencia y papeles personales. En fin, toda una exhibición del poder adquisitivo y del nivel cultural de sus dueños, a la manera de un «gabinete de curiosidades» repleto de cuadros y muebles que pudieran ser admirados por amigos y familiares.

Junto a dicha sala, dos aposentos provistos de antesala, donde debía discurrir la vida privada del matrimonio. Precisamente en uno de los cuartos, el que estaba a mano izquierda entrando en la antesala de la sala baja, se hallaron los dos ejemplares de las *Horas* para el oficio de Nuestra Señora y un «umillador de nogal nuevo con quatro gavetas varias y un ca-

⁵⁵ La casa-palacio de los marqueses acabaría albergando a comienzos del siglo xx el Hotel Patrón, frente al Casino, edificio que sería demolido por la piqueta como tantos otros del patrimonio histórico murciano.

⁵⁶ Los datos sobre la casa los hemos extraído del testamento del marqués transcrito por José Iniesta Magán, *Beniel a través de sus documentos (siglos XVI-XVIII)* (Beniel: Caja Rural Central, 1992), 48-63, y las informaciones contenidas en el inventario de 1710.

jón con siete libros pequeños de particulares devociones», una suerte de reclinatorio con un fin claramente oracional. Próximo a él, en un mueble papelera, se hallaron dos sellos para cartas con las armas de los Molina y una parte de las alhajas familiares, entre las que se encontraba la más estimada, la insignia de la Orden de las Esclavas de la Virtud para damas de la nobleza, remitida por la emperatriz a la marquesa. También se guardaban allí hasta tres veneras de oro y diamantes con la Cruz de Santiago. Láminas y cuadros religiosos, uno de la marquesa y otro del marqués, alguna talla marfileña en urna de cristal, espejos y otros bufetillos completaban los abundantes enseres de aquella estancia. Se trataba, por tanto, de un aposento privado, muy acorde con las características de un espacio de recogimiento y meditación para la lectura de las horas litúrgicas y demás devociones que, como bien señalaban los tratados en la materia, debían dirigir y orientar la vida cotidiana de las féminas. Para Cátedra y Rojo la existencia de varios ejemplares de las *Horas* podría estar indicando no solo la posibilidad de una práctica devota colectiva por parte de las mujeres, «sino también de la alfabetización inherente a la lectura de las horas, en una transmisión que acaso fuera femenina por excelencia». ⁵⁷ Nada podemos saber al respecto en el caso de doña Eleonora, pero resulta curioso constatar que si esta contaba con dos ejemplares, también doña María llevó a su matrimonio otros dos del *Oficio de Nuestra Señora*, uno grande y otro pequeño con las cubiertas de zapa engarzadas en plata. ⁵⁸

Con excepción de los libros señalados, la biblioteca se encontraba en otro de los cuartos de la planta baja de la casa de la Trapería. La anotación del escribano no deja duda acerca de la localización de la misma pues «habiéndose entrado en la alcoba de dicha sala se halló» un armario grande, embutido en la pared, con cuatro estantes de madera, mueble provisto de puertas que hubieron de ser abiertas para anotar su contenido: los libros. La citada alcoba, lugar de retiro y meditación, disponía de una cama con dosel, taburetes de vaqueta, un bufete de nogal con sus herrajes y el archivo de pino con cerradura y llave donde se tenía a buen recaudo un buen número de documentos.

Dicha ubicación en la alcoba no parece que fuera lo habitual según los inventarios murcianos que tenemos consultados. Es común que las

⁵⁷ Cátedra, *Biblioteca y lecturas de mujeres*, 123.

⁵⁸ A. H. P. M., Prot. 2752, ante Espinosa de los Monteros, f. 5-6.

colecciones, aunque fuesen pequeñas, se encontrasen en cuartos independientes del dormitorio. Así, doña Gertrudis de Yepes (1706), viuda de un notable personaje, tenía su pequeña colección en un cuarto inmediato dentro de «un armario con sus puertas enrejadas de arambre con cerradura y llave». ⁵⁹ En 1722 la biblioteca del canónigo Carrasco y Oca estaba en una sala alta donde, además de varias estampas y cuadros religiosos, había dos escritorios de madera con sus gavetas y sus bufetillos. ⁶⁰ Por su parte, el arcediano y canónigo de Cartagena Gómez de la Calle, muerto en 1717, mantenía sus cuantiosos volúmenes en el «cuarto de la librería», es decir en un espacio destinado a la colección. Ahora bien, una ubicación más o menos adecuada y las buenas cualidades del mueble-librería no significaban que el dueño se ocupase de sus libros. Es lo que se desprende de la anotación del escribano sobre el estado de los ejemplares del citado arcediano que, una vez inventariados, quedaron depositados en la sala principal de la vivienda «por el mucho polvo y telarañas que tenían». ⁶¹

Es indudable que la colección de los marqueses gozaba de buena salud y se hallaba en uso. Según pensamos, la cercanía de la alcoba y, por tanto, de la colección bibliográfica a la sala principal baja podía hacer de aquella estancia verdaderamente palaciega las veces de gabinete de trabajo o cuarto de estudio y de lectura personal, pero también compartida, en un escaparate que prestigiaba su persona y linaje. Pero, con seguridad podemos establecer la existencia de dos espacios de lectura personal y retirada en los dos aposentos descritos de la planta baja.

UNA COLECCIÓN VIVA

Desde nuestro punto de vista, aquella biblioteca era una colección viva, leída, no sólo poseída, si bien su crecimiento fue escaso. Es cierto que entre sus volúmenes había algún ejemplar de extraordinario valor, pero el grueso de la colección no correspondía a ejemplares sobresalientes, más bien a impresos de pequeño formato cuyo valor económico no era nada desmedido. Quizás ese aspecto poco llamativo nos esté señalando

⁵⁹ A. H. P. M., Prot. 3667, ante de las Peñas Torralba, f. 499 v.

⁶⁰ A. H. P. M., Prot. 3984, ante Pedro José Villanueva, f. 111 y ss.

⁶¹ A. H. P. M., Prot. 3677, ante de las Peñas Torralba, f. 395 y ss.

do el carácter utilitario de la biblioteca, un bien útil para la formación y recreo del aristócrata y su familia, libros que ayudaron más a la práctica religiosa, al deleite poético y a la ilustración político-moral del lector que a su exhibición. A esto, hemos de sumar el incremento de los volúmenes al examinar el inventario realizado a la muerte de don Gil la tarde del 27 de mayo de 1727.⁶²

Desconocemos si la biblioteca continuaba en el mismo espacio doméstico después de tantos años. Tan solo podemos señalar que el «umillador» en otro tiempo nuevo y en uso, debía estar ya inservible para su función; en sus cajones, nada de libros devotos, solo prendas de uso personal y dinero. Por otro lado, la relación de los libros se encuentra fraccionada. En el 4.º inventario se anotan junto a un tablado de cama, «ocho tomos» de la *Mística Ciudad de Dios*, otro del *Oficio de Nuestra Señora* con manecillas y remates de plata, «otro libro de diversas oraciones de meditación» y un largo listado de impresos religiosos e historia eclesiástica. El 11 de junio, se relacionan las pertenencias recogidas en la heredad de Escalona (6.º inventario); aquí se localizan un *Misal* y unas «horas de rezo de Nuestra Señora grandes forradas de vadana colorada». Finalmente, el 14 de junio (7.º inventario), el resto de la colección.⁶³ Ahora, en 1727, el número de obras había crecido en 45 títulos. Pero, ¿qué se había incorporado después de 17 años al fondo? ¿Qué novedades lectoras habían ampliado la biblioteca del noble?

Comenzando nuevamente por los libros religiosos, el número de títulos y autores se ha diversificado. Es imposible señalar con total seguridad cuáles son las nuevas obras adquiridas pues, en 1710, siete de los impresos pequeños de devoción y algún impreso en italiano no fueron descritos. Pese a esto, parece que han crecido las obras de Nieremberg, a las que se suman las de otros jesuitas como Martínez de la Parra, Boutauld y el mismo san Ignacio, las de los franciscanos Arbiol y Camuñas, y las del italiano Scupoli. Dolz de Castellar con su *Año Virgineo* y fray Luis de Granada con los 26 tomos de sus *Obras* (1711) son las más significativas por el número de volúmenes. En definitiva, cerca de una veintena de nuevas

⁶² A. H. P. M., Prot. 2484 ante José Bastida, f. 161 y ss. «Testamento de Gil Francisco de Molina y Junterón» 1726 y Prot. 2485, Partición de bienes. Años 1727-1741. La transcripción de la colección y su tasación la hemos consultado también en: Inés Molina Morrillas, «La biblioteca del Marqués de Beniel en el siglo XVIII», (Trabajo académico inédito. Universidad de Murcia, 2014).

⁶³ A. H. P. M., Prot. 2484 ante José Bastida, f. 206 r y ss.

obras paraban en los estantes por lo que a la materia religiosa se refiere. Quizás es ahora cuando la presencia de ejercicios espirituales, los textos de meditación (*Passion de Christo comunicada*)⁶⁴ y la historia sacra se hace más intensa (*Historia sagrada* de Gautruche, Madrid, 1720). También han aumentado el número de hagiografías: las vidas de san Francisco Javier, san Francisco de Borja de Cienfuegos y fray Luis de Granada.

El campo histórico presenta un nuevo título de ámbito local, *Historia sagrada del compendio de las ocho maravillas de el mundo*, un novedoso impreso de marcado tono apologético sobre la historia de Caravaca y su Santa Cruz, escrita por Cuenca Fernández Piñero (1722). Se ha incorporado *La Regla y establecimiento de la cavalleria de Santiago*, obra extrañamente ausente en otro tiempo. En los anaqueles figura la *Historia y viage del mundo* (1691) del militar y sacerdote Ordóñez de Cevallos, texto repleto de datos históricos, etnográficos, geográficos e incluso botánicos obtenidos de sus viajes. En cuanto a la historia patria, se anotan un «Cronicon de España» y un «Viaje del Señor Phelipe quinto a España»; y sobre el Imperio turco, las *Memorias históricas de los monarcas otomanos* de Sagredo (1694). El campo biográfico ha aumentado con una «Vida del Rey Jacobo» y otra del de Cardenal Albornoz, tal vez la Juan Ginés de Sepúlveda. A estas se añade, en lengua italiana, una «Elena emperatriz», ¿alguna biografía sobre otra Gonzaga, princesa de Mantua, casada con el emperador Fernando II? (*Virtu d'Anna Eleonora Imperatrice*. Viena, 1656).

La literatura política también se ve incrementada con el *Principe catholico*, un nuevo espejo principesco del jesuita Marín (1720). Pero junto a esta moderna edición, continuaba el interés del marqués por hacerse con antiguos tratados de didactismo político como la *Republica política* (1662) de Ramírez de Arellano, donde están presente la ética senequista y los Santos Padres. Las obras de Quevedo parecen haber engrosado durante esos años incorporando a las ya existentes la *Política de Dios, gobierno de Cristo*. En los estantes se localizan ahora la *Historia poética* de Gautruche (1721) y las *Academias morales de las Musas* de Enríquez Gómez, un tipo de miscelánea al modo de las *Academias del Jardín* de Polo de Medina. Y por fin, una novela picaresca, *Estebanillo González*,

⁶⁴ Editada en Madrid por el jesuita Cevallos fue costeada por el Concejo de Murcia e incorporada por el marqués en 1726 a resultas de su oficio de regidor.

género ausente en la primera época, a menos que entre los tomos de Quevedo se hallase el *Buscón*.

Han aumentado las obras de San Agustín y se ha incorporado otro padre de la Iglesia, el latino Tertuliano (*Apología contra los gentiles*), como también el romano Boecio con su *De consolación*, un ejemplo claro de ética estoica presente en autores como Gracián y Quevedo. Por último, un nuevo tratado militar, esta vez en francés, *Les fonctions du capitaine de cavalerie* de Birac, otro impreso sobre arquitectura militar, *El ingeniero*, y un diccionario trilingüe *Tesoro de las tres lenguas francesa, italiana y española*.

Así pues, la biblioteca había crecido y se había actualizado con algunas novedades editoriales, pero siempre con impresos encuadrados dentro de los gustos lectores de su propietario que nada habían variado. Cabría señalar, sin embargo, que la materia religiosa ha experimentado el crecimiento más significativo, quizás a consecuencia de una más acentuada espiritualidad del marqués.

La tasación de este segundo inventario fue realizada muy tardíamente, entre noviembre de 1731 y enero 1732.⁶⁵ En ella, el valor de la biblioteca ha descendido considerablemente pese al incremento que hemos indicado. En su inmensa mayoría las obras tasadas en 1710 ven ahora reducido su aprecio. Valga como ejemplo algunos datos: el *Atlas* ha pasado de 800 reales a 500, la *Historia Pontifical* de 200 a 108 reales, el *Misal* de 120 a 50, y la *Mística Ciudad de Dios* cuyos volúmenes fueron valorados en 100 reales han quedado reducidos a 40. Son pocas las que mantiene estable su precio y menos aún las que lo hacen al alza. En definitiva, la colección había quedado devaluada en cerca de 700 reales.

REFLEXIONES FINALES

Al ponderar las obras de Botero, escribía Gracián en *La Agudeza y arte de ingenio*, que no se podía tener «por hombre noticioso el que no las hubiere leído». Atento al parecer del jesuita, el de Beniel disponía de los textos del italiano, pero también de otras propuestas lectoras que Gracián desgrana en el «Museo del Discreto». En aquella selecta librería corona-

⁶⁵ A. H. P. M., Prot. 2485, f. 578 v-586 r.

da por los libros Espirituales debían estar presentes: el culto Parnaso, (Petrarca, Virgilio, Boscán...), la gustosa Historia (Tácito, Mariana, Caterino, Illescas, Sandoval...) las Buenas Letras (florestas, teatros, avisos, plazas, silvas, empresas...), la indagadora natural y moral Filosofía (Seneca, Plutarco, Petrarca, Justo Lipsio, Quevedo, Boccalini...), la Política, etc. Es decir, materias y autores que nos resultan muy familiares una vez estudiada la colección. Pero, ¿qué podemos extraer de su análisis cuantitativo y cualitativo? En primer término, que estamos ante una pequeña biblioteca del Barroco hispano, un fondo bien nutrido de textos históricos, didactismo político-moral y, en menor medida, libros religiosos. En segundo lugar, que tales aficiones lectoras pueden ser indicativas de los intereses intelectuales, morales y políticos que debieron de gobernar la trayectoria vital en el ámbito público y privado del dueño.

Como amante del pensamiento católico leerá las amenas y exitosas obras del obispo Guevara, las divulgativas silvas de Mexía y de Campos, los avisos de Bocalini y una gran variedad de espejos políticos y morales a la par que a autores de la mayor hondura: Baltasar Gracián, a quien parece seguir en sus consejos lectores (nada de Bodino, nada de Maquiavelo), al estoico caballero santiaguista Quevedo, otro de sus autores favoritos, y a Saavedra Fajardo, de quien tenía todas sus obras.

Y qué decir del surtido de textos históricos, una materia obligada en las colecciones de la nobleza como aconsejaban los tratados principescos. Qué duda cabe que aquellas lecturas debieron de proporcionarle un cumplido conocimiento de los hechos históricos y de las glorias de la monarquía hispánica, pero también un sin fin de experiencias vitales para imitar o desechar dada la intencionalidad moralizadora asignada a la Historia. Si «la sabiduría más importante, la que enseña a saber vivir» era la Política (*El criticón*), la Historia con sus modelos era la mejor pedagogía en la formación del noble «porque ningún Maestro mejor de los Príncipes, que la Historia» había escrito Saavedra en su *Corona gothica*. Y como sus admirados autores, no podrá prescindir de los clásicos, eso sí, traducidos al castellano (Tácito, Plutarco, Jenofonte)

Es interesante señalar el claro papel que los jesuitas debieron de tener en la formación y en la práctica religiosa del matrimonio. Devociones en italiano leídas por la marquesa, lengua materna en la que podía encontrar el medio más adecuado para el debido recogimiento interior, y un

número no pequeño de impresos en castellano con un claro destinatario, el marqués. Con el paso del tiempo, las lecturas hagiográficas y la espiritualidad ascético-mística de fray Luis pasarían a ocupar sus preferencias devotas, no así Santa Teresa o san Juan de la Cruz que seguirían ausentes de sus estantes. Porque estamos ante una biblioteca viva, que crecía con lentitud, pero en la misma dirección y, además, compartida, dos características que otorgan a esta colección un valor añadido. La presencia de impresos en lengua italiana, fuera de las piadosas devociones, nos reafirma más en el uso compartido de los ejemplares. Nos referimos a varias obras de referencia (un atlas, dos léxicos, uno médico y otro geográfico, histórico y poético) por no contar las dos historias en italiano, una de carácter universal y otra de Italia, que paraban entre aquellos volúmenes, un recuerdo de sus años en Milán. Junto a esto, el aspecto poco llamativo de la mayoría de los ejemplares puede estar señalando el carácter instrumental de la biblioteca en la formación y recreo del aristócrata y su familia, libros que ayudaron a la práctica religiosa, al deleite poético y a la formación histórica, moral y política del lector.

En esa dualidad entre armas y letras en que parecía debatirse el noble del XVII hispano, este lector de la cultura barroca, que fue don Gil Francisco, no era un hombre de letras, ni un bibliófilo, como otros nobles en su tiempo, pero sí un militar educado en los valores de los de su clase que marcarían sus gustos literarios; no un noble erudito, pero sí culto, informado (noticioso) e integrado en la ortodoxia religiosa y social de su tiempo y, en consecuencia, un lector que selecciona con rigor autores y títulos. ■

Nota sobre la autora:

AMPARO GARCÍA CUADRADO es profesora de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad de Murcia desde 1989, y forma parte del grupo de investigación *Bibliotecas, Archivos y Cultura de la Información*. Su interés docente e investigador se ha centrado en la Historia del Libro desde su tesis doctoral dedicada a analizar el valor documental de la imagen miniada en un códice castellano del siglo XIII, el códice F de Las Cantigas de Santa María (*Las Cantigas: el Códice de Florencia*, 2003). El acercamiento

a la materialidad del libro manuscrito se amplió más tarde al libro impreso y su proceso de edición, a la Historia de la Imprenta y de la Librería. Tiene publicados una treintena de trabajos sobre estas cuestiones, principalmente centrados en el siglo XVIII. Una constante de sus publicaciones ha sido poner de relieve el valor de las fuentes documentales para historiar el complejo mundo del libro impreso y de su comercio durante la Edad Moderna. Resultado de este esfuerzo investigador son *La librería en el siglo XVIII: el murciano Juan Polo Ruiz* (2010) y *Los Benedicto, una familia de mercaderes de libros en Murcia (siglos XVIII-XIX)* (2014). En la actualidad se encuentra trabajando en la Historia de la Lectura, campo que puede dar excelentes frutos mediante el análisis de las bibliotecas privadas protocolizadas. Esta línea de investigación sobre la lectura se inicia en 2013 con *Lecturas y lectores en la Murcia decimonónica*, utilizando como fuente de información los listados de suscriptores contenidos en los propios impresos.

Referencias:

- ÁLVAREZ SANTALO, León C. «Librerías y bibliotecas sevillanas del siglo XVIII». in *La Documentación Notarial y la Historia II, Actas del II Coloquio de Metodología Histórica Aplicada*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1984.
- AMEZÚA AMEZÚA, Luis Carlos. «La soberanía en *El Gobernador Cristiano* (1612), de Juan Márquez». *Anuario de Filosofía del Derecho* 21 (2004).
- DOMÍNGUEZ ORTIZ, Antonio. *La sociedad española en el siglo XVII: el estamento nobiliario I*. Ed. facsímil Granada: Universidad, CSIC, 1992.
- BENEYTO, Juan. «Boccalini en España». *Revista de Estudios Políticos* 45 (1949).
- BEX, Victoriano del Cerro. «Micheli: un historiador del siglo XVII». *Chronica Nova* 10 (1979).
- CAPEL, Horacio. «La geografía como ciencia matemática mixta. La aportación del círculo jesuítico madrileño en el siglo XVII». *Geo Crítica. Cuadernos críticos de Geografía Humana* 30 (1980): 3-34. Accessed May 15, 2016. <http://www.ub.edu/geocrit/geo30.htm>.
- CARRÉ, Antonia, y Luis CIFUENTES. «Éxito y difusión de la literatura de problemas en la Castilla del Siglo XVI». *Asclepio* 58 (1) (2006).
- CATALÁ, Jorge, y Juan José BOIGUES. *La biblioteca del primer Marqués de Dos Aguas, 1707*. Valencia: Universidad de Valencia, Departamento de Historia Moderna, 1992.

- CÁTEDRA, Pedro M. y Anastasio ROJO. *Biblioteca y lecturas de mujeres. Siglo XVI*. Salamanca: Instituto de Historia del Libro y de la Lectura, 2004.
- CHARTIER, Roger. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza Editorial, 1993.
- CUART MONER, Baltasar. «La larga marcha hacia las Historias de España en el siglo XVI». In *La construcción de las historias de España*, edited by Ricardo García Cárcel. Madrid: Marcial Pons Historia, 2004.
- CURZIO, Leonardo. «La forja de un concepto: la razón de Estado». *Estudios Políticos* 2 (mayo-agosto 2004).
- DELAGE, Agnes. «Las vidas particulares bajo el reinado de Felipe IV: ¿un problema de definición genérica?». *Criticón* 97-98 (2006).
- DIOS, Salustiano de. «La doctrina sobre el poder del príncipe en Jerónimo de Cevallos». In *Letrados, juristas y burócratas en la España moderna*, 193-251. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005.
- EGIDO, Aurora. «La nobleza virtuosa de la Condesa de Aranda». *Archivo de Filología Aragonesa* 54-55 (1998).
- ESPINO LÓPEZ, Antonio. «Libros, lecturas y lectores en la Barcelona de la primera mitad del siglo XVII». *Estudis: Revista de Historia Moderna* 29 (2003).
- ESPONA, Rafael José de. «Los Asprey, Condes de Fogonella». *Paratge* 22 (2009).
- FELICES DE LA FUENTE, M.^a del Mar. *Condes, marqueses y duques. Biografías de nobles titulados durante el reinado de Felipe V*. Madrid: Ed. Doce Calles, 2013.
- FUENTE, Manuel de la. *Antonio de Guevara*. Madrid: Fundación I. Larramendi, 2013. Accessed June 2, 2016. http://www.larramendi.es/i18n/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1021458.
- GARCÍA CUADRADO, Amparo. «Vicente Llofrú Blasco: un impresor entre dos siglos». *Murgetana* 127 (2012): 67-94.
- GARCÍA-NOBLEJAS, Javier. «Fray Domingo Fernández de Navarrete». In Centro Virtual Cervantes, China y España. Accessed June 3, 2016. http://cvc.cervantes.es/obref/china/fray_domingo.htm.
- GUILLEN BERRENDERO, José Antonio. «Valores nobiliarios, libros e linajes: Rodrigo Méndez De Silva, un nobilista portugués en la corte de Felipe IV». *Mediterranea-ricerche storiche* 30 (2014).
- INURRITIGUI RODRÍGUEZ, José María. «La fidelidad y los derechos». In *Los Borbones: dinastía y memoria de nación en la España del siglo XVIII. Actas del Coloquio Internacional celebrado en Madrid, mayo de 2000*, edited by Pablo Fernández Albaladejo. Madrid: Marcial Pons, Casa de Velázquez, 2001.
- IRIGOYEN LÓPEZ, Antonio. «Notas sobre las fundaciones de vínculos y mayorazgos del alto clero de Murcia en los siglos XVI y XVII». *Carthaginensia* 31 (2015): 257-261.

- LEE, Lilith. «Una selva de problemas: la Silva de varias cuestiones naturales y morales (1575) del maestro Jerónimo Campos». *STVDIVM. Revista de Humanidades* 16 (2010).
- LEMEUNIER, Guy. *Los señoríos murcianos, siglos XVI-XVIII*. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia, 1998.
- MADROÑAL DURÁN, Abraham. «Vida y obra de Cosme Gómez de Tejada». *Revista de Filología Española* 71 (¾) (1991).
- MARAVALL, José Antonio. *Teoría española del estado en el siglo XVII*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1944.
- MENÉNDEZ PELAYO, Marcelino. *Historia de los Heterodoxos españoles. Introducción*. Barcelona: Red Ediciones, 2012.
- MOLINA MORRILLES, Inés. «La biblioteca del Marqués de Beniel en el siglo XVIII». (Trabajo académico inédito). Universidad de Murcia, 2014.
- MOLL ROQUETA, Jaime. «Libro y sociedad en la España moderna». *Bulletin Hispanique* 99 (1) (1997): 7-17.
- NOGALES RINCÓN, David. «Los espejos de príncipes en Castilla (siglos XIII-XV): Un modelo literario de la realeza bajomedieval». *Medievalismo* 16 (2006).
- PRIETO BERNABÉ, José Manuel. «Recibida y admitida de todos...» La lectura de la Historia en la sociedad madrileña del Siglo de Oro». *Hispania* 65 (3) (2005).
- RABELL, Carmen. «Menosprecio de Corte y alabanza de aldea: ¿crítica lascasiana, propaganda imperialista o «best-seller»». In *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, IRVINE, 92*, vol. 3. Madrid: Asociación Nacional de Hispanistas, 1994.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. «Diego Saavedra Fajardo, *Las Empresas Políticas* dentro de la tradición de los libros de emblemas». *Monteagudo* 86 (1984).
- SCHWARTZ LERNER, Lía. «Confluencias culturales en la sátira áurea de transmisión manuscrita». In *Culturas en el Siglo de Oro*. Madrid: Editorial Complutense, 1995.
- SERÉS, Guillermo. «El enciclopedismo mitológico de Baltasar de Vitoria». *La Perinola: revista de investigación quievediana* 7 (2003): 397-421.
- TORREGO CASADO, Almudena. «Una biblioteca nobiliaria madrileña del siglo XVII: don Jerónimo de Eguía y Eguía, I Marqués de Narros». PhD diss., Universidad Complutense de Madrid, 2011.
- VARELA, Julia. *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1983.

PRÁTICAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS E A SUA INFLUÊNCIA NA CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR. A MATERIALIDADE DAS ESCOLAS DE ENSINO MÚTUO EM PORTUGAL À LUZ DOS DIRETÓRIOS DO MÉTODO (1835-1844)

Pedagogical/ didactic practices and their influences on the configuration of the school spaces. The materiality of the monitorial schools in Portugal after the method guides (1835-1844)

Prácticas pedagógico-didácticas y su influencia en la configuración del espacio escolar. La materialidad de las escuelas de enseñanza mutua en Portugal a la luz de los manuales del método (1835-1844)

Carlos Manique da Silva*

Fecha de recepción: 19/09/2016 • Fecha de aceptación: 03/12/2016

Resumo. Nas primeiras décadas do século XIX o método ou modelo de ensino mútuo gera ampla discussão pedagógica em vários países (a sua difusão transcontinental não tem mesmo precedentes). Não obstante ter passado rapidamente pela paisagem pedagógica, exerce uma influência decisiva na definição de uma organização pedagógica específica para a escola primária pública, levando à superação (irreversível) do ensino individual e à legitimação do ensino simultâneo. Num primeiro momento, à luz de investigação já produzida, procuro contextualizar de que forma se deu em Portugal a receção do método, relevando a pluralização de interpretações dessa *tecnologia* educativa no curso da sua difusão mundial. Num segundo momento, recorrendo a materiais impressos —no caso, dois diretórios do método redigidos em Portugal (1835 e 1844)— e aos dados neles plas-

* Instituto de Educação. Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade. 1649-013 Lisboa. Portugal. manique@net.sapo.pt.

mados a respeito da materialidade das escolas (em causa, entres as datas assinaladas, não apenas as mudanças que se observam mas também as continuidades), argumento uma ideia central: a de que as práticas pedagógico-didáticas, se preferirmos, a interação professor / alunos em situação de ensino e de aprendizagem, têm uma influência decisiva na evolução e configuração dos espaços escolares.

Palavras Chave: Circulação do conhecimento pedagógico; Ensino mútuo; Materiais impressos; Materialidade da escola.

Abstract. *In the first decades of the nineteenth century the monitorial system of education generated widespread pedagogical discussion in several countries (as well as unprecedented transcontinental diffusion). Despite having passed quickly through the educational landscape, this model exerted a decisive influence in defining a specific educational organization for public primary schools, one that would prevail (irreversibly) over individual instruction and the legitimization of simultaneous teaching. First of all, in light of research already carried out on the subject, we aim to contextualize the way in which the method was received in Portugal, emphasizing the pluralization of interpretations of this educational technology in the course of its diffusion worldwide. Secondly, using printed materials—in this case, two guides of the method written in Portugal (1835 and 1844)—and the data in them concerning the materiality of schools (taking note, between the given dates, of the changes as well as the continuities), we defend a central idea: that the pedagogical-didactic practices, i.e., the interaction of teacher / students in the teaching and learning situation has a decisive influence on the evolution and configuration of school spaces.*

Key words: *Pedagogical knowledge circulation; Monitorial system of education; Printed materials; School materiality.*

Resumen. En las primeras décadas del siglo XIX el método o modelo de enseñanza mutua generó una amplia discusión pedagógica en varios países (a la vez que una difusión transcontinental sin precedentes). A pesar de su rápido paso por el escenario pedagógico, ejercerá una influencia decisiva en la definición de una organización pedagógica específica para la escuela primaria pública, que condujo a la superación (irreversible) de la enseñanza individual y a la legitimación de la enseñanza simultánea. En un primer momento se procura contextualizar, a la luz de la investigación existente, la forma en que se dio en Portugal la recepción del método, mostrando la pluralidad de interpretaciones de esa tecnología educativa en el curso de su difusión mundial. En un segundo momento, a partir de la revisión de materiales impresos—específicamente dos guías del método redactados en Portugal (1835 y 1844)— y de las informaciones plasmadas en ellos respecto de la materialidad de las escuelas (atendiendo, en las fechas señaladas, a los cam-

bios y las continuidades operadas), argumento una idea central: la de que las prácticas pedagógico-didácticas —o, si se prefiere, la interacción profesor/alumnos en situación de enseñanza/aprendizaje— tiene una influencia decisiva en la evolución y configuración de los espacios escolares.

Palabras clave: Circulación del conocimiento pedagógico; Enseñanza mutua; Materiales impresos; Materialidad de la escuela.

INTRODUÇÃO

Alguns autores têm argumentado com a ideia de que o edifício escolar, enquanto espaço especificamente pensado e desenhado para esse fim, reflete um sistema de valores e determinadas noções de pedagogia.¹ Desse ponto de vista, cada edifício representa «[the] contemporary thought about learning and teaching».² Dito de outro modo, na sua materialidade, os espaços desenhados traduzem a forma como se espera que os professores e os alunos ajam, com que fim ou propósitos e, ao mesmo tempo, que ações estarão inibidas. Mas há uma questão que emerge quando pensamos na influência das características do edifício escolar nos processos de ensino e de aprendizagem, que tem sido objeto de investigação para períodos bem recentes da nossa história, nomeadamente, no que diz respeito aos programas de modernização dos espaços escolares: a de saber até que ponto a referida influência se faz sentir.³ Segundo estas investigadoras,⁴ que tomam como referência o Programa de Modernização das Escolas de Ensino Secundário,⁵ a renovação de espaços escolares não teve um impacto decisivo nas práticas docentes, as quais «remain[ed] set in a traditional mould».⁶

¹ Cf., por exemplo, Antonio Viñao Frago & Agustín Escolano Benito, *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (Rio de Janeiro: DP&A, 2001); Martin Lawn & Ian Grosvenor, *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines* (Oxford: Symposium Books, 2005); Catherine Burke & Ian Grosvenor, *School* (London: Reaktion Books, 2008); Rita de Cássia Gonçalves, *Arquitetura Flexível e Pedagogia Ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos* (Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011).

² Burke & Grosvenor, *School*, 11.

³ Alexandra Duarte, Luísa Veloso & Joana Marques, «Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese schools buildings' renovation programme», *Cambridge Journal of Education*, 44 (3), (2014): 401-423.

⁴ Duarte, Veloso & Marques, «Changing education through learning spaces».

⁵ Programa executado em Portugal entre 2007 e 2011; prossegue ainda, mas com muitos entraves.

⁶ Duarte, Veloso & Marques, «Changing education through learning spaces», 418.

Se recuarmos aos anos de 1970-80 —período em que ganha corpo a ideia de que «o edifício faz o método de ensino»—⁷ encontramos um caso que elucida bem a dificuldade em encorajar uma «pedagogia» a partir (dir-se-ia quase em exclusivo) da conceção de novos ambientes educativos. Refiro-me à experiência das escolas de área aberta em Portugal. Na verdade, o fundamento que presidiu à conceção dessas escolas, ou seja, o de promover a rutura com a organização em classe, foi rejeitado por muitos professores, diretores e, mesmo, encarregados de educação.⁸ Aliás, Catherine Burke e Ian Grosvenor mencionam que a investigação realizada nos Estados Unidos da América na década de 1970 a respeito da conceção dos edifícios escolares —e acrescentam que metade das escolas construídas no final dos anos de 1960 eram de área aberta— aponta para a seguinte conclusão: «architectural design does not fundamentally determine teacher practice, but that teachers determine and arrange their spaces in accordance with their perceived needs, habits and beliefs».⁹

Por outro lado, como sublinham Tondeur, Bruyne, Driessche, McKenney & Zandvliet,¹⁰ investigação recente tem demonstrado que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão a influenciar a organização da sala de aula. Os mencionados investigadores indicam, ainda, que as mudanças na organização espacial também podem estar associadas a mudanças nas práticas pedagógicas.¹¹ Mas, a nota dominante, acresce dizer, é a de que o *layout* da sala de aula tem permanecido muito estável, não obstante o esforço de arquitetos, designers de mobiliário escolar e reformadores educacionais para o ajustarem.¹²

⁷ João Barroso, «Innovation and change in school: challenges to teachers and architects», *Education Buildings and Equipment*, 28, (2002): 23.

⁸ Miguel Martinho & José Freire da Silva, «Open Plan Schools in Portugal: Failure or Innovation?», *PEB Exchange*, 12, (2008): 1-9. A este propósito, é também interessante referenciar a opinião dos seguidores de Ovide Decroly, na década de 1940, no sentido em que consideravam que os projetos arquitetónicos inovadores não se traduziriam em «better learning effects as long as the “old” pedagogical-didactic praxis continued to be applied». Frederik Herman, Angelo Van Gorp, Frank Simon, Bruno Vanobbergen & Marc Depaepe, «Modern architecture meets new education. Renaat Braem's design and the Brussels Decroly school», *Revue Belge d'Histoire Contemporaine*, XLI, (2011): 150.

⁹ Burke & Grosvenor, *School*, 152.

¹⁰ J. Tondeur, E. de Bruyne, M. Van Den Driessche, S. McKenney & D. Zandvliet, «The physical placement of classroom technology and its influences on educational practices», *Cambridge Journal of Education*, 45 (4), (2015): 537-556.

¹¹ Tondeur, de Bryne, Van Den Driessche. McKenney & Zandvliet, «The physical placement of classroom technology and its influences on educational practices».

¹² Herman, Van Gorp, Simon, Vanobbergen & Depaepe, «Modern architecture meets new education. Renaat Braem's design and the Brussels Decroly school», 135-166.

Mais do que ver o edifício escolar como indutor de uma determinada «pedagogia» ou capaz de moldar a experiência escolar, no presente texto o meu argumento central é o de que as práticas pedagógico-didáticas, se quisermos, a interação professor / alunos em situação de ensino e de aprendizagem, têm uma influência decisiva na configuração dos espaços escolares.¹³ Nessa linha de pensamento, o que pretendo enfatizar são as mudanças que ocorrem devido a fatores internos. Recorro às palavras de Thomas Markus (e a uma analogia com um espaço litúrgico) para elucidar esta última ideia: «Monasteries were gradually remodelled in response to changes in liturgical practice, the Rule, or the numbers of monks, expanded activities».¹⁴ Por outras palavras, aquilo que dá sentido aos edifícios é a maneira como são usados e experienciados.¹⁵ E, à luz da lição de Thomas Markus, há três níveis de análise que permitem perscrutar o referido sentido, a saber: i) o edifício; ii) a experiência dos utilizadores; iii) o que é escrito a respeito dos edifícios.¹⁶

Mantendo tudo o que foi dito em mente, e procurando focalizar o objeto de pesquisa, o meu propósito é analisar a evolução do ensino mútuo em Portugal, entre 1835 e 1844, mapeando as mudanças (e também as continuidades) no pensamento acerca do desenho arquitetónico das escolas, dos utensílios e mobiliário escolares,¹⁷ nomeadamente em função das imposições pedagógico-didáticas. O arco cronológico apontado merece a seguinte explicitação. No ano de 1835 o ensino mútuo é adotado em Portugal como modo / sistema¹⁸ oficial e em 1844 inicia-se uma importante reforma do ensino elementar, na qual está já implícita a opção pelo ensino simultâneo. É também importante mencionar que em cada um dos referidos anos é elaborado um diretório do método de ensino mútuo (apenas o primeiro, isto é, o de 1835, é dado à estampa).

¹³ Recupero esta ideia da obra de Justino Magalhães, *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII-XX)* (Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2010). O meu foco será, pois, no ensino enquanto interação decorrente de operações didáticas e não, propriamente, a nível organizacional.

¹⁴ Thomas Markus, *Buildings & Power. Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types* (New York: Routledge, 1993), 6.

¹⁵ Burke & Grosvenor, *School*.

¹⁶ Markus, *Buildings & Power*.

¹⁷ Estou, no fundo, a reportar-me às características que compreendem a materialidade da escola, isto é, aos seus objetos e tecnologias. Lawn e Grosvenor, *Materialities of schooling*.

¹⁸ Como é sabido, os modos / sistemas de ensino são quatro: individual, simultâneo, mútuo e misto.

Ora, é com base nesses materiais empíricos (textos e elementos gráficos associados) —portanto, naquilo que é escrito e desenhado a respeito dos edifícios— que procurarei alicerçar a minha narrativa. Antes, porém, de prosseguir a finalidade avançada, parece-me útil perspetivar, à luz da investigação já produzida, de que forma se deu em Portugal a apropriação do modelo de ensino mútuo.

A RECEÇÃO PORTUGUESA DO MODELO DE ENSINO MÚTUO: TENSÕES ENTRE O GLOBAL E O LOCAL

Desenvolvido de forma mais ou menos autónoma pelos educadores ingleses Joseph Lancaster e Andrew Bell, na transição do século XVIII para o século XIX, o ensino mútuo rapidamente excedeu os limites do continente Europeu, chegando às Américas e, mesmo, a África. Há um conjunto de fatores que explica a referida difusão transcontinental, a saber: i) a existência de uma rede de atores (a viagem com uma finalidade educativa teve aqui particular importância); ii) a proliferação de sociedades civis, ligadas, no caso da versão lancasteriana, à British and Foreign School Society (BFSS); iii) a intensa dinâmica de tradução e circulação de materiais impressos (os manuais representam um importante elemento de codificação das práticas de ensino mútuo).¹⁹

Aquilo que a investigação recente na área das Ciências Sociais tem vindo a consagrar, depois dos seminais trabalhos de Jürgen Schriewer (críticos da abordagem neo-institucionalista), é a ideia de que não é legítimo falar em replicação de modelos culturais standardizados. Em vez disso, na verdade, devemos falar em interpretação ativa desses mesmos modelos em função dos contextos socioculturais e dos atores.²⁰ Por exemplo, sabemos hoje que a receção do ensino mútuo variou substan-

¹⁹ Carlos Manique da Silva, «Circulating the Monitorial System of Education. The Portuguese Teacher Alexandre Luís da Cunha in the Atlantic World», in *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in Historischer Perspektive*, ed. Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer e Karin Priem (Colónia: Böhlau, 2014), 177-190.

²⁰ Cf., por exemplo, Jorge Ramos do Ó & Luís Miguel Carvalho, *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil* (Lisboa: Educa e Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2009); Peter Howlett & Mary S. Morgan (eds.), *How well do facts travel? The dissemination of reliable knowledge* (New York: Cambridge University Press, 2011); Martijn van der Burg, «Cultural and legal transfer in Napoleonic Europe: codification of Dutch civil law as a cross-national process», *Comparative Legal History*, 33 (1), (2015), 85-109.

cialmente de país para país.²¹ Mas também é certo que a interpretação do modelo em alguns contextos já estudados revela inegáveis semelhanças com a sua história em Inglaterra. Essa similitude é, sobretudo, sentida na «base» organizacional do modelo, penso designadamente: i) na delegação da ação pedagógica na figura do monitor; ii) no agrupamento dos alunos por matérias (no essencial, leitura, escrita e aritmética); iii) na regularidade da examinação; iv) na possibilidade de uma progressão desigual nas citadas matérias.²² Por outro lado, a produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento é visível, por exemplo: i) na noção de *ordem* —os fenómenos de apropriação em determinadas comunidades deixam entender que não é linear a correspondência entre ordem na sala de aula e ordem social;²³ ii) na interpretação do papel atribuído ao monitor —percebido, por sua vez, como simples repetidor e não, propriamente, como docente;²⁴ iii) na clivagem existente entre a tradição de aprendizagem da escrita em alguns vernáculos e as propostas de Joseph Lancaster.²⁵

Do mesmo modo, os estudos sobre a receção portuguesa do ensino mútuo evidenciam a tensão entre as influências estandardizadas —referenciais para todos os países— e os processos seletivos de incorporação, marcados pelos contextos de acolhimento. Desde logo, um dos aspetos que merece ser sublinhado é o da origem militar do «lancasterianismo» português. Na verdade, o primeiro relato acerca da aplicação do modelo em Portugal respeita às escolas de ensino mútuo criadas no

²¹ Marcelo Caruso (ed.), *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century* (Frankfurt: Peter Lang, 2015).

²² Carlos Manique da Silva, «O papel dos materiais impressos na difusão do ensino mútuo: duas traduções portuguesas da obra “Sistema Britânico de Educação”, de Joseph Lancaster», in *Influencias inglesas en la Educación Española e Iberoamericana (1810-2010)*, coord. José María Hernández Díaz (Salamanca: Universidade de Salamanca, 2011), 629-639.

²³ Eugenia Roldán Vera, «Order in the Classroom: the Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education», *Paedagogica Historica*, 41 (6), (2005), 655-675.

²⁴ Marcelo Caruso, «Locating Educational Authority: teachers monitors, educational meanings and the importing of pedagogical models. Spain and German States in the Nineteenth Century», in *Educational Police Borrowing: historical perspectives*, eds. David Phillips & Kimberly Ochs (Oxford: Symposium Books, 2004), 59-87.

²⁵ Marcelo Caruso, «New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools, 1821-1842», in *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in the Nineteenth-Century Latin America*, eds. Marcelo Caruso & Eugenia Roldán Vera (Frankfurt: Peter Lang, 2007), 277-306.

Exército, corria o ano de 1815. Como bem elucidou Rogério Fernandes, essa circunstância ficou a dever-se ao facto de o Exército português, na sequência das insuficiências reveladas no decurso das três invasões napoleónicas (1807-1810), contar nos seus corpos com oficiais ingleses (alguns deles conhecedores do ensino mútuo).²⁶ É interessante, aliás, que a referida circunstância paute depois uma apropriação singular do modelo. Vejamos: Em 1821, é publicada, na cidade do Funchal (Ilha da Madeira), um opúsculo intitulado *Breve Esboço do Systema Britanico de Educação*, simultaneamente inspirado em duas edições (1.^a e 3.^a) de uma obra assinada por Joseph Lancaster, a saber: *The British System of Education: Being a Complete Epitome of the Improvements and Inventions Practised at the Royal Free Schools...* (Londres, 1810); *Manual of the System of the British and Foreign School Society of London, for Teaching Reading, Writing, Arithmetic, and Needle-Work...* (Londres, 1816).²⁷ A intenção era então a de dar consistência à aplicação das técnicas do modelo. Ora, se transcendermos o simples cotejo da face informativa dos textos (originais e tradução), percebemos os aspetos de significação que decorrem da interpretação do tradutor. Na verdade, no plano da reescrita, identificamos a utilização de certas palavras em função do contexto de acolhimento (e, portanto, de novas audiências). Note-se, a propósito, o recurso a termos de inspiração militar, designadamente: «rancho»,²⁸ para indicar uma subdivisão das classes de leitura e de aritmética correspondente a dez alunos; «oficiais», para designar o mestre e o conjunto dos decuriões ou monitores.

Por outro lado, a introdução de livros didáticos nas escolas de ensino mútuo portuguesas, preconizada, por exemplo, pelo autor do citado *Breve Esboço*, afastava-se dos fundamentos estabelecidos por Bell e Lancaster. Com efeito, essa via afirmava a ampliação do currículo nas escolas elementares, contrariando, assim, uma ideia cara aos promotores ingleses do modelo: a redução do ensino mútuo às aprendizagens essenciais

²⁶ Rogério Fernandes, «A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX», in *A escola elementar no século XIX. O método monitorial / mútuo*, orgzs. Maria Helena Câmara Bastos & Luciano Mendes de Faria Filho (Passo Fundo: EDIUPF, 1999), 25-43.

²⁷ Carlos Manique da Silva, «Circulating the Monitorial System of Education». Como o próprio nome deixa antever, o *Breve Esboço* é uma obra síntese (15 páginas), cujo autor / tradutor terá sido Alexandre Luís da Cunha, homem de profundas convicções liberais.

²⁸ Sobre a conotação militar deste termo, ver *Novo Dicionario da Lingua Portuguesa* (Lisboa: Typografia Rollandiana, 1806).

(ler, escrever e contar), posto que o intento era o de reproduzir (e não o de transformar) a ordem social. E distanciava-se, ainda, da proposta de uma educação assente na leitura de textos da Sagrada Escritura, conforme definiu Lancaster. Aliás, no *Breve Esboço* é a escrita que recebe a primazia; algo que se prende com a tradição da escola elementar portuguesa, baseada na escrita e na caligrafia.

Há outras clivagens que emergem quando confrontamos a visão do autor do *Breve Esboço* com a perspetiva veiculada em 1856 por Elizabeth Phelps, responsável pela Sociedade Protetora da Escola de Meninas do Funchal.²⁹ Nesse cotejo, a ideia que sobressai é a de que o conhecimento educacional é socialmente construído no seio de redes de comunicação, onde os diferentes atores convergem e divergem uns dos outros. Trata-se, na verdade, de um processo comunicativo que supera a simples lógica do binómio global/local, se quisermos, a tese de que as ideias educativas são produzidas num determinado espaço geográfico e, posteriormente, recebidas num outro contexto (a questão é mais complexa).³⁰ Ao mesmo tempo, aquilo que se percebe é que o conhecimento educacional pode ser bastante resiliente.

O sistema em uso (o lancasteriano) é o mais barato que se conhece. A sua economia consiste na ausência de livros ou cartilhas para o ensino elementar, substituindo no seu lugar, lições em pautas de tábua. Estas estão tão duráveis, que a maior parte das que servem hoje na escola estão em uso desde 1821, e este é um dos motivos (ente outros) que obriga a direção a manter a integridade daquele sistema.³¹

Existe outra tradução portuguesa da seminal obra de Joseph Lancaster. Foi publicada em 1823, na cidade do Porto, e saiu da pena de Guilherme Skinner, estudante da Real Academia do Porto, que fixou pra-

²⁹ A Escola em questão era quase exclusivamente suportada por cidadãos britânicos radicados na Ilha da Madeira, sendo de confissão Protestante.

³⁰ A este respeito, ver Jason Beech & Alejandro Artopoulos, «Interpreting the circulation of educational discourse across space: searching for new vocabularies», *Globalisation, Societies and Education*, 14 (2), (2016), 251 - 271.

³¹ Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo (IAN/TT), *Ministério do Reino*, maço 3571, carta de Elizabeth Phelps a José Ferreira Passos, 1 de julho de 1856, documento sem paginação.

ticamente todo o texto original.³² Neste caso, o facto de o tradutor ter tido a intenção de seguir fielmente o *The British System of Education* (Londres, 1810) —Skinner faz questão de enfatizar que traduziu o texto de Lancaster a partir «do seu original» [leia-se, 1.^a edição]— dificulta a perceção dos fenómenos da receção ativa do conhecimento. Ainda assim, mantendo especial atenção ao processo de transmissão textual, é possível identificar divergências e, mesmo, incompatibilidades entre os dois textos (original e tradução) —o ponto, aliás, que procuro sublinhar nesta secção (no fundo, o da tensão entre o global e o local). Por exemplo, ainda que subliminarmente, perpassa um entendimento diferente no que concerne à aplicação de castigos. Com efeito, a versão de 1810 difundia uma série de castigos considerados bárbaros e humilhantes (abandonados pela British and Foreign School Society a partir de 1816), embora a punição corporal estivesse completamente ausente. E se é verdade que Guilherme Skinner, mantendo a referência à 1.^a edição da obra, opta por verter para português os ditos castigos (contrários à tradição educativa portuguesa), não deixa, ao mesmo tempo, de omitir certas palavras. Atente-se nas seguintes passagens:

On a repeated or frequent offence, after admonition has failed, the lad to whom an offender presents the card, places a wooden log round his neck, which serves as a pillory, and with this he sent to his seat. This log may weigh from four to six pounds [...] The neck is not pinched our closed confined —it is chiefly burthensome by the manner in which it encumbers the neck, when the delinquent turns to the right or left.³³

Quando uma ofensa se perpetre muitas vezes, depois da admoestação, o decurião a quem o ofensor apresentar o bilhete lhe porá um pedaço de pau à roda do pescoço, que lhe servirá como uma gonilha, e com isto se manda para o seu lugar. Este pau pesará desde 4 até 6 arráteis [...] O pescoço não se oprime, mas deve

³² Manique da Silva, «O papel dos materiais impressos na internacionalização do ensino mútuo: duas traduções portuguesas da obra “Sistema Britânico de Educação”, de Joseph Lancaster».

³³ *The British System of Education* (London: Joseph Lancaster and Longman C^o. Paternoster-Row, 1810), 34.

pôr-se de sorte que, voltando ele a cabeça para a direita ou esquerda, isto lhe embarace o pescoço.³⁴

Note-se que não é por acaso que palavra «delinquent» não foi traduzida. O intento foi expurgar o texto de termos que veiculassem uma imagem da criança enquanto ameaça potencial. De facto, a palavra em questão não era de todo consonante com o ideário liberal da época. Porém, tinha que ver com os fundamentos iniciais do modelo —o que estava em causa para os seus promotores (tanto para Lancaster como para Bell) era o controlo social das classes pobres saídas da Revolução Industrial, consideradas uma ameaça. Na mesma ordem de ideias, Guilherme Skinner afasta-se das similitudes estabelecidas entre processos organizativos do ensino mútuo e manufaturas e, mesmo, de palavras e metáforas relacionadas com o «mundo industrial»; uma posição que expressava a rejeição à ética utilitarista e ao carácter excessivamente mecânico do modelo. Considerem-se os próximos trechos:

The repetition of one word by the monitor, serves to rivet³⁵ it firmly on the minds of each one of the class, and also on his own memory.³⁶

A repetição de uma palavra pelo decurião serve não somente para a fixar na memória de cada um, mas também na sua.³⁷

Termino esta secção ilustrando uma *variação* importante na apropriação do ensino mútuo em Portugal. Reporto-me a um contexto muito específico —à Casa Pia de Lisboa. Trata-se de uma instituição, fundada em 1780 por Diogo Inácio de Pina Manique, vocacionada para o acolhimento aos órfãos, privilegiando na sua obra educativa o regime de internato. O ensaio do ensino mútuo que aí tem lugar prolonga-se ininterruptamente por mais de duas décadas (1834-1859).³⁸

³⁴ *Systema Britânico de Educação* (Porto: Typ. da Viúva de Alvarez Ribeiro e Filhos, 1823), 59.

³⁵ «Rivet», importa dizê-lo, significa rebitar, cravar.

³⁶ *The British System of Education*, 11.

³⁷ *Systema Britânico de Educação*, 27.

³⁸ Carlos Manique da Silva, *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892)* (Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008) [tese de doutoramento].

A grande diferença que se observa na perceção do modelo —são evidentes, no entanto, algumas convergências com as práticas e os princípios organizativos definidos por Bell e Lancaster (designadamente, a delegação da ação pedagógica no monitor, a regularidade do exame e a progressão desigual segundo as matérias)— prende-se com a figura do internato e a necessidade dela decorrente de enquadrar disciplinarmente os alunos. Neste último aspeto é nítido, aliás, um afastamento em relação ao *Directório das Escolas Primárias* —importante texto pedagógico publicado em Portugal no ano de 1835 e destinado a regular o funcionamento das escolas de ensino mútuo—, no qual, em linha com a ideia definida pelos promotores iniciais do modelo, o uso da palmatória e de qualquer outro castigo corporal é expressamente proibido. A questão, porém, é que no contexto institucional da Casa Pia de Lisboa não há qualquer ambiguidade quanto ao valor do castigo corporal. De facto, todo o dispositivo disciplinar se ergue em torno do par recompensa material / punição corporal.³⁹ Deixo o leitor com um relato que ilustra bem até que ponto, na década de 1840, eram praticadas as modalidades repressivas.

Foi decidido que o aluno Francisco do Carmo seja castigado com doze açoites sobre a pele, isto em quadrado, aonde deverão formar todos os alunos, e no dia seguinte lhe serão dadas seis palmatoadas na aula perante todos os mais alunos: estes castigos são-lhe aplicados em consequência do ato de insubordinação por ele praticado na aula de ensino mútuo.⁴⁰

MUDANÇAS (E CONTINUIDADES) NA MATERIALIDADE DAS ESCOLAS DE ENSINO MÚTUO À LUZ DOS DIRETÓRIOS DO MÉTODO

Uma das atrações do ensino mútuo residiu no facto de oferecer uma pedagogia sistemática, plasmada em diversos materiais impressos (panfletos, manuais, livros,...), traduzidos ou adaptados a partir das obras de Joseph Lancaster e veiculados pela BFSS. De resto, na secção anterior quis deixar patente a importância dos referidos materiais na circulação do conhecimento pedagógico e na codificação das práticas. Ora, no caso

³⁹ Carlos Manique da Silva, *Do modo de aprender e de ensinar*.

⁴⁰ Arquivo Histórico da Casa Pia de Lisboa, *Atas da Administração da Casa Pia*, 1842-1847, sessão de 18 de janeiro de 1843, fl. 17.

português, esse pressuposto é particularmente entendido pelo Estado no momento em que o ensino mútuo é adotado como modo / sistema oficial (Decreto de 7 de setembro de 1835, Reforma de Rodrigo da Fonseca Magalhães). É então clara, pela primeira vez, a ideia de generalizar um sistema uniforme de educação para todo o país. E é exatamente com esse propósito que é publicado, na Imprensa Nacional, o já referido *Directório das Escolas Primárias*. Trata-se, no fundo, de um manual ou guia, no sentido em que codifica um conjunto de práticas destinado a orientar os professores. É difícil perceber a filiação do *Directório*, uma vez que, depois da década de 1820, os livros da autoria de Joseph Lancaster deixam de ser traduzidos. No entanto, na mencionada década e na seguinte são publicados, em todos os continentes e em diversos vernáculos, «manuais» ou «guias» do método.⁴¹ Com segurança, aquilo que se pode afirmar é que o *Directório* é o resultado de várias influências. Além de texto escrito (17 capítulos, 77 pp.), inclui no final uma estampa (planta / alçado de sala de aula) e algumas tabelas de registo (matrícula e frequência de alunos,...). Por outro lado, nos capítulos são abordados os seguintes tópicos / temas: local e mobília da escola; processos de ensino das várias disciplinas (escrita, leitura, aritmética, gramática, desenho linear e catecismo moral civil); distribuição das horas e dos trabalhos; férias; ordens de execução; monitores; prémios e castigos; exames; registos; ordem e disciplina da escola em geral; organização da escola; oração.

Também não se afigura fácil perceber em que medida o dito documento —em vigor até 1850, ano em que é regulamentada a Reforma Geral da Instrução Pública de Costa Cabral (1844)— foi seguido nas escolas portuguesas.⁴² Há relatos, por exemplo, que indiciam um claro afastamento em relação ao que se achava prescrito no *Directório* (nomeadamente, volto a referir, no correlato à disciplina).⁴³

Mas, para a minha agenda de investigação, aquilo que interessa enfatizar é que entre 1835 e os primeiros anos da década de 1840 se assiste

⁴¹ Marcelo Caruso (coord.), *Globalization and Printing. An International Research Guide for the History of the Bell-Lancaster System of Mutual Teaching in the 19th Century* (Berlim: manuscrito, 2007).

⁴² Em Portugal, na década de 1830, o ensino mútuo foi essencialmente ensaiado em contexto de ensino normal. Em 1839-40, por exemplo, existiam no país escolas normais pelo método de ensino mútuo em 13 capitais de distrito, sendo que o número total de alunos rondava os 1600. Manique da Silva, *Do modo de aprender e de ensinar*.

⁴³ Manique da Silva, *Do modo de aprender e de ensinar*.

à introdução de pequenas mas significativas mudanças no campo educativo. É exatamente nesse processo de mudança que pretendo começar a focar-me. Vejamos: Em 1841, por portaria de 2 de julho, é criada uma comissão para rever o *Directório*.⁴⁴ Só passados quatro anos, isto é, no início de julho de 1845, em boa medida devido à permanente situação de conflitualidade política vivida no país, o Conselho Superior de Instrução Pública (CSIP) se pronuncia sobre o assunto, nos termos que se seguem:

[O CSIP] não tem por conveniente a reforma do Diretório, acima indicado, porquanto se reduz, em relação ao que existia em alterações de pouca monta, e algumas deficiências na prática, como o Conselho viu pela execução delas em uma das escolas do ensino mútuo.

Que acha suficiente o antigo Diretório [...] e que seja indispensável novo diretório quando venha a seguir-se o ensino simultâneo.⁴⁵

A posição do CSIP, denunciando a preferência pelo ensino simultâneo,⁴⁶ viria a revelar-se determinante. De facto, o documento produzido pela comissão nomeada em 1841 —refiro-me a um novo *Directório das Escolas Primárias*, datado de 1844— nunca foi publicado.⁴⁷ Trata-se, porém, de uma obra extremamente interessante quando cotejada com a versão de 1835. Com efeito, e não obstante a organização dos capítulos ser aproximadamente a mesma⁴⁸ (algo que evidencia o sentido de conti-

⁴⁴ IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3535.

⁴⁵ Idem, documento sem paginação.

⁴⁶ Do ponto de vista sociológico, uma autora como Anne Querrien explica as razões que conduziram ao desaparecimento do ensino mútuo, em meados do século XIX. Uma das questões fundamentais prende-se com a dissociação da autoridade pedagógica (e, obviamente, dos planos disciplinar e moral) da presença exclusiva de adultos. Por outras palavras, a socialização do aluno como *ser moral* encontra-se desvinculada da autoridade pessoal do professor. E não era esse o princípio dominante na sociedade. A autora sublinha, assim, a dificuldade do ensino mútuo se inscrever no corpo social, algo que está ligado, no caso francês, à preexistência predominante das escolas lassalianas (as quais servem de referência). Anne Querrien, *L'école mutuelle: une pédagogie trop efficace?* (Paris: les Empêcheurs de penser en rond, 2005).

⁴⁷ Consultei um exemplar manuscrito no IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3535.

⁴⁸ Relativamente ao anterior *Directório*, o documento de 1844 (112 páginas de texto escrito, mais três imagens e seis tabelas de registo) apresenta como grande diferença a introdução de um capítulo intitulado «Da instrução dos monitores ou da classe de ampliação e aperfeiçoamento do ensino primário». Assunto ao qual regressarei.

nuidade nas práticas), o *Directório* de 1844 plasma pequenas mudanças decorrentes da evolução das práticas pedagógico-didáticas adotadas nas escolas normais de ensino mútuo desde 1835.⁴⁹ Ora, esse processo de mudança é particularmente sentido quando se analisa a materialidade das escolas à luz dos dois Diretórios. O que mudou então entre 1835 e 1844? Antes de responder a essa questão, julgo importante reforçar tanto o princípio básico do modelo —o «ensino pelos pares»— quanto as características que constituem a materialidade das escolas, isto é, os objetos e as tecnologias.⁵⁰ Para o efeito, recorro a uma descrição da autoria de Roldán Vera:

The school (a single, large classroom) was divided into small groups or classes of children according to the progress they achieved in each subject: reading, writing, arithmetic and religion [...]. Each class was conducted by a monitor or instructor, who was a student with greater expertise in that particular subject [...]. These monitors were instructed by the teacher in advance about what and how they had to teach their groups. Lessons were short, lasting from fifteen to thirty, and students moved constantly from one place in the classroom to another: writing was taught while the students were sitting in rows, with the use of sand boxes and sticks, whereas reading and arithmetic were learned by standing in semicircles around teaching posts on which cards with the lesson were hung [...]. There were rules meticulously designed for every act that took place in the classroom. Everything was done at a command uttered by the monitors, in an almost military manner. Orders like «in!» (to enter the classroom), «hands out!», «clean slates!», «show slates!», «slates down!», «write!», etc., regulated the course of the learning experience.⁵¹

⁴⁹ É importante dizer que a comissão que elaborou o *Directório* de 1844 era composta pelo comissário dos estudos, Francisco Freire de Carvalho, na qualidade de presidente, e pelos vogais, professores do ensino público, Francisco António de Michellis, António Soares Teixeira, Joaquim António de Bastos e João António Lacerda.

⁵⁰ Lawn & Grosvenor, *Materialities of schooling*

⁵¹ Eugenia Roldán Vera, «The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico», *Paedagogica Historica*, 35 (2), (1999): 305.

Atendendo à elevada especialização do espaço escolar e ao especial cuidado com o equipamento e mobiliário escolares, não surpreende que os manuais de Joseph Lancaster dediquem um capítulo (significativamente, o primeiro) ao «local e mobília da escola». ⁵² E se é verdade que no processo de difusão mundial do modelo de ensino mútuo os ditos manuais (que incluíam texto e estampas) foram, em larga medida, prescritivos —sublinho, para a minha agenda de investigação, os aspetos correlatos à organização do espaço escolar—, ainda assim não se pode falar em «cópia» mas em reinterpretação. Esta questão fica patente num trecho de uma carta enviada pelo cidadão britânico Joseph Phelps (promotor do ensino mútuo na ilha da Madeira) à BFSS, a propósito da construção de um edifício escolar. Com efeito, se a referência é a Escola de Borough Road, fundada em Londres por Joseph Lancaster, percebe-se, ao mesmo tempo, que estamos perante processos seletivos de transformação (no caso presente, no respeitante às técnicas de construção adotadas e aos materiais usados).

Our school-room is not yet finished [...]. I should take upon myself to order the iron legs for a School upon the plan laid down in the Manual for 304 boys [...]. The four walls are built and paid for. The wood-work of the roof will be ready in a few days (paid for). The tiles are likewise purchased and paid for. Lime is the only material I have not provided, but can purchase it cheap. It is very nearly determined to floor the room with boards, it being thought the cheapest. We must have patience with the noise, and try to stop it as much as possible by hanging festoons of cloth across the room, as at the Borough Road. ⁵³

Enfatizada, uma vez mais, a posição de princípio de que devemos falar em interpretação ativa de modelos (difundidos a nível mundial) em função dos contextos socioculturais e dos atores (e não em simples replicação dos mesmos), passo, agora, a olhar para as características que constituem a materialidade da escola, tendo exatamente como fonte os dois Diretórios (1835 e 1844). A Tabela 1 sistematiza o levantamento efetuado.

⁵² O mesmo sucede nos dois Diretórios que utilizo como fonte no presente estudo.

⁵³ *BFSS Annual Report*, 1824: 128.

Tabela 1. Materialidade das Escolas de Ensino Mútuo, 1835-1844⁵⁴

	<i>Directório das Escolas Primárias (1835)</i>	<i>Directório das Escolas Primárias (1844)</i>	
Número de salas	<ul style="list-style-type: none"> • Uma sala 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma sala (aula comum) • Uma sala para a classe de aperfeiçoamento (monitores) 	
Número de alunos	<ul style="list-style-type: none"> • 100 alunos (para uma sala com 36 pés de comprimento e 20 pés de largura) 	<ul style="list-style-type: none"> • 100 alunos (para uma sala com 68 palmos de comprimento e 36 palmos de largura) 	
Professores Monitores	<ul style="list-style-type: none"> • 1 mestre • 6 monitores gerais. 20 monitores de classe com adjuntos • ? monitores de grupos (em função do número de alunos de cada classe) 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 professor • 4 monitores gerais • 20 monitores de classe (com adjuntos?) • ? monitores de grupos (em função do número de alunos de cada classe) • 1 Porteiro 	
Layout da sala e mobiliário	<ul style="list-style-type: none"> • Estrado, cadeira, mesa e escrivaninha do mestre • Cadeiras para os visitantes. Mesas em forma de escrivaninha (para os alunos) • Bancos • Tabelários ou porta-tabelas (fixados a cada mesa) • Gavetas (para guardar os lápis) • Semicírculos para leitura junto às paredes • Estantes, junto aos quadros negros, para guardar instrumentos de desenho linear • Relógio 	Aula comum	Sala classe Aperfeiçoamento
		<ul style="list-style-type: none"> • Estrado, cadeira, mesa e escrivaninha do professor • Cadeiras para os visitantes • Carteiras. Bancos. Porta-tabelas (fixados a cada mesa) • Semicírculos para leitura junto às paredes • Estante (sobre o estrado, para guardar livros e mais objetos) • Relógio 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa grande (para nela poder haver exercícios de escrita) • Escrivaninha para o professor • Cadeiras (para o professor e visitantes) • Bancos grandes em volta da casa para os alunos se sentarem • Estante (para guardar livros e vários utensílios)
Utensílios de escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa com areia, tinteiros, ardósias, lápis e canetas, penas, papel, giz 	<ul style="list-style-type: none"> • Mesa com areia, tinteiros, ardósias, lápis, penas, papel, giz 	<ul style="list-style-type: none"> • Tinteiros, penas, giz, papel

⁵⁴ Tabela baseada na investigação de Eugenia Roldán Vera, «From Monitorial to Graded Schooling in 19th Century Mexico: Politics and Pedagogy in the Definition of Modern Education», in *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, ed. Marcelo Caruso (Frankfurt: Peter Lang, 2015), 183-184.

	<i>Directório das Escolas Primárias (1835)</i>	<i>Directório das Escolas Primárias (1844)</i>	
Quadros pretos e tabelas	<ul style="list-style-type: none"> • Quadros negros para desenho linear e aritmética (junto aos semicírculos) • Tabelas (de leitura) nas paredes • Tabela de honra e quadro negro (na parede acima do estrado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tábua preta com o seu cavalete (sobre o estrado) • Tábuas pretas para desenho linear • Tabelas de leitura, geografia, aritmética • Quadro de honra e quadro negro (suspensos ao lado do estrado) 	<ul style="list-style-type: none"> • Duas tábuas pretas maiores que as da «primeira aula» (para os exercícios de aritmética, desenho linear, etc.)
Outros objetos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Ponteiros dos monitores, campainha, telégrafos, exemplares graduados de escrita, cadernos para as matérias, apito, «modelos de escrita», régua graduada, livros 	<ul style="list-style-type: none"> • Ponteiros dos monitores, campainha, apito, telégrafos, exemplares graduados de escrita, cadernos para escrita, pequenos compêndios, régua graduada, compassos, esquadros graduados, livros 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Compasso • 1 régua graduada • 1 semicírculo graduado • 1 esquadro • 1 ponteiro • Cartas geográficas • 1 globo terrestre ou esfera • Coleção de livros para as diferentes disciplinas
Disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita; leitura; aritmética; gramática; desenho linear; catecismo moral, civil, religioso e político; «compêndio geográfico e histórico» 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita; leitura; aritmética; gramática; desenho linear; geografia; história sagrada e catecismo político e civil; catecismo religioso 	

Fonte: Elaboração própria a partir de *Directório das Escolas Primárias*, Lisboa, Imprensa Nacional, 1835; *Directório das Escolas Primárias*, Lisboa, 1844 (IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3535).

Nota: A indicação das disciplinas que constituíam o currículo serve para contextualizar a utilização de determinados objetos de ensino.

Tendo por referência a Tabela 1, que organiza as mudanças e as continuidades na materialidade das escolas de ensino mútuo à luz dos dois citados Diretórios, julgo importante dizer que, sensivelmente no espaço temporal de uma década, o modelo evolui lenta e gradualmente. Note-se que, para as «aulas comuns», se mantêm praticamente: i) o número de monitores; ii) a *layout* da sala e mobiliário; os utensílios de escrita; iii) os quadros pretos e tabelas; iv) outros objetos de ensino. No entanto, há pequenas evoluções que se afiguram muito significativas. Por exemplo, é notório que a mudança no sentido da afirmação da «instrução direta»

a um grupo de alunos sob a liderança de um professor começa com o ensino mútuo, nos anos de 1840. De facto, a existência de uma sala de aula destinada à classe de aperfeiçoamento (unicamente prevista no *Directório* de 1844) encerra esse mesmo pressuposto —no fundo, o do ensino simultâneo. Veja-se, de resto, que na década de 1840 há notícia da separação / autonomização de espaços arquitetónicos para a instrução de uma só «classe» sob a direção exclusiva de um professor.⁵⁵ Este raciocínio fica mais claro se se descrever o que se achava prescrito no *Directório* de 1844, relativamente à «classe» de aperfeiçoamento (destinada aos monitores):

Dirigirão pois os professores a instrução dos seus discípulos nesta classe, pela forma que julgarem mais conveniente [...]. Servir-se-ão para isso dos compêndios [...] e que sejam idênticos em cada assunto, não só a fim de que esta instrução siga em tudo uma uniformidade regular; como também para que a lição de cada um seja igual à de todos, e a de todos equivalente à de cada um, único meio de se tirar a maior vantagem possível destas lições.

É pois nesta classe que o professor deve com especialidade empregar todo o seu zelo, para que os seus discípulos, nas lições de escrita, aprendam a desempenhá-las com perfeição, fazendo-lhes para isso de vez em quando uma explicação mais larga de todos os preceitos caligráficos, demonstrados na pedra negra.⁵⁶

Apesar de não ser uma ideia proeminente no *Directório* de 1844 (uma vez que concerne apenas à «classe» dos monitores), ganha corpo ser mais eficaz (vantajoso, para seguir à letra o texto) um grupo de alunos receber instrução sobre a mesma matéria por um único professor e num espaço autónomo. Porém, não estamos ainda a falar da convergência que acontecerá nos anos de 1870-1880 entre um professor, uma sala, uma classe.⁵⁷

⁵⁵ Por exemplo, em novembro de 1843, num orçamento de obras elaborado para a escola de Ensino Mútuo de Castelo Branco, prevê-se uma «parede e porta para separar a aula comum da casa para lição de desenho linear e gramática». IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3531, processo 113, documento sem paginação.

⁵⁶ *Directório das Escolas Primárias*, Lisboa, 1844: 106 (IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3535).

⁵⁷ Cf., a este respeito, David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling* (London: The Falmer Press, 1989).

Como quer que seja, sublinhe-se o facto de o ensino mútuo introduzir racionalidade, ordem e uniformidade,⁵⁸ conduzindo a uma mudança decisiva e irreversível na paisagem pedagógica que se traduz na passagem da figura do «tutor» à do professor (o primeiro utilizava o método individual; o segundo, o método simultâneo, mútuo e, em alguns casos, uma combinação dos dois).⁵⁹

Importante, do mesmo modo, é considerar a evolução do ensino mútuo à luz das mudanças que vão sendo introduzidas pelos professores em função da sua própria prática letiva (não por acaso, o método surge associado às escolas normais). E aqui é útil recorrer à tese de David Tyack e Larry Cuban, segundo a qual os professores procuram maior eficácia pedagógica através da integração, nos seus reportórios, de práticas letivas consideradas úteis.⁶⁰ E se é verdade que esse aspeto está patente na última citação —refiro-me, designadamente, à normalização da utilização do quadro preto, de maiores dimensões, aliás, daquele que era aconselhado para a «aula comum», assim como à valorização dos compêndios e de algumas tecnologias de escrita (cf. também a Tabela 1)—, não menos interessante será pôr em evidência de que forma as necessidades didáticas podem fazer evoluir o espaço escolar. Atente-se na seguinte descrição da aula de ensino mútuo proposta no *Diretório* de 1844:

As curvas para a formatura dos grupos de leitura devem ser abertas no chão, em toda a circunferência da aula, junto à parede; e embutidas de madeira de cor, ou pintadas. Estas curvas, ou grandes arcos de círculo, cujas extremidades tocarão na parede, devem ser iguais a duas terças partes do mesmo círculo, sendo o seu diâmetro de nove palmos, de seis de corda que toca na parede; e ficando o seu centro dela distante de um palmo e meio. Deu-se preferência a esta figura a fim de que os discípulos dos dois lados fiquem mais próximos da tabela; *remediando por esta*

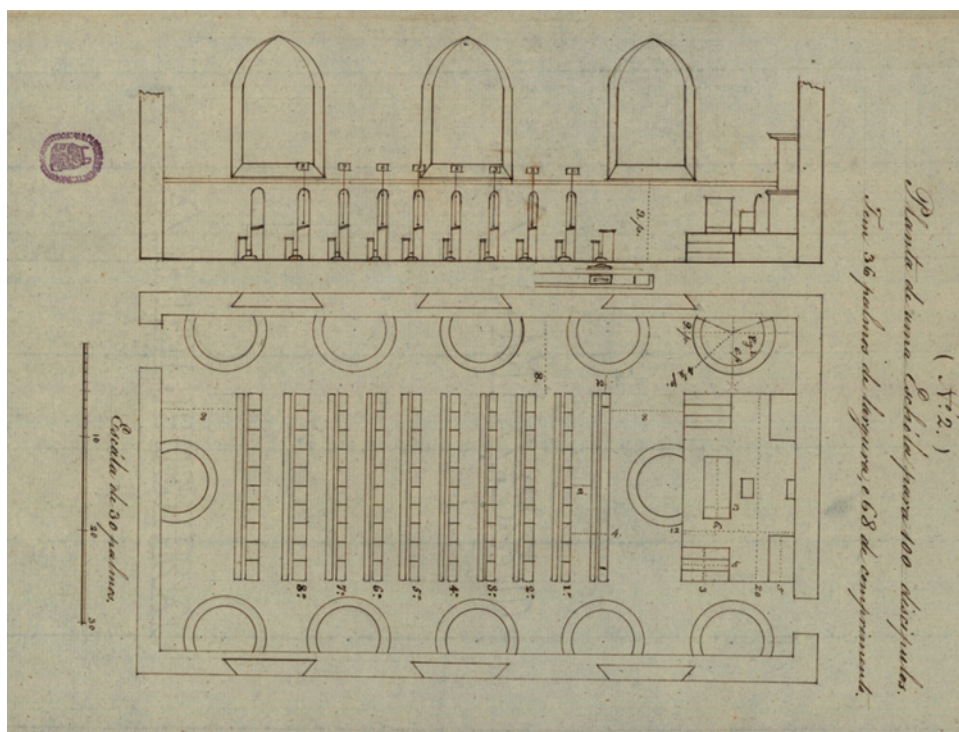
⁵⁸ Do ponto de vista organizacional, veja-se o que o modelo de ensino mútuo encerra: distribuição precisa dos corpos na sala de aula; controlo das suas atividades através da definição de rotinas (e de sincronismos); existência de um horário e de um plano de estudos; regras precisas para a classificação dos alunos.

⁵⁹ Gianfranco Bandini, «From Tutor to Teacher: The Birth of Popular Schooling in Early 19th Century Italy», in *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, ed. Marcelo Caruso (Frankfurt: Peter Lang, 2015), 205-228.

⁶⁰ David Tyack e Larry Cuban, *Tinkering toward Utopia: a century of public school reform* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995).

forma o inconveniente que resultava da diferente posição dos discípulos nos semicírculos, até agora usados, a qual não era tão vantajosa.⁶¹

Figura 1. Planta de uma escola de ensino mútuo para 100 alunos



Fonte: *Directório das Escolas Primárias*, Lisboa, 1844 (IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3535).

Nota: Imagem cedida pelo IAN/TT.

Ora, aquilo que pretendo argumentar é que, no decurso da década de 1840, algumas das mudanças que ocorrem no desenho arquitetónico das escolas de ensino mútuo, sublinho, nomeadamente, a autonomização de espaços para a instrução de uma só «classe», decorrem de imposições pedagógico-didáticas, isto é, são consequência da interação professor / alunos em situação de ensino e aprendizagem. Todavia, é importante di-

⁶¹ *Directório das Escolas Primárias*, Lisboa, 1844: 11(IAN/TT, *Ministério do Reino*, maço 3535). Sublinhado meu.

zer que a «classe» é relativamente arbitrária, ou seja, no caso específico da «classe» dos monitores, a ideia de homogeneização do grupo (que começa a imperar a partir do início do século XIX)⁶² alicerça-se numa operação didática: todos os alunos seguem a mesma lição do compêndio (recupere-se a descrição do *Diretório* de 1844). Por outras palavras, a «classe» não é ainda fundada em critérios que se prendem com a similitude dos elementos que a constituem (por exemplo, idade e proficiência). Porém, numa perspetiva organizacional, convém ter presente que as «monitorias» do ensino mútuo assentavam no seguinte princípio: a proficiência dos alunos numa determinada matéria. Estamos a caminho de uma evolução —baseada na secular matriz da «classe» de J.-B. de La Salle— que fará progressivamente corresponder a cada «classe» um «conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos». ⁶³ As razões que vão determinar tal regularidade organizacional (praticamente imutável até aos dias de hoje) são bem descritas por Larry Cuban:

Teaching the entire class together is an efficient and convenient use of teacher's time —a valuable and scarce resource— to cover the mandated content and to maintain control. Lecturing, recitation, seatwork, homework drawn from texts, and weekly tests are efficient, uncomplicated ways of transmitting knowledge to groups and determining whether students have learned the material.⁶⁴

Por outro lado, é evidente que há um aspeto que será determinante nessa evolução. Refiro-me à presença mais ativa do professor na instrução, a partir da década de 1840.⁶⁵ Em boa medida, tal facto decorre do intento de socialização do aluno como *ser moral* (em agenda os objetivos que o poder comete à instituição escolar) estar necessariamente vinculado à autoridade pessoal do professor. Note-se, aliás, que uma das prin-

⁶² Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*.

⁶³ João Barroso, «O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito», in *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*, ed. Teresa Ambrósio, Eduardo Terren, Daniel Hameline & João Barroso (Porto: Editora ASA, 2001), 69.

⁶⁴ Larry Cuban, *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990* (New York e London: Teachers College Press, 1993), 18.

⁶⁵ Veja-se a própria alteração de terminologia (de 1835 para 1844): «mestre» dá lugar a «professor» (cf. Tabela 1).

cipais críticas verberadas ao ensino mútuo, sobretudo a partir de finais da década de 1820, dependendo dos contextos socioculturais, incidia no seu princípio básico: a delegação da ação educativa na figura do monitor.

CONCLUSÕES

Num primeiro momento do presente ensaio, tomando como fonte uma série de estudos sobre a receção do ensino mútuo no contexto português, sublinhei a pluralização dessa *tecnologia* educativa no curso da sua difusão mundial. Todavia, a produção de significados relacionados com o contexto de acolhimento não é incompatível com a manutenção da *integridade* do modelo, particularmente visível na sua «base» organizacional (a delegação da ação pedagógica na figura do monitor, o agrupamento dos alunos por matérias, a regularidade da examinação / classificação,...).

Num segundo momento, analisando a materialidade das escolas de ensino mútuo entre os anos de 1835 e 1844, à luz de dois diretórios do método redigidos em Portugal (abordados, porém, enquanto produtos da difusão e da interpretação do conhecimento pedagógico), defendi que algumas das mudanças que então se observam, nomeadamente, no desenho arquitetónico das escolas, são determinadas pela interação professor / alunos em situação de ensino e aprendizagem. Por outras palavras — não deixando de considerar que o ensino mútuo exerce uma influência decisiva na definição de uma organização pedagógica para a escola primária pública, sobretudo por via do apurado processo de classificação dos alunos (em causa, a ideia de *nível de instrução apropriado*, bem presente nas «monitorias») —, demonstrei que a transformação da «classe» num módulo organizativo para departamentalizar o espaço escolar, para seguir quase à letra uma expressão de João Barroso, é também tributária de operações didáticas (e não apenas de medidas organizacionais). Nos anos de 1840, a progressiva autonomização de espaços nos quais um professor ensina um grupo de alunos é, a esse respeito, bem elucidativa. De facto, à mencionada autonomização estão associadas novas práticas pedagógicas alicerçadas em procedimentos didáticos (recorde-se a naturalização da utilização do compêndio). Por outro lado, é de igual modo por via da presença mais ativa do professor no processo de instrução, justamente a partir da década de 1840, que é superada a dupla separação

arquitetónica entre salas destinadas a acolher um elevado número de alunos (ensinados pelos pares) e salas de aulas autónomas (nos quais pequenos grupos de alunos são ensinados por um professor). ■

Nota sobre o autor:

CARLOS MANIQUE DA SILVA é investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Doutorado em Ciências da Educação (especialidade História da Educação), tem como áreas de interesse a circulação e difusão do conhecimento pedagógico, a escola graduada, o ensino mútuo e a arquitetura escolar. De entre as suas publicações, salienta-se: *Escolas Belas ou Espaços Sãos? Uma Análise Histórica Sobre a Arquitetura Escolar Portuguesa (1860-1920)* (Lisboa: IIE, 2002). Tem colaborado em vários projetos de investigação de que se destacam: *Liceus de Portugal e Educação e Património Cultural: Escolas, Objetos e Práticas*. Foi professor visitante nas Universidades Estaduais de S. Paulo e de Santa Catarina (Brasil), e na Universidade de Oviedo (Espanha).

Referências:

- BANDINI, Gianfranco. «From Tutor to Teacher: The Birth of Popular Schooling in Early 19th Century Italy». In *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, edited by Marcelo Caruso, 205-228. Frankfurt: Peter Lang, 2015.
- BARROSO, João. «O Século da Escola: do Mito da Reforma à Reforma de um Mito». In *O Século da Escola. Entre a Utopia e a Burocracia*, edited by Teresa Ambrósio, Eduardo Terren, Daniel Hameline and João Barroso. Porto: Editora ASA, 2001.
- «Innovation and change in school: challenges to teachers and architects». *Education Buildings and Equipment* 28 (2002).
- BEECH, Jason, and Alejandro Artopoulos. «Interpreting the circulation of educational discourse across space: searching for new vocabularies». *Globalisation, Societies and Education* 14 (2) (2016): 251-271.
- BFSS Annual Report*, 1824.
- BURG, Martijn van der. «Cultural and legal transfer in Napoleonic Europe: codification of Dutch civil law as a cross-national process». *Comparative Legal History* 33 (1) (2015): 85-109.

- BURKE, Catherine, and Ian Grosvenor. *School*. London: Reaktion Books, 2008.
- CARUSO, Marcelo. «Locating Educational Authority: teachers monitors, educational meanings and the importing of pedagogical models. Spain and German States in the Nineteenth Century». In *Educational Police Borrowing: historical perspectives*, edited by David Phillips and Kimberly Ochs, 59-87. Oxford: Symposium Books, 2004.
- *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*. Frankfurt: Peter Lang, 2015.
- *Globalization and Printing. An International Research Guide for the History of the Bell-Lancaster System of Mutual Teaching in the 19th Century*. Berlin: manuscrito, 2007.
- «New Schooling and the Invention of a Political Culture: Community, Rituals and Meritocracy in Colombian Monitorial Schools, 1821-1842». In *Imported Modernity in Post-Colonial State Formation. The Appropriation of Political, Educational, and Cultural Models in the Nineteenth-Century Latin America*, edited by Marcelo Caruso and Eugenia Roldán Vera, 277-306. Frankfurt: Peter Lang, 2007.
- CÁSSIA GONÇALVES, Rita de. *Arquitetura Flexível e Pedagogia Ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2011.
- CUBAN, Larry. *How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms 1890-1990*. New York e London: Teachers College Press, 1993.
- DUARTE, Alexandra, Luísa Veloso and Joana Marques. «Changing education through learning spaces: impacts of the Portuguese schools buildings' renovation programme». *Cambridge Journal of Education* 44 (3) (2014): 401-423.
- FERNANDES, Rogério. «A difusão do ensino mútuo em Portugal no começo do século XIX». In *A escola elementar no século XIX. O método monitorial / mútuo*, organizadores Maria Helena Câmara Bastos and Luciano Mendes de Faria Filho, 25-43. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- HAMILTON, David. *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press, 1989.
- HERMAN, Frederik, Angelo Van Gorp, Frank Simon, Bruno Vanobbergen and Marc Depaepe. «Modern architecture meets new education. Renaat Braem's design and the Brussels Decroly school». *Revue Belge d'Histoire Contemporaine* XLI (2011).
- HOWLETT, Peter, and Mary S. Morgan, eds. *How well do facts travel? The dissemination of reliable knowledge*. New York: Cambridge University Press, 2011.
- LAWN, Martin, and Ian Grosvenor. *Materialities of schooling: Design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books, 2005.

- MAGALHÃES, Justino. *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVI-II-XX)*. Lisboa: Educa/Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2010.
- MANIQUE DA SILVA, Carlos. «Circulating the Monitorial System of Education. The Portuguese Teacher Alexandre Luís da Cunha in the Atlantic World». In *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in Historischer Perspektive*, edited by Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer e Karin Priem, 177-190. Colónia: Böhlau, 2014.
- «Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892)». Phd diss., Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2008.
- «O papel dos materiais impressos na difusão do ensino mútuo: duas traduções portuguesas da obra «Sistema Britânico de Educação», de Joseph Lancaster». In *Influencias inglesas en la Educación Española e Iberoamericana (1810-2010)*, edited by José María Hernández Díaz, 629-639. Salamanca: Universidade de Salamanca, 2011.
- MARKUS, Thomas. *Buildings & Power. Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types*. New York: Routledge, 1993.
- MARTINHO, Miguel, and José FREIRE DA SILVA. «Open Plan Schools in Portugal: Failure or Innovation?». *PEB Exchange* 12 (2008).
- *Novo Dicionario da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Typografia Rollandiana, 1806.
- QUERRIEN, Anne. *L'école mutuelle: une pédagogie trop efficace?.* Paris: les Empêcheurs de penser en rond, 2005.
- RAMOS DO Ó, Jorge, and Luís Miguel CARVALHO. *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil*. Lisboa: Educa e Unidade de I & D de Ciências da Educação, 2009.
- ROLDÁN VERA, Eugenia. «From Monitorial to Graded Schooling in 19th Century Mexico: Politics and Pedagogy in the Definition of Modern Education». In *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, edited by Marcelo Caruso, 183-184. Frankfurt: Peter Lang, 2015.
- «Order in the Classroom: the Spanish American Appropriation of the Monitorial System of Education». *Paedagogica Historica* 41 (6) (2005): 655-675.
- «The Monitorial System of Education and Civic Culture in Early Independent Mexico». *Paedagogica Historica* 35 (2) (1999).
- *Systema Britânico de Educação*. Porto: Typ. da Viúva de Alvarez Ribeiro e Filhos, 1823.
- *The British System of Education*. London: Joseph Lancaster and Longman C°. Paternoster-Row, 1810.

TONDEUR J., E. de BRUYNE, M. VAN DEN DRIESSCHE, S. MCKENNEY and D. ZANDVLIET. «The physical placement of classroom technology and its influences on educational practices». *Cambridge Journal of Education* 45 (4) (2015): 537-556.

TYACK, David, and Larry CUBAN. *Tinkering toward Utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio, and Agustín ESCOLANO BENITO. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

EDICIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA, IDENTIDAD, CULTURA POLÍTICA Y CONTEXTO: LA ENCICLOPEDIA DALMAU CARLES-PLA

*School publishing in Spain, identity, political culture and
context: Dalmau Carles-Pla Encyclopedia*

Emilio Castillejo Cambra*

Fecha de recepción: 05/09/2016 • Fecha de aceptación: 05/12/2016

Resumen. Este artículo hace un análisis comparativo de los contenidos ideológicos (identidad, cultura política, ciudadanía) de las ediciones de la *Enciclopedia Cíclico-Pedagógica (Grado Medio)* de la editorial Dalmau Carles-Pla de 1927 (Dictadura primorriverista, aunque su redacción corresponde todavía a la Restauración), 1936 (Segunda República) y 1953 (franquismo). Los rasgos ideológicos sustanciales de la edición de 1927 son el corporativismo, el elitismo, un liberalismo respetuoso con la constitución histórica (monarquía, catolicismo) y un patriotismo español compatible con el foralismo y el catalanismo. Monarquía, catolicismo, corporativismo, elitismo, patriotismo... son valores compartidos por el régimen franquista: la edición de 1953 puede conservar la redacción anterior, aunque introduce retoques para legitimar el régimen franquista, eliminar de raíz el catalanismo o exaltar la Hispanidad. La edición de 1936 legitima el marco legal republicano, pero al conservar el corporativismo, el elitismo, el monarquismo, el catolicismo... de redacciones anteriores, no legitima valores republicanos como la libertad de conciencia, el laicismo, el reformismo social.... Ello nos habla de las dificultades para alterar el sistema de valores que impuso la oligarquía que estableció en España el régimen liberal.

Palabras clave: Enciclopedia Dalmau Carles; Cultura política; Identidad; Restauración Alfonsina; Dictadura primorriverista; Segunda República; Franquismo.

Abstract. *This article makes a comparative analysis of the ideological contents (identity, political culture, citizenship) of the editions of the Cyclic-Pedago-*

* Departamento de Geografía e Historia. Centro Asociado de la UNED - Pamplona. C. Señorío de Amocain, 47. 31016 Pamplona. España. ecastillejo@pamplona.uned.es.

gical Encyclopedia (intermediate level) of the Dalmau Carles-Pla publishing house in 1927 (Primo de Rivera's dictatorship, although the draft still corresponds to the prior Restoration), 1936 (Second Republic) and 1953 (Franco's regime). The outstanding ideological features of the 1927 edition are corporativism, elitism, a liberalism respectful of the historical constitution (Monarchy, Catholicism) and a Spanish patriotism compatible with the foralism and catalanism. Monarchism, Catholicism, corporativism, elitism, patriotism.... These are all values shared by Franco's regime: the 1953 edition retains many of the previous texts although it introduces several modifications that serve to legitimize the Franco regime, root out the Catalanian nationalism and exalt Spanish heritage. The 1936 edition legitimizes the Republican legal framework, but as it preserves the corporativism, elitism, monarchism and Catholicism... from previous drafts, it does not legitimize Republican values such as freedom of conscience, secularism, social reformism.... This tells us something about the difficulties involved in altering the value system imposed by the oligarchy which established the liberal regime in Spain.

Keywords: *Encyclopedia Dalmau Carles; Political culture; Identity; King Alfonso's; Restoration; Primo de Rivera dictatorship; Spanish Second Republic; Francoism.*

Josep Dalmau Carles (1857-1928),¹ maestro normal de inquietudes republicanas, fundó la editorial Dalmau Carles en 1904, cuyos manuales escolares se difundieron en España e Hispanoamérica: *Método completo de lectura, España mi patria*.... Con su yerno Joaquim Pla Cargol (1882-1978), funda en 1919 la editorial Dalmau Carles-Pla, entre cuyas publicaciones figura la famosa *Enciclopedia cíclico-pedagógica*.² Sus libros en catalán guardan relación con el nacionalismo cultural (*Reinaxença, Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*) y político: éxito electoral de *Solidaritat Catalana* en 1906, *Mancomunitat de Catalunya* constituida en 1914.³ Nuestro autor puede inscribirse dentro de un movimiento de renovación pedagógica del magisterio gerundense de principios del siglo xx: apren-

¹ Nombraré a este autor en catalán y sin tilde; en las citas bibliográficas a pie de página, respeto la referencia en castellano (y la tilde), tal y como aparece en las enciclopedias utilizadas.

² Eduardo Connolly de Pernas, «Josep Dalmau Carles: maestro, republicano y editor», *Hibris: revista de bibliofilia*, 34 (2006): 37-40.

³ Josep González- Agàpito y Salomó Marqués i Sureda, «El libro escolar en catalán», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. II. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997), 561- 571.

dizaje activo, escuelas de verano, revistas pedagógicas.⁴ Y nuestra editorial, como otras catalanas (Bastinos, Paluzie), en la órbita de la *Escola Nova*.⁵ Pocos libros escolares, entre los que se encuentran los de Dalmau Carles-Pla, han contado con ilustradores de la talla de Joaquim Renart.⁶ Pero también es cierto que toda esa renovación pedagógica y editorial no es ajena a la que se está produciendo en el resto de España.⁷

Este artículo pretende un análisis comparativo de ciertos contenidos ideológicos entre las ediciones de 1927, 1936 y 1953 de la *Enciclopedia cíclico-pedagógica, Grado Medio* de la editorial Dalmau Carles-Pla. Si es cierto que los autores de manuales escolares no sólo reflejan conocimientos disciplinares, sino también su ideología e incluso «la que estos atribuyen de forma anticipada e implícita a los sujetos que lo han de leer y estudiar»,⁸ cabe esperar una adecuación ideológica de las ediciones citadas a los contextos históricos que les corresponden: Dictadura de Primo de Rivera, Segunda República y franquismo. Este artículo pretende demostrar que esa adecuación es cierta, pero también que el contexto histórico concreto (régimenes políticos) no es suficiente. Primero, porque el tiempo educativo suele ser más lento que el tiempo político (en 1927, pasados ya cinco años del golpe militar de Primo de Rivera, Dalmau Carles no ha revisado los contenidos de la *Enciclopedia* y sigue legitimando la Restauración), y segundo, porque es necesario inscribir la edición escolar

⁴ Salomó Marqués, «L'esplendor del magisteri gironí», en *La renovació de l'escola pública del Empordà a tot Catalunya (1900- 1939)*, ed. Salomó Marqués *et alii* (Figueres- Girona: Generalitat de Catalunya, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2013), 11- 18.

⁵ Josep González Agàpito *et alii*, *Tradició i renovació pedagògica, 1898- 1939* (Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadía de Montserrat, 2002): 260-265. También María Pilar Navarro, «Escola Nova: una nova pedagogia de la lectura a Catalunya», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 22 (2013): 65-92.

⁶ Montserrat Castillo, *Grans il·lustradors del llibre per a infants catalans, 1905- 1939* (Barcelona: Biblioteca de Catalunya, 1997), 94- 96, 99-102.

⁷ Sobre esa renovación: Agustín Escolano Benito, «Tradición e innovaciones en los libros de iniciación a la lectura de la España de entre siglos» en *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, dir. Agustín Escolano Benito (Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997), 229-254, y «Libros escolares para programas cíclicos. Epitomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, 425- 448; Federico Gómez R. de Castro, «Lecciones de cosas y centros de interés» en *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, 449- 466.

⁸ Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina* (Madrid: UNED, 2009), 41.

en contextos más amplios, en modelos educativos que los trascienden. Las tres ediciones de la citada *Enciclopedia* encajan dentro del modo de educación tradicional-elitista, que arranca con el Estado liberal y pervive en España hasta la Ley General de Educación de 1970, en el que la asignatura de Historia «contribuye a afianzar el doble componente clasista y nacionalista bajo el que nace el poder de la burguesía».⁹

REFERENTES IDENTITARIOS: ESPAÑA, EUROPA E HISPANIDAD

Desde la perspectiva de la Gramática Textual, la identidad es una representación mental compartida por un grupo, que se adquiere desde la infancia pero que cambia conforme se construye, casi siempre va asociada a una imagen positiva del *nosotros* y negativa del *otro*, incluye ideologías subyacentes, y sirve para la reproducción de grupos: su discurso general es modificado por el uso (semántica del discurso) y por el contexto (pragmática del discurso).¹⁰ Yo no hablo de contexto lingüístico, sino de contexto histórico: se trata aquí de averiguar en qué medida el discurso identitario sobre España o la Hispanidad es modificado por el contexto.

Identidad nacional: patriotismo incluyente y excluyente

La nación española es el referente identitario más reforzado por los manuales escolares. El nacionalismo de Estado, en nuestro caso el español, es una forma de legitimar, en torno a una comunidad mística, a grupos sociales establecidos en un centro de poder. Para ello recrea la historia de la nación, simulando su antigüedad y olvidando la violencia primitiva fundadora.¹¹ Las páginas de Educación Social de la *Enciclopedia* Dalmau Carles de 1927 legitiman el patriotismo español desde un punto de vista afectivo, casi religioso: la Patria es «nuestra segunda madre», y «es deber nuestro sacrificar por ella nuestra tranquilidad, nuestros bienes e incluso nuestra vida», como hicieron los «héroes» del pasado. Las metáforas

⁹ Raimundo Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia* (Barcelona: Pomares Corredor, 1997), 94.

¹⁰ Encarna Atienza Cerezo y Teun A. Van Dijk, «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales», *Revista de Educación*, 353 (2010): 57- 106.

¹¹ Alfonso Pérez- Agote, «Nación y nacionalismo: la politización de la identidad colectiva», en *Sociedad y política. Temas de sociología política*, eds. Jorge Benedicto y María Luz Morán (Madrid: Alianza, 1995), 121.

familiares o la significatividad de la muerte y del sacrificio emparentan una vez más el nacionalismo con la religión. La edición de 1936 acentúa esa afectividad: la Patria es «la gran familia que nos cobija, nos atiende y nos preserva», debemos defenderla «con nuestra sangre». La edición franquista no necesita cambios.¹²

Las páginas de historia corroboran ese patriotismo. Las tres ediciones coinciden en el mismo relato fundador. La referencia a «los españoles» de las cavernas guarda relación con mitos de antigüedad; la supuesta mezcla de iberos y celtas, «raza enérgica, vigorosa y amante de su independencia», que dio lugar a los celtíberos, tiene relación con mitos de carácter. Los contactos de los «españoles» con otros pueblos refuerzan mitos de resistencia: los españoles «aprendieron muchas industrias» de los fenicios, si bien la «avaricia» de éstos provocó «un alzamiento general de los celtíberos» (españoles); tras la «guerra de independencia» contra Roma, el latín se convierte en «lengua nacional». Con los visigodos, la nación ya tiene religión y Estado: «Los visigodos legaron a España [...] el Catolicismo, la Nacionalidad y la Monarquía».¹³

La «Reconquista» se convierte en un mito de recuperación: «Borrados, ante el común peligro, los odios de raza entre godos y españoles, se funden en un solo pueblo cristiano y juran vencer o morir por la Religión y la Patria». Patriotismo y religión son el nexo que une a los españoles: una narración perfectamente asumible por el franquismo, aunque no recoja los mitos del nacionalcatolicismo eclesial sobre la «pérdida de España» por los pecados y escándalos (sexuales) de sus reyes y sobre la «Reconquista» como purga por esos pecados.¹⁴ Para Dalmau Carles, como para el liberalismo doctrinario, el catolicismo es un elemento constitutivo de la nación española pero, al contrario que para el nacionalca-

¹² José Dalmau Carles, *Enciclopedia cíclico-pedagógica, Grado Medio* (Gerona: Dalmau Carles, Pla, 1927), 638-639, *Enciclopedia cíclico-pedagógica, Grado Medio* (Gerona- Madrid: Dalmau Carles, Pla, 1936), 609-610, y *Enciclopedia cíclico-pedagógica, Grado Medio* (Gerona-Madrid: Dalmau Carles, Pla, 1953), 600-601. Sobre la relación nacionalismo-religión: Jose Santiago, «Las formas de sacralización del nacionalismo: un desafío a la secularización», en *Sagrado/ Profano. Nuevos desafíos al proyecto de la modernidad*, eds. Jostexo Beriain e Ignacio Sánchez de la Yncera (Madrid: CIS, 2010), 349- 365.

¹³ José Dalmau Carles, *Enciclopedia* (1927), 375-389, *Enciclopedia* (1936), 337-341, y *Enciclopedia* (1953), 319-332.

¹⁴ José Dalmau Carles, *Enciclopedia* (1927), 388 y 395-396, *Enciclopedia* (1936), 340 y 347-348, y *Enciclopedia* (1953), 331 y 337.

tolicismo ortodoxo, España no es el brazo armado de Dios: tiene vida propia. La edición de 1953, por tanto, no necesita cambios: al fin y al cabo, los manuales de Formación del Espíritu Nacional del Partido Único, al contrario que los vinculados a un nacionalcatolicismo eclesial (la mayoría de los de Educación Primaria), tampoco subordinan la Historia de España al providencialismo.

La narración de Dalmau Carles de «la santa obra de la Reconquista», frente al modelo unitarista de Juan de Mariana, sigue el modelo de Esteban de Garibay (1533-1599), que yuxtapone la historia de los distintos reinos peninsulares¹⁵, una perspectiva coherente con el catalanismo del autor. Por eso, la prosopopeya convierte los distintos entes territoriales en sujeto: «Vasconia, que nunca había sido sometida, da el grito de independencia»; «Cataluña conquistó su independencia» con Wifredo el Velloso y «crea un estado floreciente»; Aragón tras la muerte de Sancho III «comenzó a existir como nación independiente». Pero no olvida una perspectiva unitaria: el cristianismo (frente a la «morisma») y sentimientos compartidos (los «indomables vascos» «pelean con ardor asturiano») actúan como aglutinante entre los reinos del norte; se establecen paralelismos entre ellos («Casi al mismo tiempo que Pelayo iniciaba la Reconquista en Covadonga, el valeroso Otger la emprendía en Cataluña»); se lamenta la división del patrimonio territorial por cuanto implícitamente ralentiza el camino hacia la unidad (Alfonso VII «cometió el error político de repartir sus estados entre sus hijos», Jaime I cometió la misma «grave falta»); entiende como «definitiva» la unión de Castilla y de León en 1230 o la incorporación «para siempre» de Navarra a Castilla en 1515, y usa términos anacrónicos como «España durante la Reconquista». Para reafirmar esa perspectiva unitaria, la edición de 1953 añade unos mapas en que los reinos cristianos quedan separados entre sí por delgadas líneas discontinuas, mientras la línea que separa éstos de Al-Andalus es continua y gruesa.¹⁶

La edición franquista de 1953 introduce más novedades en el relato a partir de los Reyes Católicos. Para las ediciones de 1927 y 1936, «Aragón

¹⁵ Sobre esos modelos: Baltasar Cuart Moner, «La larga marcha hacia las historias de España en el siglo XVI», en *La construcción de las Historias de España*, coord. Ricardo García Cárcel (Madrid: Marcial Pons, 2004), 111-123.

¹⁶ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 397-408, *Enciclopedia* (1936), 348- 360, y *Enciclopedia...* (1953), 331-351.

y Cataluña se unieron a Castilla», prosopopeya que convierte a ambas en sujetos con voluntad. La edición de 1953 añade nuevos significados de raigambre falangista: con los Reyes Católicos se obtiene «por vez primera, la Unidad Española y la plasmación del Destino Imperial de la Patria». De otra parte, en las ediciones de 1927 y 1936 el patriotismo español no excluye un foralismo romántico. Refieren la abolición por Felipe II de las «libertades aragonesas»; explican la rebelión de Cataluña (sujeto histórico) en 1640 «porque no se respetaban sus legítimos privilegios»; afirman que en 1714 Cataluña fue «castigada con la pérdida de sus fueros y privilegios y sometida a un régimen de terror»; no olvidan que en 1876, como «castigo» por el apoyo de las Vascongadas al carlismo, se suprimieron «casi todos sus fueros». El franquismo, en cambio, es incompatible con identidades complejas: el sentimiento de una España unida desde los Reyes Católicos excluye otros sentimientos de pertenencia. Cambia la ideología subyacente. Por eso, la edición de 1953 obvia los retoques de Felipe II en los fueros de Aragón y justifica su intervención en ese reino como «castigo» por «la conducta de los aragoneses»; no legitima la rebelión de 1640, sólo señala que Cataluña «vivió en abierta rebelión»; aligera las consecuencias de la intervención de Felipe V en Cataluña («después de un terrible asedio y repetidos asaltos, [las tropas de Felipe V] penetraron» en Barcelona); suprime la referencia a la abolición de los fueros vascos.¹⁷ Sin duda, en el paso de una identidad compleja a otra simple influyen razones crematísticas y la censura. Pero esos giros no son ajenos al catalanismo político burgués y conservador: también Francesc Cambó, cada vez que vio el peligro de una revolución, sacrificó su reformismo y su catalanismo.¹⁸

La nación se comporta como un organismo vivo que nace, aprende, crece, madura y decae. Pero las distintas ideologías subyacentes localizan la decadencia nacional en momentos distintos. Las ediciones de 1927 y 1936, condicionadas por el liberalismo (valoración negativa del absolutismo), el foralismo (aborrecimiento del centralismo) y la idea de

¹⁷ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 418-420, 424 y 442, *Enciclopedia* (1936), 370-372, 376 y 394, y *Enciclopedia* (1953), 363, 364, 367 y 385.

¹⁸ En 1917, tras protagonizar la Asamblea de Parlamentarios, pasa al gobierno de Antonio Maura; en 1936, espantado por la deriva revolucionaria de la República, se inclina por Franco: Lluís M. de Puig, «Francesc Cambó: paradoxes i contradiccions. Una història en revisió», *Annals de l'Institut D'Estudis Gironins*, vol. 39 (1998), 378-394.

progreso (la expulsión de judíos y moriscos disminuyó la población, la agricultura y el comercio), localizan el inicio de «la decadencia de nuestra patria» en el reinado de Felipe II, pues a pesar de sus «victorias brillantísimas» en Europa y de conservar en España «la paz de las conciencias» (legitimación indirecta de la unidad católica), «gastó mucha sangre y riquezas en guerras desastrosas». Con los Austrias del siglo XVII «continúa» esa decadencia. Los Borbones del siglo XVIII significan la recuperación: con Felipe V, «España volvió a figurar entre las naciones europeas de primer orden», Carlos III fomentó la enseñanza, la agricultura, la industria, las ciencias. La edición de 1953, condicionada por el nacionalcatolicismo, integrista y militarismo franquistas (ideologías subyacentes), retrasa el inicio de la decadencia al reinado de Felipe III, con el que «España comenzó a declinar en su grandeza imperial», salvando así el mito de Felipe II y su defensa del catolicismo; liquida el apartado relativo a las causas de la decadencia (expulsión de judíos y moriscos, absolutismo y centralización, guerras). Conserva, en cambio, la valoración positiva de los Borbones (promoción de la agricultura, comercio, educación), si bien, como veremos, acentúa la valoración negativa de la expulsión de los jesuitas.¹⁹

Las tres ediciones coinciden en considerar que la Guerra de la Independencia «demostró el gran patriotismo del alma nacional», pues cada español fue «un soldado dispuesto a sacrificarse por la patria»: es un nuevo mito de resistencia. La edición de 1953 que, como casi todos los manuales franquistas, reproduce este mito inventado por la historiografía liberal-moderada, da a la guerra de 1808 un nuevo significado: su paralelismo con el «fervor patriótico» de la guerra de 1936. Las tres ediciones igualmente terminan su narración de la historia de España en un tono triunfalista sobre el «progreso material» contemporáneo, si bien la edición franquista localiza más ese progreso, que llama «progreso nacional», en el franquismo.²⁰

En esencia, la edición de 1927 responde a un españolismo de rai-gambre liberal-conservadora, que combina mitos de carácter, antigüedad

¹⁹ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 419-422 y 424-426, *Enciclopedia*. (1936), 371-374 y 377-378 y *Enciclopedia* (1953), 363-365 y 368.

²⁰ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 431 y 445-447, *Enciclopedia* (1936), 383 y 398-399, y *Enciclopedia* (1953), 374 y 391-392.

(celtíberos, visigodos como primer Estado), de resistencia (Reconquista), de decadencia (los Austrias: absolutismo y centralismo) y nuevos mitos de resistencia (Guerra de Independencia), con otras ideologías subyacentes: catolicismo, catalanismo, idea de progreso. La edición de 1936 no introduce cambios: el régimen republicano permite la polifonía, la convivencia de versiones distintas del nacionalismo: liberal, republicano, nacional-católico. La edición de 1953, sin dar un giro radical en sentido contrarrevolucionario (mantiene el mito del «progreso») o integrista (no convierte España en brazo armado de Dios), refuerza la visión unitaria de la Reconquista (mapas que separan nítidamente la *España* cristiana y Al-Andalus) y de los Reyes Católicos (ideología subyacente falangista); elimina la nostalgia foralista (sucesos de 1591, 1640, 1714, 1876); retrasa la decadencia al siglo XVII para salvar el mito de Felipe II; subraya la identidad católica de España y marca paralelismos entre las guerras de 1808 y 1936. Para Ramón López Facal,²¹ la versión liberal y nacional-católica del nacionalismo español coinciden, entre otras cosas, en el organicismo y el historicismo: por eso sigue sirviendo en 1953 la estructura general del relato de las ediciones anteriores.

La ausencia del referente europeo y el sentimiento de Hispanidad

Los programas y manuales de Historia del primer franquismo no refuerzan la identidad europea.²² Pero la Historia de España que se enseñaba a los alumnos de Educación Primaria antes de 1936 también carecía de referente europeo. Dalmau Carles no es una excepción: en las páginas de Geografía, Europa es una suma de Estados; en las de Historia, el lugar de que proceden los bárbaros con los que «retrocedió la cultura de los españoles», aunque los visigodos fueran «la raza menos salvaje» de los mismos; el latín no es una lengua europea sino «nacional»; las guerras europeas de la Edad Moderna se ven desde una perspectiva triunfalista: Gonzalo Fernández de Córdoba «arrojó a los franceses» de Nápoles; con Carlos I, «España fue la primera nación del mundo»; Felipe II «supo sostener la causa del Catolicismo en Europa»; con Felipe V «España volvió

²¹ Ramón López Facal, «El nacionalismo español en los manuales de Historia», *Educació i Història. Revista d'Història de l'educació*, 2 (1995): 125.

²² José María Hernández Díaz, ««A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra, 1939- 1945», *Historia de la Educación*, 20 (2001): 369-392.

a figurar entre las naciones europeas de primer orden». La cultura española del siglo XVIII no se integra en el marco europeo de la Ilustración. La ausencia de un referente europeo no sólo tiene que ver con el nacionalismo político, sino con el económico, con el proteccionismo imperante. En la edición de 1936 no hay cambios. La edición de 1953, sin embargo, introduce matices significativos: obvia los saqueos «de templos y palacios» realizados por las tropas de Carlos V en Roma, acción impropia de un rey católico, y habla genéricamente de «saqueo» de la ciudad; ya no habla de «venganza» de Felipe II contra Inglaterra, simplemente Felipe «estaba molesto» con este país por su apoyo a Holanda; suaviza el dramatismo con que las anteriores ediciones abordaban la guerra de Flandes limitándose a señalar que fue una «guerra larga y sangrienta». ²³ Es decir, justifica más claramente la política europea de los Austrias y amigora sus consecuencias negativas. Los manuales de Historia del momento refuerzan el proyecto europeo de los Austrias para legitimar no sólo el nacionalismo y el proteccionismo, sino la autarquía y el aislamiento internacional del régimen. Sólo con la tecnocracia y el desarrollismo se critica ese proyecto (ruina, aislamiento) y se recupera de algún modo la visión liberal. ²⁴

El sentimiento de la Hispanidad dibuja un trazado inverso. Las ediciones de 1927 y 1936 satisfacen el orgullo patrio con referencias al «puñado de valientes» conquistadores, la «pacífica posesión de la América del Sur y las admirables leyes de Indias en favor de aquellas razas indígenas». ²⁵ La edición de 1953, además de aludir al «Destino Imperial de la Patria», añade párrafos del siguiente tenor:

El gran Imperio Español. Nuestra Patria, después de las conquistas de sus gloriosos marinos y soldados, fue eje y centro del mayor Imperio que ha existido sobre el planeta; España no se lanzó a estas conquistas impelida por egoísmos comerciales ni afanes de dominación; el Emperador y la Nación sentían hondamente las directrices que dejaron consignadas los Reyes Católicos y su

²³ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 383, 385, 415, 417, 419, 424 y 430; *Enciclopedia* (1936), 335, 337, 367, 369, 371, 376 y 382, y *Enciclopedia* (1953), 327, 329, 361, 363, 358, 368 y 373.

²⁴ Emilio Castillejo, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975*, (Madrid: UNED-Serie MANES, 2008), 379-387.

²⁵ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia...* (1927), 415 y 423, *Enciclopedia* (1936), 367 y 375.

noble afán era cristianizar todos los pueblos del mundo y llevarles la floreciente cultura de España.

A los conquistadores les seguía una legión de profesores y religiosos misioneros cuya ruda e ímproba labor reconocen y agradecen todos los países que integraron nuestro gran Imperio; hoy estos países, políticamente independientes, conservan con orgullo nuestra lengua y nuestros credos, se honran calificándose de países hispanos y ven en España la madre y autora de su cultura y florecimiento. El Código de Indias, que España dictó para regir sus colonias, se considera como el mejor que se ha estructurado, por su sentido humano y paternal. La Nueva España instaaura y fomenta esas relaciones espirituales con los países de su Imperio mediante la magnífica obra del Consejo de la Hispanidad.²⁶

El autor se aferra al léxico falangista («Destino Imperial») y nacional-católico (finalidad religiosa del Imperio), en mezcolanza con elementos afectivos (comunidad de sentimientos entre el Emperador y la Nación, alusión a la «madre» España, «Nuestra Patria», «nuestra lengua y nuestros credos») y la legitimación del régimen franquista: el Consejo de la Hispanidad actualiza el Imperio. Antes de la Guerra Civil, la literatura más reaccionaria, temerosa del presente y de la revolución social, quiso hallar cobijo en esa supuesta comunidad espiritual, convertida en auténtica utopía retroactiva (Ramiro de Maeztu). Desde 1939, como es conocido, la Hispanidad es el referente internacional del régimen franquista, aislado y en plena autarquía.

CULTURA POLÍTICA Y CIUDADANÍA

Siguiendo a Gabriel A. Almond y Sidney Verba, cultura política es el conjunto de creencias, sentimientos, juicios, valores y normas relativos al sistema político que se transmiten al individuo. Estos autores distinguen una cultura parroquial, reacia a un poder central; la cultura del súbdito, propia de sistemas autoritarios, que espera del individuo una actitud pasiva; y la cultura de la participación, propia de las democracias. Estos tipos de cultura no son compartimentos estanco, pueden convivir en un mismo espacio de socialización: cultura parroquial de súbdito, parro-

²⁶ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1953), 358-359.

quial-participante, de súbdito participante.²⁷ La cultura política integra valores de distinto signo.

Valores políticos: constitución histórica, liberalismo y republicanismo

La Edad Media sirve para transmitir una visión concreta de las Cortes y la Monarquía. Dalmau Carles elabora, como es tradición tanto en la historiografía escolar nacional-católica como liberal, una historia del poder, de las elites, de cuyas virtudes y defectos depende la prosperidad o decadencia patrias: es la historia que corresponde al modo de educación tradicional-elitista. Es la «historia hegemónica», el reverso de la «historia contrahegemónica», la historia de la gente.²⁸ La edición de 1927 parece fiel a un liberalismo conservador de raíz jovellanista, que insiste en el respeto a la constitución histórica, es decir, a instituciones previas al Estado liberal: Cortes, Monarquía, catolicismo. Por eso idealiza las Cortes medievales (para el político e historiador Cánovas del Castillo, el principio de libertad), que ve como la representación de la nobleza, el clero y «el pueblo».

Dalmau Carles también legitima la Monarquía (para Cánovas, el principio de autoridad), con argumentos que nada tienen que ver con el liberalismo o la cultura de la participación, sino con la del súbdito. Entre la Monarquía electiva y hereditaria, prefiere ésta última. Por eso afirma que «Suintila fue un buen rey; quiso convertir en hereditaria la corona de los godos», pues la monarquía electiva «había sido continuo semillero de ambiciones y crímenes». Legitima a los monarcas fuertes, siempre que no caigan en la arbitrariedad o la venganza. Es el matiz que sirve para juzgar a Pedro el Cruel: fue «hombre de carácter impetuoso y colérico, que tomó horribles venganzas contra sus enemigos», aunque muchos «le juzgan como un modelo de justicia y rectitud». A muchos monarcas, ocultando siempre la violencia, se les atribuye estas dos virtudes: Wamba «gobernó con energía y

²⁷ Gabriel A. Almond y Sidney Verba, «La cultura política», en *Diez textos básicos de Ciencia política*, ed. Albert Batlle (Barcelona: Ariel, 1992), 171-190. Véase también Giacomo Sani, «Cultura política», en *Diccionario de política, a-j*, dirs. Norberto Bobbio, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (Madrid: Siglo XXI editores, 1991), 415-417.

²⁸ Ramón López Facal, «Enseñar la historia de la gente», en *Historia y proyecto social*, ed. Josep Fontana (Barcelona: Crítica-Universitat Pompeu Fabra, 2004), 295-296.

honradez»; Carlos III de Navarra, con «rectitud» y tuvo «fama de justiciero». El contramodelo es Enrique IV de Trastámara, hombre de «poco carácter», o Rodrigo, que «descuidó los intereses de la nación».

Legitima igualmente el militarismo (Jaime I «es uno de los soberanos más grandes de nuestra Historia: conquistó las islas Baleares, invadió el reino de Valencia»), especialmente si acarrea el sacrificio: Ramiro I de Aragón «murió gloriosamente» en Graus. Si la guerra se ve al margen de la violencia, la labor de los monarcas, al margen de consideraciones sociales: con Fernando III, «la monarquía castellana llegó a un alto grado de esplendor». Al no distinguir fueros locales y territoriales, presenta todos ellos como concesiones reales que «limitaban el poder de los señores feudales y fueron el origen de las futuras libertades»; los *Usatges*, recopilación de los usos del «pueblo catalán», contribuyeron a «debilitar el poder de los señores feudales». Y legitima la religiosidad: Fernando III «fue muy piadoso; la Iglesia le declaró Santo». Puede valorarse la tolerancia de los monarcas no cristianos como Abderramán III y Alhakén II, «muy tolerante[s] con los cristianos». La intolerancia se evidencia si la víctima es católica (Hermegegildo, «convertido al catolicismo», «sufrió martirio»); pero puede justificarse, al menos implícitamente, la realizada por reyes católicos: Sisebuto «fue muy religioso, y publicó un decreto expulsando a los judíos».

En la nobleza se exalta el heroísmo y la fidelidad: Guzmán El Bueno prefirió la muerte de su hijo a entregar Tarifa «a los enemigos de su rey». En los conflictos nobleza-monarquía, Dalmau Carles se posiciona a favor de ésta, sea por la defensa de la unidad del Estado o por veleidades anti-nobiliarias: justifica a Ramiro II de Aragón que, según la tradición de *La campana de Huesca*, «hizo decapitar a los [nobles] más revoltosos», colocando sus cabezas en una bóveda a manera de campana, «para que el escarmiento *sonara* mucho».²⁹

La edición de 1936 conserva la misma redacción: no se adapta, por tanto, a la cultura política definida por la Constitución de 1931, que no reconoce elementos prepolíticos previos a la instauración del Estado republicano (monarquía, religión).³⁰ Más coherente es que la edición de 1953 asuma íntegramente esa redacción: elitismo, carisma, catolicis-

²⁹ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 387-388, 392-393 y 400-409.

³⁰ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1936), 339, 344-345 y 350-362.

mo, militarismo, opinión negativa de la nobleza levantisca, figura de los partidos políticos, Cortes, idealizadas tanto por el liberalismo como por el tradicionalismo, conjugan muy bien con la cultura política franquista. Sólo hay alguna modificación significativa: añade un grabado inspirado en el pintor historicista romántico Antonio Muñoz Degrain sobre la conversión de Recaredo, para reforzar uno de los mitos más queridos por la Iglesia; elimina la referencia a que los fueros son «el origen de las futuras libertades», mito estrictamente liberal.³¹

Sobre la Edad Moderna, Dalmau Carles comparte otro mito liberal: la crítica a los Austrias por el «absolutismo y la centralización, que ahogaron las iniciativas individuales y mataron la vida de las regiones», y porque disminuyeron el poder de las Cortes. Mito que casa con el catalanismo y con la atribución de la sublevación de los comuneros a «la desconsideración» de Carlos I, que no atendió las peticiones de las Cortes frente a «los ambiciosos flamencos»: la decapitación convierte a los comuneros en mártires de las *libertades*. Tampoco merecen una valoración positiva los Borbones por abolir los fueros y «prescindi[r] totalmente de las Cortes». Pero sigue justificando valores ajenos al liberalismo. Primero, el catolicismo: legitima implícitamente la intransigencia religiosa cuando afirma que Felipe II «conserv[ó] en España la paz de las conciencias», y crítica la expulsión por Carlos III de la Compañía de Jesús, «que ha producido tantos hombres eminentes», aunque recuerde que también se les expulsó de otros países y que los jesuitas más tarde pudieron volver. Segundo, el nacionalismo y el imperialismo: critica las «guerras desastrosas» de los Austrias por soñar «en el dominio del mundo», pero subraya que con Carlos I, «España fué la primera nación del mundo». Tercero, el carisma de los gobernantes: Cisneros «es una de las figuras más ilustres de nuestra Historia, por su sabiduría y grandes dotes de gobernante»; Felipe V, «un soberano ilustrado y amante de la cultura y el pueblo»; Fernando VI, «uno de los monarcas más buenos, nobles y pacíficos». Los contramodelos carecen de carisma: Felipe III, Felipe IV, Carlos II o Carlos IV carecían «de las condiciones necesarias para gobernar». Los monarcas son tan determinantes que se confunde Corte y sociedad:

Las costumbres. En tiempos de Carlos I, predominaron la ostentación y la magnificencia; durante el reinado de Felipe II, dominó

³¹ José Dalmau Carles, *Enciclopedia* (1953), 330-331, 335 y 342-353.

una gran austeridad; después las costumbres se relajaron de tal modo, que el trabajo manual era tenido como una deshonra, y la vagancia, la miseria, la suciedad imperaban en todas las clases sociales.³²

La edición de 1936 conserva íntegra esta redacción, por tanto sus valores (elitismo, monarquismo, catolicismo, militarismo,...) no casan con la cultura política de la participación o el laicismo republicanos.³³ En la edición de 1953 únicamente desaparece el mito liberal sobre los comuneros: no habla de decapitación, sino de derrota, y no aduce como causa de su sublevación la «desconsideración» de Carlos I, sino que «el pueblo español» «no comprend[ió] el plan que el monarca emprendía bajo la ruta que impone el Destino Imperial de España»: un mito muy querido de Falange. Hay, además, una vuelta de tuerca en el austracismo, como en todos los manuales del momento. Elimina la referencia a las causas de la decadencia de los Austrias (expulsión de minorías, crisis demográfica, absolutismo, centralización, guerras,...), y, aunque cite que las Cortes se reunían «de tarde en tarde», no recuerda que «los diputados tenían más limitada su libertad». Y, aunque siga aludiendo al «progreso material» de los Borbones, acentúa el dramatismo de la expulsión de los jesuitas: ya no refiere que la expulsión se produjo también en otras partes, exculpa a los jesuitas de participar en el motín de Esquilache y avanza consecuencias nefastas según el canon contrarrevolucionario:

Expulsión de los jesuitas (1767). Habiéndose atribuido a los jesuitas —tal vez a sugerencia de Aranda— el ser instigadores del motín de Esquilache —lo cual, naturalmente no pudo comprobarse— y receloso el rey del prestigio que adquiriría la Compañía de Jesús, fundada por San Ignacio de Loyola, por haber producido tantos hombres eminentes y poseer gran influencia, decretó su expulsión y confiscación de bienes. Esta injusta medida fue uno de los primeros síntomas de la infiltración en España de las ideas revolucionarias y afrancesadas.³⁴

³² José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 422. Información anterior, páginas 413-415, 419-420, 422, 425-426 y 428.

³³ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1936), 366-367, 371, 374-375 y 377-380.

³⁴ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1953), 369-370. Información anterior, 358 y 366-367.

La inclinación liberal de las páginas de *Historia Contemporánea* de la edición de 1927 es clara. Identifica a Fernando VII con «ingratitude, torpezas, persecuciones y horrores que contribuyeron a empobrecer la Patria y a detener su civilización»; habla del «martirio» de Riego; explica los josefinos por el «conocimiento que tenían de lo que la Patria podía esperar de Fernando VII»; identifica carlismo y absolutismo; refiere «los grandes progresos materiales» del periodo contemporáneo. Pero sigue legitimando la constitución histórica. Hay una vinculación afectiva con la Monarquía borbónica: con Alfonso XII, cuyo «reinado fue de paz y amor, dedicado por entero al bien y la prosperidad de la Patria»; con M.^a Cristina de Habsburgo, «modelo de previsión y sabiduría» y con Alfonso XIII y Victoria Eugenia, víctimas de un atentado en que resultaron ilesos «por puro milagro». La vinculación con el catolicismo se expresa presentando el anticlericalismo como un fenómeno violento al margen del contexto social, en que la Iglesia es sólo víctima: la matanza de frailes en 1835; las «medidas radicales» de los progresistas (desamortización, supresión del diezmo); la Semana Trágica de 1909, «que dirigió todos sus ataques a conventos e iglesias».

Dalmau Carles se identifica con el liberalismo doctrinario o moderado de la época de Isabel II (Narváez dictó leyes «que constituyeron una gloria del partido moderado»: la Guardia Civil «acabó con el bandolerismo»), o con la Restauración: Cánovas y Sagasta «trabajaron con Alfonso XII para conseguir el resurgimiento de la Patria». Entiende menos los «graves disturbios» republicanos en tiempos de Amadeo I y la Primera República, en que «los valores públicos bajaron extraordinariamente». No extraña que elogie el «gran patriotismo y desinterés» de Emilio Castelar al hacerse cargo de la Presidencia de la República o legitime el golpe de Martínez Campos «de acuerdo con valiosos personajes militares y civiles». ³⁵ Los manuales de *Historia* tienen tendencia irreprimible a consolidar el presente. Pero, dado que este manual de 1927 no ha revisado su redacción, ³⁶ el presente que legitima no es la Dictadura de Primo de Rivera, sino la Restauración:

Confianza en el porvenir. El estado social angustioso creado por la tremenda guerra europea y las sangrientas campañas de Ma-

³⁵ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 433-455.

³⁶ Aunque el R.D. de 23 de agosto de 1926 pretendía el libro único editado por el Estado, debido a la oposición de familias, del profesorado y de las editoriales sólo en 1928 y 1929 se designan libros oficiales de bachillerato: Manuel de Puelles Benítez, «La política del libro escolar en España, 1813-1939», en *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, 63.

rruecos, inspirarán sin duda a nuestro soberano [Alfonso XIII] cuanto conviene a los sagrados intereses de la Nación. En ello confían todos los españoles, que conocen su patriotismo y hacen votos por una España pujante y venturosa».³⁷

De hecho, sus páginas de Derecho legitiman el entramado institucional de la Constitución de 1876, que en 1927 se hallaba en suspenso.³⁸

La edición de 1936, para legitimar la Segunda República, elimina las referencias a la confianza que parecía generar Alfonso XIII, añade que éste se desligó de su condición de rey constitucional al confiar el poder a un dictador y afirma que las elecciones de abril de 1931 expresaron la protesta por «la pérdida de las libertades» y la República se proclamó «en medio de un entusiasmo muy grande y sin que se produjera ningún desmán».³⁹ Pero la legitimación del nuevo régimen resulta fragmentaria y contradictoria: legitima su origen, pero no sus valores. Las páginas de Historia conservan la misma redacción y valores monárquicos. Las de Derecho y de Moral Cívica legitiman el entramado institucional de Segunda República (Constitución de 1931, derechos políticos, autonomías,...) y consideran deber del ciudadano respetar autoridades y leyes vigentes. Pero conservan expresiones de las ediciones anteriores muy alejadas del espíritu de la Carta Magna de 1931: el matrimonio es contrato y sacramento que obliga al marido «a trabajar para el sostenimiento de su esposa» y a la mujer «a seguir a su marido a donde éste se establezca, a obedecerle, a no enajenar sus bienes»; la propiedad como derecho absoluto no subordinado a la utilidad social como afirma el art. 44 de la Constitución de 1931. Y evita referencias a los derechos sociales y al Estado laico.⁴⁰ No socializa a los alumnos en los valores republicanos.

La edición de 1953 conserva los valores católicos y antirrepublicanos de las ediciones anteriores: casan muy bien con el franquismo. Pero debe borrar al máximo la huella liberal. Para tal fin, suaviza la represión de Fernando VII (no habla de mártires liberales), no identifica al carlismo con el absolutismo, sino con la reintegración de España «a sus esencias

³⁷ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 445. Resto información, 433-455.

³⁸ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 618-627.

³⁹ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1936), 384-397.

⁴⁰ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1936), 566, 570-572, 576-581, 596-597 y 614-616.

tradicionales» frente a «los exagerados progresos liberales»; elogia la política de orden de Narváez, pero obviando que los *moderados* eran un partido político; ya no son Cánovas y Sagasta los que trabajaron para regenerar España, sólo Cánovas; Alfonso XIII ya no se desdice de su juramento constitucional; la Dictadura de Primo de Rivera, «años de paz y gran prosperidad», pretendió «encauzar la vida política de España». Deslegitima la Segunda República por su origen (llegó «con el pretexto de unas elecciones municipales») y ejercicio, que explica que surgiera Falange «para oponerse a la revolución roja que se avecinaba» y el «Movimiento Salvador de España, acaudillado por el invicto Generalísimo don Francisco Franco»:

De 1931 a 1936, la Segunda República española siguió en su actuación una marcha peor que la primera; la labor sectaria iba hundiéndose poco a poco todos los valores espirituales y sociales de nuestra patria. Para colmo, las más audaces teorías disolventes fueron entronizadas en nuestro país y se desataron todas las violencias, siendo numerosos los patriotas que cayeron gloriosamente víctimas de tal ferocidad; debemos destacar entre ellos la figura del eminente político don José Calvo Sotelo.⁴¹

La edición de Dalmau Carles de 1927 legitima el régimen oligárquico y liberal-moderado de Isabel II (Narváez) y conservador de la Restauración. La edición de 1953 añade la legitimación de la vieja extrema derecha (los carlistas ya no son absolutistas) y las nuevas extremas derechas (primorriveristas, falangistas). Como el resto de manuales de Historia del franquismo, concilia las trayectorias históricas de las fuerzas de la coalición vencedora en la Guerra Civil: monárquicos alfonsinos, primorriveristas, carlistas, falangistas, militares. Así actúa también el dictador.

Las páginas de Derecho de la edición de 1953 legitiman el franquismo: la misión del Estado Español es recuperar «el sentido profundo de una indiscutible Unidad de Destino y la fe resuelta en su misión católica e imperial»; el Jefe del Estado «asume la dirección del poder»; las Cortes, integradas por «altas personalidades de la Nación», asesoran al Gobierno; el Partido Único es el «enlace entre el Estado y la Sociedad»; el Esta-

⁴¹ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1953), 388-389. Información anterior, 377-388.

do Nacional-Sindicalista integra los elementos de la producción «desde un punto de vista nacional y cristiano, suprime la lucha de clases».⁴²

La cultura política de la edición de Dalmáu Carles de 1927 quizás encaje bien con la cultura del súbdito participante que definían Almond y Verba: habla de elecciones, pero inculca la lealtad a Alfonso XII, Alfonso XIII, Cánovas y Sagasta, que solucionan los problemas. Su concepto de ciudadanía es a la vez liberal (rechaza el absolutismo por impedir el desarrollo del individuo) y comunitarista: respeto a la comunidad de memoria o constitución histórica. La edición de 1936 no inculca un concepto republicano de ciudadanía basado en la participación y la democracia deliberativa, ni recuerda que la Constitución de 1931 contiene derechos sociales y anuncia la intervención del Estado para impedir el sometimiento de los más débiles (libertad como no-sometimiento): del ciudadano de la República sólo se espera obediencia a las leyes.⁴³ La redacción de 1953 elimina toda reminiscencia liberal: sólo cabe esperar que los súbditos españoles se sumen al Destino Universal de la Patria.

Valores sociales: visión armónica de la sociedad y corporativismo

La cultura política integra también valores sociales. Las páginas de Economía, Derecho y Educación Social de las ediciones de 1927 y 1936 defienden la propiedad en un sentido absoluto, «no sólo contra los atropellos de los particulares sino contra un posible abuso por parte de las autoridades», y sólo prevén expropiaciones forzosas por la realización de obras públicas. Esta definición liberal de propiedad no se aviene con la que da la Constitución de 1931. La edición franquista de 1953, en cambio, afirma que el derecho a la propiedad «queda supeditada al interés público y social»:⁴⁴ la misma simulación hace Falange (*revolución pendiente*) y la Iglesia, para la que los bienes de Dios son *administrados* por los ricos. Las instituciones capitalistas son definidas, con benevolencia, por su función: los bancos «fomenta[n] el desarrollo del comercio, facilitando la circulación de los capitales y regularizando el crédito»; las socie-

⁴² José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1953), 559-569.

⁴³ Sobre esos modelos de ciudadanía: Javier Peña, «La ciudadanía», en *Teoría política: poder, moral, democracia*, eds. Aurelio Arteta, Elena García Guitián y Ramón Máiz (Madrid: Alianza, 2003), 236-243; Philip Pettit, *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno* (Barcelona: Paidós, 1999).

⁴⁴ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 619, *Enciclopedia* (1936), 571, y *Enciclopedia* (1953), 573.

dades mercantiles «juntan sus capitales» para explotar un negocio.⁴⁵ La separación capital-trabajo es justificada en las ediciones de 1927 y 1936 como un fenómeno natural:

Elementos de producción. En toda explotación industrial interviene tres elementos distintos: el capital, el cual es aportado por una o varias personas; la dirección de un negocio, a cargo de un gerente o de un consejo de dirección, y el trabajo, o sea el conjunto de operarios que realizan las distintas labores de la industria en cuestión.⁴⁶

La edición de 1927 legitima con evidente conformismo el sistema de protección social de la Restauración (Ley de accidentes, Ley de huelgas). No cambia la redacción de la edición de 1936, que no legitima, por tanto, la legislación social republicana, pero sí la de 1953, para legitimar las leyes sociales del franquismo.⁴⁷

La institución matrimonial, para las tres ediciones sacramento y contrato entre cónyuges, justifica los roles del hombre y de la mujer y la obediencia de ésta al marido.⁴⁸ También desde una perspectiva católica, las tres ediciones inculcan el «sacrificio» llevado con «generosidad y contento», el trato a las personas «de manera distinta según sea su edad, su sexo y su rango o calidad». No carece de contenido social insistir en la paciencia para «sufrir» las flaquezas de los demás, el sacrificio por la Patria, la compostura en el templo, la sobriedad, evitar los espectáculos que atenten «contra la moral» y al amigo «díscolo o revoltoso».⁴⁹ Normas de urbanidad que significan, en términos de Michel Foucault, el control de los cuerpos.⁵⁰ Las ediciones de 1936 y 1953 añaden unas páginas de Moral Cívica con referencias al robo («vivamos con austeridad, pero con la

⁴⁵ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 599-600 y 608, *Enciclopedia* (1936), 551-552 y 560, y *Enciclopedia* (1953), 545 y 554.

⁴⁶ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 630, y *Enciclopedia* (1936), 582.

⁴⁷ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 630-631, *Enciclopedia* (1936), 582-583, y *Enciclopedia* (1953), 562, 567-568 y 593.

⁴⁸ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 614-616, *Enciclopedia* (1936), 566-568, y *Enciclopedia* (1953), 569-571.

⁴⁹ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 633-642, *Enciclopedia* (1936), 585-594, y *Enciclopedia* (1953), 577-586.

⁵⁰ Michel Foucault, *Microfísica del poder* (Madrid: Ediciones La Piqueta, 1992), 148-151.

conciencia limpia»), a la paz social según la entiende la doctrina eclesial: que dirigentes y trabajadores «sientan, satisfechos, su condición de tales, y se completen y estimen como partes que son de una misma actividad», pues «un régimen de mutuo amor es mucho más apropiado para resolver con mayor eficacia y justicia las cuestiones sociales, que las actitudes intransigentes y violentas». ⁵¹ El corporativismo, de hecho, es compartido por la Iglesia y distintas tradiciones derechistas, incluido el catalanismo de Enric Prat de la Riba, Francesc Cambó, o Eugenio d'Ors antes de evolucionar hacia el falangismo. ⁵² La misma órbita dibuja Dalmau Carles, que olvida el catalanismo, pero no el corporativismo.

El efecto de estos valores (propiedad, corporativismo, resignación, frugalidad, patriotismo) es la reducción de las contradicciones sociales a la mínima expresión. Al margen de regímenes políticos, las páginas de Historia de todas las ediciones de Dalmau Carles ocultan esas contradicciones. En primer lugar, con una expresión triunfalista en que los adjetivos y pronombres inclusivos sirven tanto para *evidenciar* la continuidad de la nación como para ocultar la posesión de bienes materiales (en tiempos de Roma, «nuestro aceite» era «el mejor del mundo») y de bienes culturales: en el Califato de Córdoba, «la cultura del pueblo fue tan general, que era raro hallar un hombre que no supiera leer y escribir». ⁵³

En segundo lugar, reafirma valores sociales y culturales como el sexismo, aunque sea simulando avances sociales: «Los godos dignificaron a la mujer en gran manera, considerándola en lo que merece por su debilidad y como esposa y madre». ⁵⁴

En tercer lugar, exalta la prosperidad que procuran ciertos poderes (cultura política del súbdito), olvidando a las clases productoras: los reyes de León o Fernando III proporcionaron «riqueza pública», los Borbones ennoblecieron el trabajo, «considerándolo justamente como fuente de dignidad y riqueza»: son así referente del *homo economicus* burgués. Muestra conformidad con los «grandes adelantos materiales» de la épo-

⁵¹ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1936), 601-602 y 611-612, y *Enciclopedia* (1953), 593 y 601-602.

⁵² Pedro Carlos González Cuevas, *Historia de las derechas españolas. De la Ilustración a nuestros días* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2000), 204-210.

⁵³ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 382-383 y 391, *Enciclopedia* (1936), 334-335 y 343, y *Enciclopedia* (1953), 327 y 333.

⁵⁴ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 389, *Enciclopedia* (1936), 341, y *Enciclopedia* (1953), 332.

ca de Isabel II o de la Edad Contemporánea, si bien la edición de 1953 añade referencias a la «gran prosperidad» de la Dictadura de Primo de Rivera y al «progreso nacional» (no «material») franquista. La obra social del poder se define con criterios historiográficos más que dudosos que, de nuevo, borran la jerarquía social: los visigodos «establecieron la igualdad de todos los hombres ante la ley», el Código de los *Usatges* de Ramón Berenguer I debilitó «el poder de los señores feudales», los Austrias aprobaron «las admirables leyes de Indias en favor de aquellas razas indígenas». ⁵⁵

En cuarto lugar, las descripciones de la sociedad, atentas a la función de cada grupo social (según el canon elitista, organicista y corporativo), olvidan la posesión. La descripción de la sociedad feudal, por ejemplo, responde a un planteamiento liberal: el feudalismo no es modelo de equilibrio (al contrario que para la contrarrevolución), pero apenas contiene contradicciones sociales. Una redacción perfectamente asumible por la edición franquista. Señala que esa sociedad integra diversas «instituciones»: la Monarquía, la Iglesia, la Nobleza y el Pueblo, «constituido por la masa general de los ciudadanos, que se llamaban *siervos* o *villanos*: trabajaba la tierra y debía hallarse constantemente a la disposición de los *señores*». Y añade:

El feudalismo. La tierra se hallaba dividida en *villas*, que venían a ser lo que ahora son los municipios, y pertenecía a los *señores*. Los *señores* eran dueños de las *vidas* y *haciendas de los villanos*, y su poder era tan extraordinario, que muchas veces se rebelaban contra el mismo rey: esta organización social se llamaba feudalismo.

La propiedad. Había tres clases de propiedad: de *realengo*, o del monarca; de *abolengo*, o de la Iglesia, y de *solariego*, o de los nobles.

Las contribuciones. La nobleza y el clero no pagaban contribuciones: los villanos o siervos debían pagar todos los impuestos y

⁵⁵ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 389, 398, 401, 406, 423, 430, 437, 443 y 446, *Enciclopedia* (1936), 341, 350, 353, 358, 375, 382, 389, 395 y 398, y *Enciclopedia* (1953), 332, 340, 348, 349, 366, 372, 381, 386, 388 y 391.

otras contribuciones especiales que a menudo imponían el clero y la nobleza.⁵⁶

Términos como «instituciones» o «ciudadanos», o la afirmación de que el «pueblo» estaba representado en las Cortes, minimizan las escasas contradicciones que plantea. La única rebelión que cita es la de los nobles contra los reyes, no las de las clases populares: el poder preocupa más que la estructura social. Cuando describe la sociedad de la época de los Austrias, el feudalismo, como corresponde a un planteamiento liberal, se ve como una rémora: «La propiedad, efecto del feudalismo [...], era patrimonio de pocos», «pesando sobre el pueblo todos los impuestos»: un pasado superado permite confirmar el presente. Y al confundir la sociedad con las «costumbres» (con los Austrias Menores «el trabajo manual era tenido como una deshonra, y la vagancia y la miseria imperaban en todas las clases sociales»), las estructuras (mentalidad nobiliaria, pobreza,...) se convierten en mera coyuntura.⁵⁷

En quinto lugar, dada la ausencia de contradicciones sociales y la acción bienhechora del poder, carece de sentido el conflicto social. En las escasas ocasiones en que se evidencia es para tergiversar las causas (siempre ocultas), protagonistas y acontecimientos (violencia). Las ediciones de 1927 y 1936 destacan los disturbios provocados en el Sexenio Revolucionario por carlistas y republicanos si bien, dado que los únicos móviles parecen políticos, no averiguamos los motivos sociales de la revuelta como no sea la referencia genérica a las quintas:

Los republicanos se alzaron en armas en Andalucía; los carlistas se levantaron en el Norte; en muchas ciudades ocurrieron sangrientos motines con motivo de las quintas, y la insurrección de Cuba y Puerto Rico, que ya había estallado antes de la revolución, tomó gran incremento.⁵⁸

⁵⁶ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 408-409, *Enciclopedia* (1936), 360-361, y *Enciclopedia* (1953), 351-353.

⁵⁷ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 422, *Enciclopedia* (1936), 374, y *Enciclopedia* (1953), 365.

⁵⁸ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 438, y *Enciclopedia* (1936), 390.

La edición franquista se limita a eliminar la referencia a los carlistas.⁵⁹ Algo similar ocurre con la «Semana Sangrienta» de 1909, un movimiento «para protestar» por el embarque de tropas (sin más razones), «que se convirtió en revolución que dirigió todos sus ataques a conventos e iglesias»: queda clara la violencia de la revuelta, no sus causas. La edición de 1953 matiza que la revuelta se dio «con el pretexto de protestar del embarque de soldados reservistas», lo mismo que la Segunda República llegó «con el pretexto» de unas elecciones municipales: existe un orden natural de las cosas, las rebeliones contra el mismo derivan sólo de *pretextos*.⁶⁰

Valores religiosos: sus virtudes nacionales, políticas, sociales y culturales

La religión no es un fenómeno exclusivamente espiritual, sino que refuerza otros valores mundanos.⁶¹ La religión sirve a la identidad, al poder político, al orden social y a la Iglesia. La edición de Dalmau Carles de 1927 (con *Nihil Obstat e Imprimatur* de 1924), en primer lugar, recoge mitos identitarios cercanos al liberalismo conservador: el catolicismo es ingrediente de la nacionalidad, pero la historia nacional no se subordina a la fe, como en el nacionalcatolicismo más ortodoxo. Recoge el mito de la antigüedad del cristianismo en España: Santiago, San Pablo «predicaron en España la salvadora doctrina de Jesús». El mito del martirio de Hermenegildo y la conversión de Recaredo, o de que los visigodos «acabaron con el paganismo» y legaron a España «el Catolicismo». Entiende éste como el aglutinante que une a «godos y españoles» (implícitamente ha hecho la Patria), y habla de «la santa obra de la Reconquista» o lucha «por la religión y por la Patria». Evita los juicios de valor sobre la «unidad religiosa» que pretende la Inquisición, sobre la expulsión de los moriscos, perjudicial en el orden económico, aunque «en el social y político, algunos creen necesaria»; o sobre el hecho de que Felipe II conservó «la paz de las conciencias»: el liberalismo de Dalmau Carles, pusilánime,

⁵⁹ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1953), 381-382.

⁶⁰ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 445, *Enciclopedia* (1936), 397, y *Enciclopedia* (1953), 387-388.

⁶¹ Ese refuerzo es el que Weber llama «afinidad»: Max Weber, *Sociología de la religión* (Madrid: Istmo, 1997), 448

no defiende principios como la libertad religiosa, ni rivaliza con el nacionalcatolicismo más integrista. Pretende convivir con él. La Guerra de la Independencia es una lucha «por la Patria»: se sobreentiende que el catolicismo forma parte de su historia.⁶² Ese sobreentendido es común a muchos manuales, aun del periodo franquista: también muchos sacerdotes sublevados contra el francés olvidaron en sus arengas la referencia a la religión, implícita en sus apelaciones a la Patria y la Monarquía.⁶³

La imagen del *otro* ésta está condicionada también por la religión. Si los visigodos eran «la raza menos salvaje de los bárbaros» es porque antes de llegar a España conocían «algo el cristianismo»; de los árabes se dice que son «astutos, hipócritas y vengativos»; de los judíos, que fueron expulsados por ser «acusados entonces de grandes crímenes», sin especificar el origen de estos bulos. Una mentalidad finalista implica que explique la batalla de Lepanto porque España, Roma y Venecia estaban «alarmados por el poder de los turcos»; las guerras de Felipe II en Flandes, porque el protestantismo «se había extendido en todo el país»; la expulsión de los moriscos, «por haberse descubierto una vasta conspiración».⁶⁴

La edición de 1927 supedita el ideal liberal de la libertad de conciencia a la identidad católica; la edición de 1936, aunque sin *Nihil Obstat*, repite la redacción anterior contradiciendo así el ideal laico republicano. Por eso, a pesar de no reforzar el nacionalcatolicismo más estricto, la edición de 1953 no necesita cambios, como no sea aligerar la crueldad de la Inquisición: en lugar de señalar que quemó «vivos a gran número de judíos, acusados entonces de grandes crímenes», afirma que «conden[ó] a gran número de judíos».⁶⁵

La religión católica, en segundo lugar, legitima el poder: como sabemos, el catolicismo se entiende como una virtud que legitima a los reyes

⁶² José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 383, 389, 396-397, 412, 419 y 430-432.

⁶³ Emilio Castillejo Cambra, «La función de los mitos sobre «la Guerra de la Independencia» transmitidos a través de la enseñanza de la historia», en *Guerra, sociedad y política (1808-1814) I*, coord. Francisco Miranda Rubio (Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Cultura y Turismo, Institución Príncipe de Viana, Universidad Pública de Navarra, 2008), 162.

⁶⁴ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 385, 394, 412, 416-417 y 419, *Enciclopedia* (1936), 337, 346, 364, 368-369 y 371, y *Enciclopedia* (1953), 329, 336, 355, 360-361 y 364.

⁶⁵ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1936), 335, 341, 348-349, 364, 371 y 382-384, *Enciclopedia* (1953), 332, 337, 340, 355, 363-364 y 373-375.

(Fernando III, Reyes Católicos, Felipe II), mientras se deslegitiman los regímenes que no respetan la constitución histórica (los Borbones, por la expulsión de los jesuitas, las «medidas radicales» de los progresistas del siglo XIX). La edición franquista, como sabemos también, no hace otra cosa que acentuar ese principio, además de añadir referencias a la Segunda República, síntesis de todos los males.

En tercer lugar, legitima la institución eclesial. La edición de 1927 refleja la idea, común a muchos manuales de Historia, de que la Iglesia es una institución «santa», divina, situada, por tanto, al margen de la sociedad y de la historia, carente de historicidad. Por eso, por ejemplo, la Iglesia queda al margen de la estructura de poder del feudalismo y merece párrafos separados que subrayan su labor cultural:

La Iglesia. La Iglesia ejerció una influencia poderosa en la obra de la Reconquista, porque el sentimiento religioso era, entonces, más grande que el sentimiento patrio; la Iglesia, por otra parte, fue el arca santa que salvó toda la cultura antigua: las letras entonces hallaron en el clero un amoroso guardador.⁶⁶

Se legitiman también personajes ilustres como Isidoro de Sevilla, «admiración del mundo por su virtud y sabiduría», o Cisneros, «una de las figuras más ilustres de nuestra Historia, por su sabiduría y grandes dotes de gobernante»: la Iglesia no es poder y posesión, es saber y virtud. La edición de 1936 no introduce ningún cambio en estos aspectos (no legitima el nuevo espíritu republicano y laico); la de 1953 no necesita añadir nada para adaptarse al nacionalcatolicismo imperante.⁶⁷

Por último, se legitiman los valores propios de la institución eclesial. Valores políticos (la evaluación de un régimen depende en buena medida de su respeto a los privilegios eclesiales), sociales (doctrina social de la Iglesia, concepción católica del matrimonio), culturales (la ecuación Iglesia y «saber») que supone desconsiderar todo saber secularizado: la ilustración (con minúscula) del siglo XVIII se identifica con la creación por los monarcas de escuelas y academias, obviando la pugna eclesial por el monopolio cultural; ninguna referencia a la secularización de la «bri-

⁶⁶ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 408. Información anterior, 409.

⁶⁷ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 389 y 413, *Enciclopedia* (1936), 360-361, 341 y 365, *Enciclopedia* (1953), 352-353, 332 y 356.

llante» producción literaria contemporánea. El liberalismo conservador español, respetuoso con la constitución histórica, no sólo se desdice del laicismo político, sino que reniega de sus raíces culturales, la Ilustración. En esto tampoco hay cambios en las ediciones de 1927, 1936 y 1953.⁶⁸ De igual manera, sus páginas de Historia Natural clasifican los mamíferos o explican las facultades superiores (en comparación con otros seres vivos) del cerebro humano sin ninguna referencia al evolucionismo.⁶⁹

Las páginas de Educación Social de la edición de 1927, como corresponde al sistema educativo de un Estado confesional, recomiendan amar a Dios, «nuestro Criador», exaltan la paciencia y la modestia, «virtud que nos convence de nuestra pequeñez»:⁷⁰ el sentimiento de dependencia y de sumisión y el valor de la jerarquía son consustanciales al fenómeno religioso.⁷¹ La edición de 1936 añade que «la religión es para el hombre un freno a sus pasiones y a su ambición»,⁷² reconocimiento explícito de que no hay ética ni moral al margen de la misma. La edición de 1953, para reafirmar un nacionalcatolicismo militante, amplía este punto con referencias a la falsedad de otras religiones y del ateísmo, pues no se puede «comprender la vida como una pura casualidad»,⁷³ negación implícita del evolucionismo.

La Historia Sagrada consolida esos valores. La Segunda República estableció la enseñanza laica. Por orden de 12 de enero de 1932, para salvaguardar la conciencia del niño, prohibía en enseñanza primaria toda propaganda política, social o religiosa. Lo mismo ocurrió en el bachillerato.⁷⁴ En la edición de 1936 de la Enciclopedia Dalmau Carles, por tanto, no hay ni *Nihil Obstat* ni Historia Sagrada, lo cual, como estamos viendo, no evita que la propaganda religiosa se cuele en otras páginas. En las

⁶⁸ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 430 y 447, *Enciclopedia* (1936), 382 y 399, y *Enciclopedia* (1953), 373 y 392.

⁶⁹ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 499-500, *Enciclopedia* (1936), 451-452, y *Enciclopedia* (1953), 445-446.

⁷⁰ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 634 y 637-638.

⁷¹ Walter Burkert, *La creación de lo sagrado. La huella de la biología en las religiones antiguas* (Barcelona: Acantilado, 2012), 145-177.

⁷² José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1936), 586 y 588-589.

⁷³ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1953), 578.

⁷⁴ Manuel de Puellas Benítez, «Religión y escuela pública en nuestra historia: antecedentes y procesos», *Bordón*, 58 (2006): 524 y 526.

páginas de Historia Sagrada de las ediciones de 1927 y 1953, no es difícil averiguar, por ejemplo, el valor social de la jerarquía que Dios estableció entre los ángeles, utilizada para legitimar la jerarquía social, de la obediencia de Abrahán, del premio a la resignación de Job. O del significado político del castigo de Dios a los reyes de Israel por su soberbia. O del significado cultural de «la ingratitud de los judíos» a propósito de la Pasión, o del anuncio de que la Iglesia «siempre ha triunfado y triunfará de sus enemigos». La redacción de la edición de 1953, más breve, pretende acomodarse a la precariedad que trae consigo la autarquía (la obediencia de Abrahán, añade, es un «magnífico ejemplo para aquellos que no son capaces de renunciar al más pequeño de sus gustos o afectos por el amor de Dios»); inculcar la obediencia a un régimen autoritario: exhorta, a propósito de la narración de la Presentación en el Templo, a «cumplir las leyes de la Tierra»; refuerza una imagen más violenta de Jesús añadiendo un grabado sobre la expulsión de los mercaderes del templo.⁷⁵

REFLEXIÓN FINAL: EDICIÓN ESCOLAR, RÉGIMEN POLÍTICO Y MODELO EDUCATIVO

Se ha afirmado muchas veces que los manuales escolares legitiman el régimen político que concibe el plan de estudios al que obedecen. Esta afirmación no puede hacerse sin matices: pueden confluír otras circunstancias. Por ejemplo, que un régimen no elabore su plan de estudios. La Dictadura de Primo de Rivera no introdujo ningún plan nuevo en Primaria, siempre abandonada a su suerte, como no sea la R.O. de 13 de octubre de 1925 sobre «Propagandas antipatrióticas y antisociales».⁷⁶ Por eso la edición de 1927 de Dalmau Carles no legitima la dictadura, sino la Restauración: no desobedece ninguna ley, porque no hay ningún programa que obedecer.

La ideología de esta edición podría resumirse así. En lo económico, defensa de un capitalismo, entendido como un fenómeno natural, matizado por el corporativismo. En lo social, visión armónica de la sociedad, una vez superado el feudalismo en que se localizan las injusticias sociales,

⁷⁵ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1927), 9, 13, 16, 21-22, 43 y 53, y *Enciclopedia* (1953), 612, 627, 628 y 640.

⁷⁶ Alfonso Capitán Díaz, *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea* (Madrid: Dykinson, 1994), 515-531.

que ya parecen superadas. En lo identitario, nacionalismo español, muy alejado de la idea de Europa (se legitima el proteccionismo económico imperante), compatible sólo con el romanticismo catalanista y el orgullo de la Hispanidad, única referencia exterior. En lo religioso, reivindicación del papel histórico de la Iglesia, institución divina; el catolicismo condiciona la cultura (no tiene cabida, por ejemplo, el evolucionismo), el poder (catolicismo como virtud del que lo ejerce), la moral (matrimonio, frugalidad), la sociedad (corporativismo), la identidad nacional, una suerte de nacionalcatolicismo compatible con las instituciones liberales. En lo político, liberalismo conservador de raigambre jovellanista, que no reivindica las raíces intelectuales del liberalismo (Ilustración), ni siquiera algunas de las libertades que le son propias (de conciencia, libertad religiosa), sino la constitución histórica: monarquía, catolicismo. Impone un concepto de ciudadanía a mitad de camino entre el liberalismo y el comunitarismo; y la cultura política del súbdito pues, más allá de la elección, pone en valor las virtudes innatas, el carisma, el militarismo, el patriotismo y la moral católica de los que están llamados a regir los destinos de España. El carlismo queda identificado con el absolutismo; la democracia o la República significan sólo la alteración del orden natural de las cosas y disminución de «valores». En esencia, son los principios que convienen a una derecha oligárquica, que tiene como referentes a Narváez y Cánovas del Castillo, pero que no olvida ni la represión de los liberales en la época de Fernando VII, ni que Sagasta colaboró con el rey Alfonso XII en la tarea de regenerar España. Pero este manual refleja también la desazón por la acumulación de problemas (Marruecos, Semana Trágica) en el reinado de Alfonso XIII. Por eso, además de a la monarquía, se aferra reiteradamente al corporativismo, a la visión orgánica y armónica de la sociedad para difuminar la lucha de clases. Un corporativismo que a estas alturas es transversal: es compartido por la Iglesia (*Rerum Novarum*), la vieja extrema derecha carlista, la vieja derecha liberal, cada vez más autoritaria (maurismo) o el catalanismo. El corporativismo es una nueva versión de la *concordia ordinum* formulada por Cicerón en los estertores de la República romana: Cicerón, como todos estos grupos políticos, además del entendimiento de las clases, también tenía claro el papel rector de la clase senatorial.

De la misma manera que la editorial Dalmau Carles Pla permite acercarnos a la naturaleza del régimen de la Restauración y a los miedos que

acosan a sus clases rectoras, también nos permite una valoración semejante de la Segunda República. La labor educativa de la Segunda República (bienio reformista) es encomiable.⁷⁷ Condicionada por la Institución Libre de Enseñanza, quiso construir una «República de ciudadanos» fieles a un Estado Nacional y no a la Iglesia,⁷⁸ pero no elaboró un nuevo plan de estudios ni nuevos programas.⁷⁹ La edición de Dalmau Carles de 1936 legitima el nuevo régimen la Constitución de 1931 y sus instituciones, pero no inculca la cultura política de la participación, la propia de un régimen democrático, sino la cultura del súbdito y la obediencia al nuevo poder constituido. No cambia tampoco la filosofía de la edición de 1927, por lo que la legitimación del nuevo régimen queda alicorta: la identidad católica de España es contraria al laicismo republicano; el corporativismo o el desconocimiento de las contradicciones sociales son contrarios a la voluntad republicana de reformar ciertas estructuras (reforma agraria y educativa); la identificación de la Primera República con la erosión de valores no contribuye a legitimar la Segunda. Esto desdice la supuesta identidad republicana de Josep Dalmau Carles que sostienen algunos de sus biógrafos; su liberalismo también se subordina a condicionantes prepolíticos: quizás pesó más en él el mercado que los principios. Pero esta pusilanimidad es también indicativa de la escasa solidez en España de los periodos democráticos, siempre frustrados por golpes de estado e incapaces de alterar el entramado institucional oligárquico.⁸⁰ Incapaces también de subvertir su sistema de valores, o de socializar a los alumnos en valores alternativos que legitimen la democracia, la participación, la justicia social.

La edición de 1953 permite acercarnos a la naturaleza del franquismo. Este régimen puede asumir la filosofía de la edición de 1927: la constitución histórica, el corporativismo, la institución divina de la Iglesia son también contenidos ideológicos del franquismo. Pero la edición de 1953 debe añadir retoques para legitimar el nuevo régimen, obviar los conflic-

⁷⁷ Análisis detallado en *Historia de la Educación en España IV. La educación durante la II República y la Guerra Civil, 1931-1939* (Madrid: MEC-Secretaría General Técnica, 1991). Estudio preliminar por Antonio Molero Pintado, 13-130.

⁷⁸ Sandie Holguín, *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana* (Barcelona: Crítica, 2002), 41.

⁷⁹ Juan Manuel Fernández Soria, *Educación, socialización y legitimación política: España, 1931-1970* (Valencia: Tirant lo blanch, 1998), 55-56.

⁸⁰ Jordi Solé Tura y Eliseo Aja, *Constituciones y periodos constituyentes en España, 1808-1836* (Madrid: Siglo XXI, 1983), 118-144.

tos centro-periferia, recalcar el sentido universal de la Hispanidad y la unidad de destino, acomodar la Historia Sagrada a un régimen dictatorial y autárquico. Y legitimar, además del conservadurismo monárquico y oligárquico, la vieja extrema derecha carlista, que ya no es absolutismo, sino el recobro de la esencia tradicional de España, la nueva extrema derecha falangista, cuyos valores modernos (unidad de destino, teorización del Imperio) quedan asumidos en mezcolanza con los propios del nacionalcatolicismo eclesial, y la Dictadura de Primo de Rivera que sirve de referente. Esta legitimación es paralela a la deslegitimación de la Segunda República, o al olvido de los mártires del liberalismo y de la contribución de Sagasta a la estabilización del sistema de la Restauración. También la derecha tradicional de la Restauración, por miedo a la revolución, progresivamente abraza posturas antiliberales y autoritarias. Franco dio a cada una de las fuerzas de la coalición vencedora de la Guerra Civil (monárquicos alfonsinos, carlistas, falangistas, católicos, militares) una parcela de poder: los manuales de Historia no hacen sino justificar a todas ellas para salvaguardar la unidad del régimen.⁸¹

Las tres ediciones de Dalmau Carles legitiman los valores que convienen a las oligarquías que construyeron en España el Estado liberal a través de un pacto con las fuerzas del Antiguo Régimen: respeto por la constitución histórica, olvido del proyecto de cambio de la Ilustración, historia hegemónica, visión armónica de la sociedad, corporativismo, pensamiento eclesial, nacionalismo. Esa oligarquía, que controla la mayor parte del tiempo político de la historia contemporánea española, es el auténtico eje vertebrador del sistema educativo español. El liberalismo doctrinario, el propio de las oligarquías, es el que convierte la soberanía nacional en soberanía de la inteligencia, la de los llamados a gobernar, y el que convierte el sistema educativo nacional creado por las Cortes de Cádiz, un sistema dirigido por el Parlamento, que prioriza una educación elemental para todos, en un sistema educativo estatal dirigido por el Gobierno, que prioriza la preparación de cuadros para la Administración.⁸² La historiografía escolar es coherente con el mismo. Dalmau Carles no es una excepción. Siempre proclive a unas elites, elegidas o no, defensoras a ultranza del orden, en un marco político liberal (Restauración: edición

⁸¹ Sobre esta cuestión, Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica*, 479-499.

⁸² Manuel de Puelles Benítez, *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado* (Barcelona: Pomares, 2004), 118-119 y 173.

de 1927) o democrático (Segunda República: edición de 1936), puede acercarse a los tópicos del liberalismo: Riego, Sagasta, comuneros como mártires de las libertades, carlistas identificados con el absolutismo. Y si se trata de una editorial de la periferia, como es el caso, a los tópicos del foralismo: la nostalgia por las libertades perdidas en 1591, 1640, 1714 y 1876. Pero cuando ese orden sacralizado, tras una amenaza traumática como la Segunda República, ha sido restaurado por un régimen salvador como el franquismo, no caben ni sensibilidades liberales, ni foralistas, ni identidades complejas, sino la complicidad con la vieja extrema derecha carlista y la nueva extrema derecha falangista.

Pero la editorial Dalmau Carles no justifica el franquismo a través de la contrarrevolución, como hacen algunos manuales de Edelvives, el Instituto de España o del Movimiento. Ello exigiría, además de identificar el carlismo con el recobro de la tradición para incorporarlo a la coalición vencedora de la Guerra Civil, una enmienda a la historia contemporánea en su totalidad, eliminar la idea de progreso o convertir a España en el brazo armado de Dios. Lo hace a través de lo que unos llaman «nostalgia liberal», otros visión *whig* de la historia, y otros bonapartismo: es deseable un sistema que conjugue el orden y la libertad y garantice el progreso, como el que surgió de la revolución inglesa de 1688, pero el radicalismo y extremismo —de izquierdas— justificarían una intervención militar para restablecer el orden perdido.⁸³ Se impone así el mito del radicalismo. De esta manera, para Dalmau Carles, en el reinado de Isabel II se realizaron «grandes adelantos materiales» y «el nivel de la cultura se elevó a gran altura», Narváez acabó con el «bandolerismo» y modernizó el sistema de enseñanza; el Sexenio revolucionario, en cambio, sólo significa disturbios y erosión de «los valores públicos»: quedan legitimados el golpe de Pavía con el consenso de «los personajes políticos de los diferentes partidos» y el golpe de Martínez Campos que no tuvo resistencias. Y vuelta a empezar. En la Restauración, Cánovas (no ya Sagasta), «contribuyó eficazmente al resurgimiento de España», pero dado que «los gobiernos monárquicos a duras penas podían ir afrontando los problemas, más apremiantes cada día», Primo de Rivera intervino para «encauzar la vida política de España», a la que proporcionó «años de

⁸³ Sobre estos conceptos, Emilio Castillejo Cambra, *Mito legitimación y violencia simbólica*, 69-72, 291-294 y 483-510.

paz y gran prosperidad». La Segunda República, ilegítima, proclamada «con el pretexto» de unas elecciones municipales, «peor que la primera», «extremó su orientación partidista». Corresponde entonces legitimar a Falange y el «Alzamiento». ⁸⁴ ■

Nota sobre el autor:

EMILIO CASTILLEJO CAMBRA es Doctor en Historia por la Universidad Pública de Navarra (UPNA). Su labor investigadora se ha centrado en el análisis de los contenidos ideológicos de los manuales escolares tanto del pasado como de la actualidad. Entre otras publicaciones, destacan los libros *Mito, Legitimación y violencia simbólica en los manuales de historia del franquismo, 1936-1975* (Madrid: UNED-Serie MANES, 2008) y *La enseñanza de la Religión católica en España desde la Transición* (Madrid: La Catarata, 2012).

Referencias:

- ALMOND, Gabriel A., y Sidney VERBA. «La cultura política». In *Diez textos básicos de Ciencia política*, edited by Albert Batlle, 171-190. Barcelona: Ariel, 1992.
- ATIENZA CEREZO, Encarna, y Teun A. VAN DIJK. «Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales». *Revista de Educación* 353 (2010): 57- 106.
- BURKERT, Walter. *La creación de lo sagrado. La huella de la biología en las religiones antiguas*. Barcelona: Acantilado, 2012.
- CAPITÁN DÍAZ, Alfonso. *Historia de la Educación en España II. Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Dykinson, 1994.
- CASTILLEJO CAMBRA, Emilio. «La función de los mitos sobre «la Guerra de la Independencia» transmitidos a través de la enseñanza de la historia». In *Guerra, sociedad y política (1808-1814) I*, edited by Francisco Miranda Rubio. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Cultura y Turismo, Institución Príncipe de Viana, Universidad Pública de Navarra, 2008.
- *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975*. Madrid: UNED-Serie MANES, 2008.
- CASTILLO, Montserrat. *Grans il·lustradors del llibre per a infants catalans, 1905-1939*. Barcelona: Biblioteca de Catalunya, 1997.

⁸⁴ José Dalmáu Carles, *Enciclopedia* (1953), 379, 381 y 383-389.

- CONNOLLY DE PERNAS, Eduardo. «Josep Dalmau Carles: maestro, republicano y editor». *Hibris: revista de bibliofilia* 34 (2006): 37-40.
- CUART MONER, Baltasar. «La larga marcha hacia las historias de España en el siglo XVI». In *La construcción de las Historias de España*, edited by Ricardo García Cárcel, 111-123. Madrid: Marcial Pons, 2004.
- CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares Corredor, 1997.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. «Libros escolares para programas cíclicos. Epítomes, compendios y tratados. Las primeras enciclopedias». In *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, edited by Agustín Escolano Benito, 425- 44. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- «Tradición e innovaciones en los libros de iniciación a la lectura de la España de entre siglos». In *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, edited by Agustín Escolano Benito, 229-254. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- FERNÁNDEZ SORIA, Juan Manuel. *Educación, socialización y legitimación política: España, 1931-1970*. Valencia: Tirant lo Blanch, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1992.
- GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico. «Lecciones de cosas y centros de interés». In *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, edited by Agustín Escolano Benito, 449- 466. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- GONZÁLEZ, Agàpito, Josep et al., *Tradició i renovació pedagògica, 1898- 1939*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2002.
- GONZÁLEZ, Agàpito, Josep, y Salomó MARQUÉS I SUREDA. «El libro escolar en catalán». In *Historia ilustrada del libro escolar en España. II. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, edited by Agustín Escolano Benito, 561- 571. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- GONZÁLEZ CUEVAS, Pedro Carlos. *Historia de las derechas españolas. De la Ilustración a nuestros días*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, José M. ««A Dios gracias, África empieza en los Pirineos». La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra, 1939- 1945». *Historia de la Educación* 20 (2001): 369-392.
- HOLGUÍN, Sandie. *República de ciudadanos. Cultura e identidad nacional en la España republicana*. Barcelona: Crítica, 2002.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. «Enseñar la historia de la gente». In *Historia y proyecto social*, edited by Josep Fontana. Barcelona: Crítica-Universitat Pompeu Fabra, 2004.

- LÓPEZ FACAL, Ramón. «El nacionalismo español en los manuales de Historia». *Educació i Història. Revista d'Història de l'educació* 2 (1995).
- MARQUÈS, Salomó. «Lesplendor del magisteri gironí». In *La renovació de l'escola pública del Empordà a tot Catalunya (1900- 1939)*, edited by Salomó Marquès. Figueres-Girona: Generalitat de Catalunya, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana, 2013.
- MOLERO PINTADO, Antonio. *Historia de la Educación en España IV. La educación durante la II República y la Guerra Civil, 1931-1939*. Madrid: MEC-Secretaría General Técnica, 1991.
- NAVARRO, María Pilar. «Escola Nova: una nova pedagogia de la lectura a Catalunya». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 22 (2013): 65-92.
- OSSENBACH, Gabriela, y Miguel SOMOZA. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2009.
- PEÑA, Javier. «La ciudadanía». In *Teoría política: poder, moral, democracia*, edited by Aurelio Arteta, Elena García Guitián and Ramón Máiz. Madrid: Alianza, 2003.
- PÉREZ-AGOTE, Alfonso. «Nación y nacionalismo: la politización de la identidad colectiva». In *Sociedad y política. Temas de sociología política*, edited by Jorge Benedicto and María Luz Morán. Madrid: Alianza, 1995.
- PETTIT, Philip. *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós, 1999.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona: Pomares, 2004.
- «La política del libro escolar en España, 1813-1939». In *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, edited by Agustín Escolano Benito. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- «Religión y escuela pública en nuestra historia: antecedentes y procesos». *Bordón* 58 (2006): 524 y 526.
- PUIG, Lluís M. de. «Francesc Cambó: paradoxes i contradiccions. Una història en revisió». *Annals de l'Institut D'Estudis Gironins* vol. 39 (1998), 378-394.
- SANI, Giacomo. «Cultura política». In *Diccionario de política, a-j*, edited by Norberto Bobbio, Nicola Matteucci and Gianfranco Pasquino. Madrid: Siglo XXI editores, 1991.
- SANTIAGO, José. «Las formas de sacralización del nacionalismo: un desafío a la secularización». In *Sagrado/ Profano. Nuevos desafíos al proyecto de la modernidad*, edited by Josetxo Beriain and Ignacio Sánchez de la Yncera, 349- 365. Madrid: CIS, 2010.
- SOLÉ TURA, Jordi, y Eliseo Aja. *Constituciones y periodos constituyentes en España, 1808-1836*. Madrid: Siglo XXI, 1983.
- WEBER, Max. *Sociología de la religión*. Madrid: Istmo, 1997.

SCHOOL MEMORIES. NEW TRENDS IN THE HISTORY OF EDUCATION

por CRISTINA YANES-CABRERA; JURI MEDA; ANTONIO VIÑAO (eds.). Cham, Springer, 2017, 278 páginas. ISBN: 978-3-319-44062-0.

El encaje entre el estudio de las propuestas pedagógicas con sus correspondientes prácticas en instituciones singulares, y el devenir común de las múltiples instituciones educativas esparcidas por los distintos territorios de un sistema educativo, fue uno de los hitos de la pedagogía contemporánea. Panoramas, esquemas e incluso tablas comparativas u otras formas de ordenación del conocimiento sobre la realidad emergieron así a lo largo del siglo xx, dando como fruto diferentes propuestas y estudios que ensayaban organizar una síntesis de realidades muy complejas. En el proceso, la llamada de los actos, procesos y devenires particulares aparecían casi como anécdotas que, o bien confirmaban su adherencia obligada a la estructura superpuesta, o bien aparecían como ejemplos de desobediencia a la tendencia general (ejemplo de lo que hoy llamaríamos agencia). Sin embargo, y a pesar de esta voluntad de domesticación de la llamada de la experiencia particular, la persistencia de su voz provocó que, aun deslindada parte de las conexiones entre las prácticas comunes y las prácticas singulares, se consolidase la preocupación por la integración de la memoria de las experiencias de formación en la historia educativa. Integración que, además, había de promover un conocimiento sobre las historias de los sujetos más que una sumisión de los mismos en la historia colectiva.

Tanto la museística escolar como los estudios patrimoniales de la educación y la pedagogía han avanzado en estos últimos años con la determinación de aunar estructuras —o influencias del sistema socio-político y contexto educativo—, proyecciones de propuestas pedagógicas —o influencias de experiencias densas (usando el término de Grosvenor)— y vivencias personales —o concreciones de la acción-recepción activa de

las estructuras y teorías pedagógicas—. No es extraño, pues, leer hoy artículos que incluyan referencias a las tres dimensiones históricas en un relato único. Entre otros, podríamos señalar aquí como ejemplo el trabajo de Carmen Tagsorean «Between Manipulation, Propaganda and Education – the Activity of the Romanian Journals for Children during the Communist Regime»¹ en el que estudia contextualmente, y lingüísticamente, uno de los dispositivos educativos de referencia pedagógica en la «llamada guerra psicológica a través de la información dada u ocultada», esto es, la prensa infantil y juvenil, y combina dichos estudios con la afiliación o desafección —con las consecuencias que ello comportaba— de determinadas publicaciones, pero también integra su experiencia particular como receptora de dichos dispositivos. Destacamos del texto el siguiente fragmento:

From the drawers of my memory sprang out flashes of my own experience on the issue, as I was one of the children of that regime. [...] I had the opportunity «to taste» the communists' elixir without feeling that that every step was getting me closer to the ultimate goal of the manipulators.

Siguiendo las diferentes aportaciones que apuntan a esa voluntad de comprender, o incluso explicar, parte de las disonancias en los discursos históricos, podemos caracterizar el proceso con un primer momento que empieza con la voluntad de redimensionar la memoria personal y colectiva a partir de su inclusión en las historias de las colectividades —proceso clave, por ejemplo, en los trabajos de recuperación de los testimonios de un evento, experiencia o tendencia educativa— para, posteriormente, complejizar las historias locales y del territorio a partir de la inclusión de la memoria de vivencias personales —como hallamos en la biografías contextualizadas—, y finalmente, construir una memoria escolar que, siguiendo la definición que nos brindan Juri Meda y Antonio Viñao, se define como «A memory of individuals, communities and society have built up the school world and the educational process».² Una

¹ Carmen Tagsorean, «Between Manipulation, Propaganda and Education – the Activity of the Romanian Journals for Children during the Communist Regime», *Espacio, Tiempo y Educación*, 4 (1), (2017): 7.

² Juri Meda y Antonio Viñao, «School Memory: Historiographical Balance and Heuristics Perspectives», en *School Memories. New Trends in the History of Education*, eds. Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda y Antonio Viñao (Cham: Springer, 2017), 1-9.

memoria que, además, está siendo políticamente promovida tanto desde las instituciones públicas, como desde las organizaciones, historiadores o particulares. Las preguntas que con ello se abren son, pues, las formuladas por el grupo de discusión liderado por Karin Priem referentes a «How do individuals and communities valorize and communicate for themselves and others the significance of their memoryscapes» y «How do spaces, objects, images, languages and text function as modality of transfer and, thus, act in individuals and communities by shaping their memoryscapes».³

Los apuntes de los autores indicados sobre la memoria que se crea, se modifica y se revisa a través de las conmemoraciones de instituciones escolares son un claro ejemplo de ello, en tanto que, como acto público, en él quedan convocados los elementos simbólicos de los imaginarios comunitarios, en tanto que acto con público, los recuerdos personales se ponen de manifiesto a través de las aportaciones de datos biográficos que remodelan la historia, y, por último, en tanto que acto datado e informado —con más o menos acierto, como bien saben quiénes recuperan las memorias—, con sus documentos y sus fuentes visuales, su memoria se inscribe en las historias recuperadas. Podemos ver un ejemplo de este proceso en la siguiente manifestación de la memoria recuperada de la I Guerra Mundial a través del proyecto *Voices of war and Peace*,⁴ del que indicamos aquí, por la temática, el subproyecto Birmingham Children of War, «A project exploring the lived experiences of children born or living through the First World War in Birmingham, England», en el que, con ocasión de la conmemoración del fin de la Primera Guerra Mundial se integran exposiciones virtuales con diferentes temáticas de estudio sobre

³ Grupo de discusión formado por académicos de diferentes universidades e Instituciones culturales de Luxemburgo, Bélgica, Letonia y Reino Unido (2015).

⁴ La capacidad de impulsar una participación democrática del proyecto en la reconstrucción de la historia fue discutida en el marco del seminario «Verdun (1916-2016): militarisme, educació i pacifisme», con la intervención de Ian Grosvenor «From Voices of War to Voices of Peace: exploring the legacy of the First World War through participatory research», celebrado en la Universidad de Barcelona el 25 de noviembre de 2016 en el marco del proyecto «Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur» (Recercaixa).

El proyecto *Voices of War and Peace* puede consultarse en: <http://www.voicesofwarandpeace.org/> (consultado el 17-2-2017).

la historia de la vida de la infancia durante la guerra,⁵ siendo producidas por diferentes personas de las comunidades académicas, culturales y sociales bajo la revisión del grupo de *Friends of Birmingham Archives and Heritage*, pero que a la vez, mantiene espacios abiertos de blog y twitters en los que las personas van insertando sus memorias personales que, a su vez, son recogidas como parte de la exposición.

Reconociendo pues, que, como en todo acto de recuperación de la memoria, sea en eventos públicos como conmemoraciones o en entornos institucionales, se plantea aquí la pregunta en el ámbito de la memoria escolar referente a hasta qué punto los estudios permiten que las disonancias de las memorias personales, con las memorias institucionales o de estructura, puedan entrar en juego. Ello es que, a modo y semejanza del proyecto indicado que aglutina voces tan diversas como antiguos combatientes, pacifistas y sufragistas..., puede ser interesante analizar si en los estudios y actos de conmemoración de la memoria se convocan a públicos y sentires muy diversos, como si ello se hace en los espacios privados de antiguos alumnos en los que la permisividad en el pensar y el decir es probablemente mayor que en los espacios de memoria institucional. Marta Brunelli, en el capítulo «Snapshots from the Past: School Images on the Web and the Construction of the Collective Memory of Schools» hace referencia a la necesidad de buscar en estos nuevos contextos mediáticos que se definen por su capacidad de apelar a la participación colectiva a fin de «attract and invite not historians but ordinary citizens to explore the Past in the context of the present by interacting with their own symbolic “places of memory” such as landscapes, streets or buildings, schools included». ⁶ En la misma línea se manifiesta Gianfranco Bandini en el capítulo denominado «Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting» cuando, analizando las nuevas interfaces de la investigación, muestra como la historia oral primero y la historia pública después han supuesto un cambio en las formas de hacer historia, así como en los roles de los que investigan, suponiendo con ello, una

⁵ Actualmente las exposiciones en curso son: Semaphore Signalling with the Scouts (February 13, 2017); Uniformed organisations on the Home Front (February 13, 2017); Zeppelin Lessons (January 30, 2017); Snowtime fun in 1917 (January 13, 2017); Juvenile Delinquency: the growing problem (January 9, 2017).

⁶ Marta Brunelli, «Snapshots from the Past: School Images on the Web and the Construction of the Collective Memory of Schools», *School Memories*, 60.

mayor participación, una mayor difusión y una mayor amplitud en los estudios realizados, por cuanto nos provee de una incesante capacidad de reinterpretación. Es por ello que, antes de entrar en la interpretación de una serie de entrevistas digitalizadas, afirma: «Educational memories are the heritage of a particular community and research can only take into account the exchange ratio between researchers and witnesses».⁷ Encuentro que, según el autor, colabora en el proceso de «contextualise the micro-memoirs, to connect them to the dynamics of the Company, its tensions and conflicts, to grasp the relationship between the parties using the digital environment».⁸

Deconstruir las discusiones sobre memorias de actos educativos que se establecen en grupos presenciales o virtuales puede colaborar ya no solamente a coleccionar y reubicar imágenes sino también a remodelar el «cómo sentimos el pasado» tanto a nivel personal como colectivo.

Precisamente, al leer el libro *School Memories. New Trends in the History of Education*, nos fijamos en el hecho que a pesar de la pluralidad temática de las propuestas, hay una presencia más o menos explícita del estudio de las condiciones de creación, difusión y recepción de un material hoy recuperado con finalidades patrimoniales o de investigación. Lo cual es especialmente relevante porque es a través de las páginas que nos vamos cerciorando de cómo son estas condiciones las que posibilitan, limitan o esconden no solamente el saber más de cotidiano de las aulas, sino también de las dinámicas de poder, de estructura y de representación. Es decir, que es el conocer estos elementos previos lo que permite que «sintamos políticamente el pasado», integrando así la memoria colectiva con la memoria singular. Es especialmente visible esta posibilidad en el estudio presentado por María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster «Exploring New Ways of Studying School Memories: The Engraving as a Blind Spot of the History of Education», por cuanto se analizan las condiciones de creación de las iconografías que representan la educación, lo que les lleva a investigar sobre las condiciones de dicha creación, así como sobre las de recepción y repetición de una determi-

⁷ Gianfranco Bandini, «Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting», *School Memories*, 148.

⁸ Bandini, «Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting», 148.

nada imagen. El proceso de análisis que llevan a cabo se formula de la siguiente manera:

we will do this by describing the indicators that define the reception, distribution and impact of this image, secondly by interpreting the symbolic meaning of the image in question, and finally, by analysing the reasons that made this work the iconic image of the school in the nineteenth century. The relevance of this exercise can be found in the connection between iconic images and the collective memory.⁹

Siguiendo con este texto, en las últimas palabras del capítulo nos retan a pensar en cómo el uso de nuevos materiales, como las iconografías escolares, nos permite evaluar nuestros focos de atención y, a su vez, ponerlos en consideración para abrirse a nuevas perspectivas. Y con esas palabras, están introduciendo otro de los elementos que aparecen de manera transversal en la obra; esto es, las multiplicidades de interpretaciones que aportan los distintos materiales recuperados. Es evidente hoy que no puede construirse ninguna memoria escolar sin complementar la información con diversas fuentes, sin que ello no implique una mayor atención a alguno de los materiales en cuestión.

Ensayando una ordenación de aquello que nos aportan los distintos materiales analizados a lo largo de la obra a raíz del reto planteado por Pozo y Braster, podemos observar que, tanto en el proceso de construcción de memorias individuales como colectivas, se esboza un recorrido que se inicia con la «fijación de una imagen» en nuestra memoria que muchas veces viene dada por dibujos, diarios personales o fotografías procesuales. Son dos los capítulos dedicados a estas fuentes, «School Memories in Women's Autobiographies» de Antonella Cagnolati y José Luis Hernández Huerta, y «Celebrating the School Building: Educational Intentions and Collective Representations (The end of the 19th century)» de Ramona Caramela. En el estudio de Caramela se destaca, justamente, la voluntad política de promover situaciones recordatorio utilizando

⁹ María del Mar del Pozo Andrés y Sjaak Braster, «Exploring New Ways of Studying School Memories: The Engraving as a Blind Spot of the History of Education», *School Memories*, 12.

como enclave la ceremonia de «poner la primera piedra» o de «inauguración de los edificios»:

A common element among the organizers —be they local or central authorities, private persons or teaching staff— was the hope that the impact of the two solemn events would be strong and lasting, and would continue in the memory of the participants, and so the generous gesture to provide the community with a schools would not be forgotten.¹⁰

Probablemente es esa misma intencionalidad la que en determinados períodos de complejidad política explica la presencia constante de noticiarios dedicados a la inauguración de edificios escolares, como puede observarse analizando las producciones recopiladas en *Europeana*¹¹ o en las producciones españolas del período de la Dictadura de Primo de Rivera.¹²

Reafirma la presencia de esta misma voluntad político-social el citado texto de Antonella Cagnolati y José Luis Hernández Huerta destacando el interés en crear una primera impresión unitaria de las maestras:

If we explore the classic *topos* of their autobiography, it is striking to note that all these women —irrespective of their upbringing, era and social class of origin— depict themselves as a solitary child reading, and imbue this image with fundamental symbolism.¹³

Voluntad que se sostiene en el ámbito público, aun cuando son estas mismas imágenes fijadas las que desvelan lo heterogéneo y lo omitido cuando las mismas se someten a un estudio más detallado.

¹⁰ Ramona Caramela, «Celebrating the School Bulding: Educational Intentions and Collective Representations (The end of the 19th century)», *School Memories*, 190-191.

¹¹ <http://www.europeana.eu/portal/ca>.

¹² Pueden consultarse los registros en www.uvic.cat/muvip elaborado con la ayuda del proyecto: REVISIÓN Y ANÁLISIS DE DOCUMENTALES PROPAGANDÍSTICOS Y ANUNCIOS AUDIOVISUALES EDUCATIVOS PRODUCIDOS ENTRE 1914-1939 EN ESPAÑA (RADAЕ). Ref.: EDU2013-48067-. IP: Josep Casanovas i Eulàlia Collelldemont. Equipo: Anna Gómez, Núria Padrós, Pilar Prat, Isabel Carrillo, Rosa Sambola, Jon Telford. 2014-2016, Ministerio de Economía y competitividad.

¹³ Antonella Cagnolati y José Luis Hernández Huerta, «School Memories in Women's Autobiographies», *School Memories*, 102.

Como ya se introduce en este capítulo, cuando las memorias se colectivizan en marcos institucionales a partir de los álbumes, memorias de clase para la institución, textos escolares o incluso en las revistas populares, se promueve a través de todos estos mecanismos la posibilidad de «otorgar un significado referencial». Precisamente es el marco institucional de origen lo que sobresale del estudio dedicado a los diarios de maestros y a las memorias de los estudiantes que aquí se analizan en los capítulos «Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain» de Pauli Dávila, Luis María Naya e Iñaki Zabaleta, «Telling a Story, Telling One's Own Story: Teachers' Diaries and Autobiographical Memories as Sources for a Collective History» de María Cristina Morandini, y «School Memories of Students from the Teacher's School in Travnik» de Snjezana Šušnjara. En el capítulo de Pauli Dávila, Luis María Naya e Iñaki Zabaleta se expone claramente esta intencionalidad de dar un corpus colectivo a una determinada memoria cuando señalan que

Such yearbooks served as a type of advertising document whose primary goal was to transmit and circulate discourse that would make known a school's ideology and academic offerings. Additionally, the yearbooks played a role in building identity, marking social distinction, and disseminating the quality of the academic offerings.¹⁴

Lo cual permite propagar un escenario ideado por la institución, evitando con ello que afloren en el imaginario público los matices y oscuridades de toda institución. Esta intencionalidad de propagar una determinada concepción educativa está también presente en los diarios publicados de maestros analizados en el capítulo de María Cristina Morandani. La autora nos indica algunas de las intenciones que impulsaron la publicación de estos materiales, inicialmente de carácter privado:

The authors appear to have multiple reasons for choosing to publish their memories: from the drive to hand down the legacy of past to the new generations, to the desire to share the joys and sorrows of a lifetime devoted to teaching; from the need to fill the

¹⁴ Pauli Dávila, Luis María Naya e Iñaki Zabaleta, «Memory and Yearbooks: An Analysis of Their Structure and Evolution in Religious Schools in 20th Century Spain», *School Memories*, 65.

void created by retirement, to the aim of offering their own lengthy and varied experience of working in schools as a resource for young people and future teachers, an aim often encouraged by family members and acquaintances.¹⁵

Se trata pues, de figurar una idea, una identidad o una memoria, a modo y semblanza del proceso de construcción de identidad política que recuperan Guadalupe Trigueros Gordillo, Cristóbal Torres Fernández y Enrique Alastor García Cheikh-Lahlou en el artículo «Identity Memory School Figures: The Adjustment of The Andalusian Identity in the School Through School Textbooks (1978-1993)», a tenor de su estudio sobre la identidad andaluza en los manuales escolares transmitida a través de la alusión a personajes de referencia.

A pesar de la búsqueda unicidad, los marcos de referencia figurativa permiten introducir distintos elementos que sobrepasan una imagen específica, ofreciendo posibles imaginarios alternativos, aunque solamente sea a través del análisis de la negación en los discursos. Doble proceso que es presente en el texto de Snjezana Šušnjara a pesar de que, como la misma autora señala, en el inicio de las entrevistas

The time that one spends at school usually remains as a nice memory. People thus have a tendency to remember only the best events and to idealize the times gone by. Therefore, my interviews we particularly prepared to talk about positive experiences, forgetting the unpleasant or humiliating ones. They said that they were lucky to be a part of that School and that it was a once-in-a-lifetime opportunity for them. It was exactly what they wanted. Despite the difficulties of travelling, despite the hunger, the poverty, the cold and numerous inconveniences, they suppressed negative impressions as if these have never existed. I noticed that they wanted to keep the good memories in their minds. «Some teachers had their favourite students. I was never the one, but I did not mind!».¹⁶

¹⁵ Maria Cristina Morandini, «Telling a Story, Telling One's Own Story: Teachers' Diaries and Autobiographical Memories as Sources for a Collective History», *School Memories*, 116.

¹⁶ Snjezana Šušnjara, «School Memories of Students from the Teacher's School in Travnik», *School Memories*, 166.

Lo cual pone de manifiesto la importancia de controlar los efectos de la nostalgia, sea producida desde uno mismo o provocada con intenciones políticas, como destaca Kate Rousmaniere en diferentes estudios.¹⁷ Una nostalgia promovida, en parte, con la creación de postales, diagramas, estadísticas, mapas que permiten objetualizar las imágenes fijas provocando el proceso de iconografiar la memoria. El estudio de Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz-Funes «Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th centuries)», centrado en las postales fotográficas, nos habla de este proceso al señalar que las postales añaden a las funciones propias de la fotografía el hecho de devenir un recordatorio público y específico:

The wish to disseminate, this to an official postal service, or to collect images captured for commercial, artistic, ideological, advertising or propagandistic reasons and hence, give a certain sense and direction to both the individual and to the social or collective memory, and in our case to the institutional, or school one. So, the picture postcard reinforce, broadens and democratizes the recordatory function of the photograph.¹⁸

Mediante un proceso de propagación de estas iconografías de la memoria, ya sea mediante films —documentales o de ficción—, musealizaciones, publicaciones de referencia o producciones literarias, esta memoria iconográfica va deviniendo símbolo. Destacan en la composición del libro, las investigaciones sobre un tema aún poco estudiado en nuestro entorno como el de las películas de ficción y documentales sobre educación. Concretamente, los estudios en el libro dedicados a ello son: «Remembering School Through Movies: The Films of the Book *Cuore* (1886) in Republican Italy» de Simonetta Polenghi, «The Memory of an Ideal School: The Work of Don Lorenzo Milani as Represented by Cinema and Television (1963-2012)» de Paolo Alfieri and Carlotta Frigeiro, «Constructing Memory: School in Italy in the 1970s as Narrated in the TV Drama *Diario di un maestro*» de Anna Debé, «The Formation of the Teacher's

¹⁷ Ian Grosvenor, Martin Lawn y Kate Rousmaniere (eds), *Silences and images. The social history of the classroom* (Nueva York: Peter Lang, 1999). Recientemente desarrolló esta idea en la conferencia Kate Rousmaniere «The Man Behind the Girl with the Black Eye», presentada en Chicago, ISCHE 38.

¹⁸ Antonio Viñao y María José Martínez Ruiz-Funes, «Picture Postcards as a Tool for Constructing and Reconstructing Educational Memory (Spain, 19th-20th centuries)», *School Memories*, 34.

Image in the Russian Soviet Cinema as a Social Myth About Values Creator-Demiurge» de Elena Kalinina, y «Aspects of School Life During the After War Period Through the Analysis of Greek Films» de Despina Karakatsani y Pavlina Nikolopoulou.

Como señala Polenghi, la importancia de los mismos en la construcción de una memoria colectiva radica en que

Collective school memory is maintained also by a continues production of various forms of representation, among which are movies and books. The more a film is seen, the more a book is read, throughout generations, the more that school memory is perceived as a share memory of a group.¹⁹

Es de interés ver como esta memoria construida puede simplemente ser un artefacto creado a propósito (con lo cual, volvemos a la pregunta inicial sobre las condiciones de creación y difusión de la memoria) para sustentar una nueva mitología que niegue el pasado y cree perspectivas de futuro sustentadas en nuevos modelos, como desarrolla Elena Kalinina en su capítulo al referirse a la acción del estado en la creación de mitologías educativas en el entorno soviético, que le lleva a afirmar que

the fundamental basis of the society is a constructive and positive myth. It is necessary for the legal consciousness formation, i.e. for the creation of the social reality. This reality is a set of images and myths, because our consciousness perceives only components of the objective world. Therefore, our worldview is partially a social construct. The state is based on different myths, and among them one of the most important is a school myth.²⁰

Con ello se nos plantea el interrogante sobre aquellos mitos creados a propósito, como también se desarrolla en el trabajo de Despina Karakatsani y Pavlina Nikolopoulou sobre dos películas griegas que colaboraron

¹⁹ Simonetta Polenghi, «Remembering School Through Movies: The Films of the Book *Cuore* (1886) in Republican Italy», *School Memories*, 204.

²⁰ Elena Kalinina, «The Formation of the Teacher's Image in the Russian Soviet Cinema as a Social Myth About Values Creator-Demiurge», *School Memories*, 250.

en la construcción de la memoria en la era de la posguerra civil mediante la propagación de un imaginario construido a propósito:

The films helped build up an edifice which included myths, fantasies, assumptions, inductive inferences as well as a certain part of reality, elements that had been influenced by the social context and the dominant ideology.²¹

Justamente se presentan, como antídoto de esta memoria creada, las biografías narrativas de sujetos particulares como la realizada por Imre Garai y András Németh en «*I am Alone. Only the Truth Stands Behind Me*»: An interpretation of the Life of an Elementary Teacher». Específicas son cuando señalan que: «By writing their memories, they engaged in a symbolic quest against the state's «official historical narrative» in order to preserve some elements of their ascendancy».²²

Como en todo acto propagandístico o de contra-propaganda, el estudio de la recepción de dicha difusión se convierte, en consecuencia, en un elemento fundamental para entender como se ha ido propagando y reactualizando la memoria. Un ejemplo de estudio de las actualizaciones es el capítulo de Paolo Alfieri y Carlotta Frigeiro, en el que destacan la importancia dada a la personalidad del maestro Don Milani y a las relaciones educativas —más que en las metodologías o contextos que aparecen como complementarios, aunque faciliten el estudio— en la construcción de la memoria: «Although the various directors were mainly interested in the figure of the priest himself and the dominant traits in his charismatic personality, rather than in the specific details of his educational work».²³

Lo cual nos hace pensar en cómo la subjetivación de lo objetual se convierte en un engranaje de la memoria. Un proceso que acarrea necesariamente revivificar las fuentes de la memoria, bien sea reconstruyendo un escenario, bien sea buscando un emplazamiento similar al original,

²¹ Despina Karakatsani y Pavlina Nikolopoulou, «Aspects of School Life During the After War Period Through the Analysis of Greek Films», *School Memories*, 255.

²² Imre Garai y András Németh en «*I am Alone. Only the Truth Stands Behind Me*»: An interpretation of the Life of an Elementary Teacher», *School Memories*, 130.

²³ Paolo Alfieri y Carlotta Frigeiro, «The Memory of an Ideal School: The Work of Don Lorenzo Milani as Represented by Cinema and Television (1963-2012)», *School Memories*, 204.

como se realizó en la grabación del *Diario de un maestro* según informa Anna Debé, recuperando la voz de Tonucci:

The object of the exercise was to make a film about the everyday life of a school, in a real classroom, and so it was necessary to choose between «children's real-life experience and what would have been fictitious screenplay, albeit based on good background knowledge of the environment».²⁴

Pero todos estos son símbolos que, a través de su repetición descontextualizada en carteles, emblemas y lemas, epitafios, etc. se transmiten con una depuración de matices que aglutina la memoria, como nos recuerda Branko Šuštar en «Faded Memories Carved in Soten: Teachers' Gravestones as a Form of Collective Memory of Education in Slovenia in the 19th and Early 20th Century», en su estudio sobre los memoriales de maestros y maestras al destacar el papel de olvido y cuidado de las memorias particulares que en su momento fueron públicas:

In general, the attitude towards the erection of Stone memorials changed both in teacher societies and among teachers themselves. In cases of exceptional pedagogical figures or if the operation was led by enthusiastic friend, teachers were able to stand together in the effort to install a gravestones for a deceased colleague. However, in time, the prevailing attitude among teachers was that memorials ought to be attended by one's relations and relatives, while in cases of teachers with no relatives the memorials were to be attended to by the local population of the town where they had held their posts.²⁵

Para recuperar estas memorias públicas, obviamente, se requieren nuevos estudios sobre las condiciones de creación y recepción para devenir la memoria complejizada a la que hacíamos referencia anteriormente, que se ayuda de la información transmitida a través de las memorias orales y sus silencios y gestualidades, como nos recuerda Fabio Targhetta

²⁴ Anna Debé, «Constructing Memory: School in Italy in the 1970s as Narrated in the TV Drama *Diario di un maestro*», *School Memories*, 237.

²⁵ Branko Šuštar, «Faded Memories Carved in Soten: Teachers' Gravestones as a Form of Collective Memory of Education in Slovenia in the 19th and Early 20th Century», *School Memories*, 183-184.

en «Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies»: «The richness of oral testimony lies not just in the words that are said and in the incidents cited, but also in the silence [...] in gestures, expressions».²⁶

En definitiva, pues, se trata de realizar una arqueología de la memoria escolar a la que hacen referencia Cristina Yanes-Cabrera y Agustín Escolano en el capítulo «Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and «Inmaterialities» of School».²⁷ Dicha metodología, dado su proceder —que, parafraseando a los autores, empieza con el estudio de las imágenes fijadas en nuestra memoria, prosigue con el estudio de los escenarios y espacios educativos que quedan contrarrestados con la información derivada del estudio de las huellas de los sujetos educativos, para finalmente ser capaces de redescubrir las huellas de la vida cotidiana de la infancia—,²⁸ facilita el estudio de los «secrets that affect the silences of the history of education and grammar that have codified schooling»,²⁹ permite un proceso vivo de construcción o reconstrucción continua de la memoria escolar que afianza y, al mismo tiempo, pone en cuestión, la identidad de la comunidad educativa.

Núria Padrós
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
nuria-padros@uvic.cat

Eulàlia Collelldemont
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
eulalia@uvic.cat

²⁶ Fabio Targhetta en «Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies», *School Memories*, 157.

²⁷ Cristina Yanes-Cabrera y Agustín Escolano, «Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and «Inmaterialities» of School», *School Memories*, 263-270.

²⁸ Cristina Yanes-Cabrera y Agustín Escolano, «Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and «Inmaterialities» of School», 265-266.

²⁹ Cristina Yanes-Cabrera y Agustín Escolano, «Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and «Inmaterialities» of School», 265.

MEZZI DI EDUCAZIONE DÍ MASSA. SAGGI DI STORIA DELLA CULTURA MATERIALE DELLA SCUOLA TRA XIX E XX SECOLO

por JURI MEDA. Milano: FrancoAngeli, 2016, 205 páginas. ISBN: 978-88-917-4175-2.¹

Este libro forma parte de la Colección de «Storia delle Istituzioni Educative e della Letteratura per l'Infanzia/Studi» dirigida por Anna Ascenzi y Dorena Caroli, y es el resultado último, por el momento, de quien lleva varios años estudiando y publicando diversos trabajos sobre lo que desde un comienzo el autor denominó, con acierto, «medios de educación de masas». Como se indica en su contracubierta, lo usual al estudiar el proceso de escolarización y su generalización ha sido atender de modo proferente a los aspectos políticos relacionados con la formación de los sistemas educativos en que dicho proceso tenía lugar y la pretensión, como objetivo, de configurar unas determinadas identidades nacionales. En este caso, sin embargo, sin desdeñar ambos aspectos, la mirada se dirige hacia la dimensión económico-productiva de la generalización de la escolarización; es decir, hacia el desarrollo de un sector empresarial dedicado a la producción de los medios que hicieron posible y conformaron dicho proceso escolarizador, homogeneizando los métodos y prácticas escolares, además de, como es lógico, hacia esos mismos medios. Así, mediante el recurso a anuarios industriales, boletines de organizaciones empresariales, anuncios publicitarios en revistas, premios en exposiciones nacionales e internacionales, patentes, y los medios considerados como fuente, el autor, tras un texto introductorio o de presentación, y un primer capítulo en el que se efectúa un análisis y reflexión general

¹ La presente reseña reproduce y amplía tanto la nota bibliográfica publicada en su día en la lista informativa de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE@listserv.rediris.es) y en el *Boletín de Historia de la Educación*, 56 (2016): 53-54, de dicha Sociedad, como en el texto utilizado para la presentación del libro que tuvo lugar el 16 de enero de 2017 en la Università Cattolica del Sacro Cuore de Milán, en una mesa redonda coordinada por Simonetta Polenghi y formada por Giorgio Chiosso, Antonio Viñao y el autor del libro. Esto explica el estilo, en ocasiones cercano a lo oral, con que está escrita.

sobre la creciente atención en la historiografía italiana e internacional a la llamada «cultura material de la escuela», dirige su mirada hacia tres de estos medios: los bancos escolares o pupitres y, en general, el mobiliario escolar, los cuadernos escolares y el «diario scolastico» o agenda del alumno.

En el caso del mobiliario escolar, para analizar, en el período 1861-1911, tanto las exigencias en relación con este medio procedentes del ámbito de la organización o disposición del espacio escolar o de las prescripciones higiénicas, cuanto de los intereses comerciales. En el segundo caso, asimismo, para contrastar la evolución de los cuadernos escolares entre las exigencias didácticas o políticas y los intereses comerciales y corporativos en los años 1900-1945. Y en el tercero, para dar cuenta de los avatares político-comerciales experimentados por el «diario scolastico» (1930-1945), o agenda introducida en 1931 por el régimen fascista, para anotar diariamente las tareas asignadas al alumnado con el fin de que fueran conocidas por los padres y sirvieran de medio de comunicación y de control recíproco entre la escuela y la familia. El quinto y último capítulo va más allá de la materialidad de los objetos para plantear tres cuestiones heurísticas abiertas por la historia de la cultura material de la escuela: el paso, en el caso italiano, de la hegemonía extranjera a la afirmación progresiva de una industria nacional en los siglos XIX y XX; la presencia del mobiliario escolar y del material didáctico en exposiciones y ferias, y el recurso a las patentes como nueva fuente para la historia de la industria escolar. A todo ello se añaden un buen número de ilustraciones y cuatro relaciones finales de productores e impresores (1861-1950) y colecciones y series (1920-1960) de cuadernos, de productores de mobiliario escolar y de material didáctico (1880-1960), y de productores de material administrativo, material académico, didáctico-auxiliar y aparatos científicos (1860-1960) en Italia durante los años indicados.

EL AUTOR

Desearía hacer, primero, una serie de consideraciones sobre el autor a quien conocí personalmente en un seminario sobre cuadernos escolares que, durante una sola jornada, tuvo lugar en Brescia en 2006, junto con una exposición privada de mobiliario y material escolar. Juri Meda era, por entonces un joven investigador que trabajaba en el Istituto Na-

zionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) de Florencia, dependiente del Ministero dell'Istruzione, en la construcción de una gran base de datos (FISQED) que facilitara el análisis de los aproximadamente cinco mil cuadernos escolares conservados en dicho Instituto.

Me sorprendió el dinamismo y entusiasmo que mostró en su exposición frente a las más moderadas intervenciones del resto de investigadores allí presentes, todos ellos interesados por los cuadernos escolares como fuente para el estudio de la educación, de la infancia y de la cultura escrita. En este momento, once años más tarde, es ya un investigador con un consolidado prestigio en Italia, y fuera de Italia, en el ámbito, entre otros, de la historia de la cultura material de la institución escolar. En este sentido, este libro representa la culminación de una serie de trabajos previos, publicados en forma de artículo o capítulo de libro, sobre el mobiliario escolar, el material didáctico y otros enseres y los cuadernos y diarios de clase. Y ello, no desde una perspectiva historicista o meramente descriptiva —como en ocasiones sucede en este tipo de estudios—, sino planteando cuestiones y problemas heurísticos, de enfoque e interpretación, en relación con la cultura escolar, y con una visión prospectiva que va por delante de la misma investigación, sugiriendo nuevas preguntas, nuevas fuentes —en este caso, por ejemplo, las patentes del registro de la propiedad industrial—, y abriendo nuevos campos y temas.

POR UNA HISTORIA ABIERTA, PERSPECTIVISTA E INTERDISCIPLINAR DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN O PEDAGOGÍA

La publicación y lectura de este libro, en el contexto de la eclosión experimentada por la historiografía educativa italiana en las últimas décadas, de la que dábamos cuenta en la reseña publicada en el número anterior de esta revista sobre el *Dizionario Biografico dell' Educazione (1800-2000)*, editado por Giorgio Chiosso y Roberto Sani, me ha hecho replantearme dos cuestiones de índole general, debatidas en Italia y fuera de ella, en relación con la historia de la educación como disciplina académica y campo de investigación.

La primera de ellas es la necesaria defensa de una historia abierta, perspectivista e interdisciplinar de la historia de la educación o pedagogía —volveré más adelante sobre esta inútil distinción— en la que situar este nuevo libro del profesor de la Universidad de Macerata.

Lo confieso, soy un decidido perspectivista. Considero que el lugar desde el que uno mira condiciona lo que ve, como ve aquello que ve y... lo que no ve. En otras palabras, no existe un objeto, cuestión o tema que admita una mirada única; que, contemplado desde distintos lugares, siga siendo el mismo objeto, cuestión o tema. Esto no quiere decir, por supuesto, que todas las miradas sean válidas. Hay miradas ciegas, y miradas que enmascaran, ocultan o distraen, aunque todas ellas, en cuanto miradas humanas, interesen también al historiador. Pero, repito, las distintas miradas no se excluyen necesariamente entre sí o no tienen por qué desdeñar a otras. Al contrario, si se complementan e interactúan —es decir, no solo se juxtaponen— se enriquecen unas a otras. Todas ellas nos ayudan a ofrecer una imagen menos incompleta —no es posible la historia total— de cualquier fenómeno o hecho, entre ellos el educativo. De ahí la utilidad de trabajar en los límites del campo, en la frontera o intersección con otros, de contaminarse y contaminar otros campos de investigación.

¿Qué relación tiene todo lo anterior con el libro que comentamos? Que está escrito desde varias miradas que se complementan y enriquecen, aunque en su contenido pesen más unas que otras. Estamos, desde luego, ante un estudio de historia de la educación y de la escuela como institución que se centra en algunos de los elementos materiales de su quehacer diario, pero también de historia económica, política, de la cultura escrita y de historia cultural en un sentido amplio. El problema radica en que, por lo general, etiquetamos los trabajos que realizamos, o realizan otros, situándolos de modo excluyente en un campo determinado. Esto es tal o cual, no aquello o esto otro. Hay quien diría, por ejemplo, esto es historia de la educación, *ergo* no es historia de la pedagogía. No. Ese deslinde o separación entre dos campos antagónicos, cerrados sobre sí mismos, empobrece a ambos. El libro que comentamos es un libro de historia de la educación y de la pedagogía en el que confluyen, como dije, diversas miradas, que trata de indagar cómo se gestó en la Italia de los siglos XIX y XX la industria cultural educativa en el tránsito hacia el modo de educación de masas, y cómo la configuración normalizada, estanda-

rizada, uniforme que generaron la producción y comercialización de sus productos afectó y condicionó las prácticas escolares; es decir, lo que sucedía en las instituciones educativas, en las aulas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el libro es también historia del currículum, de la didáctica y de eso que ha dado en llamarse la gramática de la escolaridad, o sea, la cultura escolar-académica. Una historia acerca de cómo el profesorado ha creado y gestionado un saber profesional para llevar a cabo —en ocasiones como ha podido— su tarea atendidas las condiciones del contexto y de los productos de esa industria y comercio educativo.

Solo dos ejemplos bastarán para evidenciar lo dicho. El estudio del mobiliario escolar muestra no solo su evolución en función de una serie de criterios cambiantes de índole higiénico-educativa o comercial, sino también cómo condiciona el uso del espacio escolar y, por tanto, los métodos de enseñanza y los procesos de comunicación e interacción en el aula, o sea, de enseñanza y aprendizaje. En el caso de los cuadernos escolares, asimismo, la distribución de su espacio gráfico, su «mise en page», condiciona, con independencia de las normas o recomendaciones oficiales que puedan existir sobre las actividades contenidas en los mismos —redacción, copia, problemas, cálculo, ilustraciones, etc.—, la realización de dichas actividades y su relevancia o su distribución en el tiempo.

Dos cuestiones o preguntas sugieren, en todo caso, las consideraciones efectuadas. ¿La producción, lo producido, condiciona la comercialización o, al contrario, es el proceso de comercialización el que condiciona, en este ámbito, lo que se produce? ¿Existe una interacción entre ambos aspectos o hasta qué punto son independientes? Y aún más relevante: ¿generan nuevas necesidades? Es decir, ¿ha sido el medio escolar quien ha demandado esos nuevos productos, con sus características propias, o es el sistema productivo y comercial el que, siguiendo la lógica del beneficio, ha creado, y crea, nuevas necesidades, declara obsoletos ciertos medios o modos de educación e introduce novedades y cambios en los mismos? O, si se prefiere, ¿hasta qué punto el profesorado es tenido en cuenta en las decisiones que se toman sobre los medios de educación de masas, ya sea por quienes los fabrican o producen o por las autoridades gubernativo-administrativas correspondientes? ¿Se limita el

profesorado, cual convidado de piedra, a recibir un producto diseñado y elaborado fuera del medio escolar, aunque en el diseño y producción hayan colaborado miembros de dicho colectivo, normalmente a título individual? En definitiva, ¿qué papel ha desempeñado, y desempeña, el profesorado en el diseño, elaboración, comercialización y difusión de los medios de educación de masas?

HISTORIA DEL PENSAMIENTO E IDEAS EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Es habitual encontrar alusiones a una división intelectual —a mi juicio académicamente artificial— origen de una serie de malentendidos y debates inútiles. Me refiero a la distinción, que en ocasiones se establece, entre una Historia de la Pedagogía centrada en el pensamiento o ideas educativo-pedagógicas, y una Historia de la Educación orientada hacia el estudio de los fenómenos, hechos y procesos educativos, de las instituciones docentes, de la política educativa y, en las últimas décadas, de la cultura escolar material e inmaterial. A un lado las ideas y propuestas; al otro, las realidades y los hechos.²

La distinción empobrece a ambas. Es además falsa. No es posible hacer una historia del pensamiento o ideas fuera de sus diversos contextos de producción, difusión, recepción y apropiación, de sus interpretaciones, versiones, usos y abusos. Tampoco una historia de los conceptos —un aspecto novedoso dentro de la historia del pensamiento o ideas— sin referirse a sus usos y a las realidades que significan o en las que se generan y utilizan. Una historia del pensamiento o ideas que no tenga en cuenta dichos contextos y usos es una historia etérea, descontextualizada y, por tanto, una mala historia.

Del mismo modo tampoco es posible hacer una buena historia de las realidades, hechos, procesos, fenómenos, instituciones y prácticas forma-

² La separación recuerda lo que Karl Marx decía en 1854 en sus crónicas sobre España para el *New York Daily Tribune*, en relación con la Guerra de la Independencia contra la invasión napoleónica y la labor de las aisladas Cortes gaditanas aprobando la nueva Constitución y otras disposiciones legales: «En la isla del León, ideas sin acción; en el resto de España, acción sin ideas» (Karl Marx y Friedrich Engels, *Revolución en España* (Barcelona: Ariel, 1970), 96; prólogo, notas y traducción de Manuel Sacristán). Como casi toda dicotomía brillante, la frase marxiana ilumina simplificando: también admite matices y situaciones híbridas.

tivas, o de la cultura material de la educación, como en este caso, sin tener en cuenta los discursos, propuestas e ideas en las que dicen sustentarse, o que constituyen el magma ideológico del que se nutren. Solo así se puede captar la constante interacción y diferencias entre las ideas y propuestas educativas, sus formulaciones legales o prescriptivas, la realidad o prácticas académicas y escolares y la mencionada cultura material de la institución escolar. Una historia de las disposiciones legales en el ámbito educativo, de las realidades y prácticas formativas o de la cultura material de la educación que no tenga en cuenta las ideas y propuestas con las que interactúa y que influyen en ellas, no es una buena historia. De ahí que teoría, legalidad o pautas, cultura material y prácticas, aun siendo mundos distintos, con sus peculiaridades propias, no puedan ser enfocados, tratados, como ámbitos separados, sin relación o interacción entre sí.

¿A qué viene todo esto? ¿Por qué este tipo de discurso, en este lugar y ahora? Porque, situando el libro de Juri Meda en el contexto en que se ha producido —en un momento «dulce» de la historiografía educativa italiana—, me interesa centrar la atención en este punto con el fin de que los rechazos o críticas de índole general, si las hay, sean bienvenidas si sirven para distinguir la buena de la mala historia, ya sea del pensamiento o ideas, de la política y legislación o de las instituciones, procesos, prácticas y culturas escolares, salvo que solo se basen en distinciones formales y académicas. Y ello con independencia de que cada historiador o historiadora, por su formación u orientación, trabaje o muestre sus preferencias por uno u otro campo. Digo esto, sobre todo, en un momento clave tanto de la configuración societaria e institucional de la historiografía de la educación italiana, como de su internacionalización o presencia internacional en un campo en el que, como en tantos otros, es la historiografía anglosajona la que establece lo que es o no relevante, y cómo hay que enfocar e incluso dar nombres a aquello que se considera relevante. Este libro viene a reforzar, a asentar, una línea de trabajo e investigación a nivel internacional en la que, frente al predominio anglosajón, los países de la Europa del sur e Iberoamérica están actualmente intentando definir lo que es o no relevante. Esa es, a mi juicio, la aportación más valiosa de este libro y de los trabajos en general de Juri Meda.

Antonio Viñao
Universidad de Murcia
aviniao@um.es

LOS MUSEOS PEDAGÓGICOS EN ESPAÑA. ENTRE LA MEMORIA Y LA CREATIVIDAD

por PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ (coord.). Gijón-Sevilla, Ediciones Trea y Editorial Universidad de Sevilla, 2016, 260 páginas. ISBN: 978-84-9704-957-3 (Ediciones Trea) 978-84-472-1859-2 (Editorial Universidad de Sevilla).

Desde que en 2004 se creara la Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) por el profesor Julio Ruiz Berrio, el trabajo de colaboración y promoción de los espacios histórico-educativos creció, y el estudio de la museología y museografía en este ámbito desarrolló una literatura abundante que hoy día ya constituye una línea propia de investigación dentro de la historia de la educación.

Posiblemente, la obra coordinada por Pablo Álvarez Domínguez, sea uno de los resultados más importantes de la mencionada sociedad. Con la llegada de *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, disponemos por fin de un compendio o catálogo detenido y profundo de una importante selección de los museos histórico-educativos más representativos de la geografía española, nacidos todos ellos al albor de la transición democrática y bajo el legado del desaparecido Museo Pedagógico Nacional.

A modo de diario de historias, este compendio realiza un trayecto por prácticamente todas las comunidades autónomas. Dentro de cada una, las personas encargadas de idear y dirigir cada museo realizan un repaso por la historia propia de cada espacio y sus particularidades. Quizá sea, precisamente, el contraste y la diversidad de los museos en cuanto a su naturaleza y función (expositiva, archivística, incluso teatral o interpretativa), el principal activo que aporta la presente obra. Los museos pedagógicos españoles no son uniformes ni homogéneos, si bien todos ellos, a modo de denominador común, cumplen con los objetivos de la

materialización, visibilización, valoración y transferencia educativa y socio-cultural del patrimonio histórico-educativo.¹

En definitiva, cada museo destaca por algo. Un buen ejemplo de la diversidad museística lo tiene Andalucía con dos museos con improntas diferentes. El museo pedagógico de la Universidad de Sevilla destaca por su teatralidad, por su carácter interpretativo. Un espacio que pone de relieve la necesidad de contar con testimonios e historias propias, pues «los objetos museísticos hablan si son interpretados a través de los recuerdos que suscitan en quien los ve y los toca, en quien les da un argumento».² No muy lejos, su homólogo en la Universidad de Huelva se erige como un *museo de la escolaridad*,³ que destaca por la multitud de actividades y proyectos que se han realizado en él y que se idearon, así como por las iniciativas referidas a la educación del futuro. Además, la concepción y cabida que da este museo del patrimonio inmaterial a través del material y el análisis y gestión de los silencios mediante los testimonios, refleja una alternativa que ubica al museo pedagógico como un espacio para toda la sociedad, desde colegios a turistas, pasando por asociaciones de personas con alzhéimer y el propio alumnado universitario.

Por su parte, de Aragón y su museo pedagógico cabe destacar, que pese a sus pocos años de vida haya trazado un proyecto heterogéneo que aúna muchas de las múltiples concepciones que puede adoptar un espacio histórico-educativo nacido del interés gubernamental de la comunidad autónoma. Mención especial merecen las actividades y talleres que desarrolla, sobre temas como la historia más personal de Joaquín Costa o la imprenta de Freinet en Aragón, llevadas a cabo de forma cíclica; es decir, empezando y terminando dichas historias dentro del propio museo.

Con la misma edad, y nacido también del interés del gobierno regional, el Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME) de Cantabria ha comenzado una trayectoria que destaca por

¹ Pablo Álvarez Domínguez, *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad* (Gijón-Sevilla: Ediciones Trea y Editorial Universidad de Sevilla, 2016), 14.

² Pablo Álvarez Domínguez, Marina Núñez Gil y M.^a José Rebollo Espinosa, «El Museo Pedagógico de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla: una obra en tres actos», en *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, coord. Pablo Álvarez Domínguez (Gijón-Sevilla: Ediciones Trea y Editorial Universidad de Sevilla, 2016), 40.

³ Manuel Reyes Santana, «El Museo Pedagógico de la Universidad de Huelva», en *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, 53.

sus publicaciones, como la revista *Cabás*, y sus proyectos, como *Escuelas olvidadas*, basado en la recuperación de la memoria de centros educativos que ya no existen, y cuya labor, fundamentalmente a través de testimonios, es de un interés extrapolable a cualquier otra región. Cabe señalar también, de esta institución, el interés por la digitalización de todos sus recursos y bases de datos.

Con una larga historia, el Museo Pedagógico y del Niño de Albacete (MUNI), en Castilla-La Mancha, refleja la trayectoria y vicisitudes a las que hace frente un museo histórico-educativo. Como se ha visto en varios ejemplos, y se verá posteriormente, el continuo crecimiento de estos espacios por la ampliación de sus fondos, hace que a menudo sus emplazamientos sean insuficientes para acoger una institución de tan marcado carácter y uso social. Con un pasado de continuos cambios e incertidumbres, el MUNI supone un buen ejemplo de complejidad y dificultad en la que muchos de los museos histórico-educativos se sentirán fácilmente reflejados. No en vano el actual MUNI se emplaza en dos edificios de grandes dimensiones donde se da cabida a multitud de salas donde poder celebrar exposiciones, seminarios y talleres para un ya asentado e histórico museo pedagógico.

Al igual que ocurriera con Andalucía, Castilla y León es otra comunidad autónoma con varios ejemplos de museos histórico-educativos. Asentado sobre una tierra testigo de la escolarización castellana y soriana, el Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) se ubica en un enclave rural que invita a la reflexión y la sostenibilidad desde hace once años. Convertido en un centro de diálogo y conversación, ha actuado como cruce de caminos para múltiples profesionales e investigadores nacionales e internacionales, y está vinculado a más de una veintena de instituciones. Nacido con el apoyo europeo y latinoamericano, el CEINCE, al igual que ocurriera con el museo pedagógico de la Universidad de Huelva, tiene la mirada puesta en el pasado y el presente, pero también en el futuro, rompiendo con la concepción de que estos espacios son meros conservadores y expositores de la escuela pretérita.

Al otro lado de la región castellanoleonés, se encuentra ubicado en la ciudad de Zamora el Centro-Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE). Creado tan solo un año más tarde que el CEINCE, el CEMUPE centra su actividad en torno a la infancia y la escuela a través

del estudio de la cultura material, escrita y oral. De entre las fuentes y actividades más destacadas se encuentra el uso del cuaderno escolar, un material que consigue «establecer puentes entre la escuela de antes y la de ahora para conocer dónde y cómo se educaron generaciones anteriores a las nuestras». ⁴ Otra fuente que trae consigo una práctica educativa de gran interés es la correspondencia tutorial entre maestros jubilados y estudiantes universitarios. Con los testimonios de quienes han dedicado por entero su vida a la enseñanza y la disposición al aprendizaje de quienes la tienen por delante, se produce un diálogo significativo y se consigue además una fuente de naturaleza oral sobre la experiencia educativa de maestros veteranos.

El tercer espacio histórico-educativo de Castilla y León es el Museo Pedagógico de la localidad segoviana de Otones de Benjumea. Nacido de la exitosa exposición *La última escuela de Otones de Benjumea* en el año 1996, se trata de una muestra de cooperación y colectivismo entre personas interesadas por la historia local de sus municipios. Su colección, dividida en varias salas y aulas de época, es objeto de interés por parte de ciudades y pueblos de la región. Actualmente se encuentra en un proceso de apertura a las nuevas tecnologías para potenciar la investigación y difusión de sus fondos.

Señalaba Escolano Benito, en su capítulo sobre el CEINCE, que uno de los grandes desafíos actuales y del futuro es el impacto del giro digital y las tecnologías ⁵ y, efectivamente, esta corriente ha llegado ya a los museos pedagógicos. Muestra de ello es el Museo Virtual de Pedagogía de la Universidad de Vic (MUVIP), en Cataluña. Bajo los principios de universalidad y accesibilidad, la naturaleza virtual de este espacio permite un contacto directo con el patrimonio del museo, especialmente útil para personas que tienen dificultades de desplazamiento. Este soporte le permite tener registros documentales, elementos gráficos y audiovisuales de forma accesible, de tal modo que todo el material siga en manos de sus propietarios, permitiendo estos su difusión digital a investigadores,

⁴ Bienvenido Martín Fraile y M.ª Isabel Ramos Ruiz, «Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE)», en *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, 124.

⁵ Agustín Escolano Benito, «El Centro Internacional de la Cultura Escolar», en *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, 108.

alumnado, instituciones educativas, y en definitiva a cualquier persona interesada con acceso a internet.

Otro ejemplo de museo virtual se ubica en Murcia, con el Museo Virtual de Historia de la Educación (MUVHE), que ofrece múltiples exposiciones e itinerarios posibles. La peculiaridad de este espacio virtual es su complementariedad con el Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME), que supone un punto de convergencia transversal y multidisciplinar en la Universidad de Murcia. En definitiva, MUVHE y CEME aúnan las dos modalidades de acceso (virtual y presencial respectivamente), uniendo asimismo a profesionales de múltiples áreas y disciplinas, convirtiéndose, gracias a su interacción, en un museo/laboratorio de historia de la educación.

Esta denominación es también adoptada por el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Creado en 1991, su denominación da a este espacio un cariz de indagación, experimentación y aprendizaje. Junto a estas finalidades, este espacio histórico-educativo se erige como centro de encuentro para múltiples culturas de la capital y de la propia universidad, fiel reflejo de una sociedad diversa y cada vez más plural, si bien no pierde el objetivo básico de conservación, custodia y análisis de patrimonio. De sus fondos, destaca el «Fondo Romero Marín», con casi novecientas memorias de prácticas de estudiantes de pedagogía fechadas entre los años cincuenta y principios de los setenta, así como con un vasto acervo de manuales escolares, y una segunda sala dedicada casi exclusivamente a una gran cantidad de materiales de ciencias experimentales.

No obstante, también existen espacios educativos que abarcan diferentes denominaciones, como es el caso del Seminari-Museu d'Historia de l'Escola, de la Universidad de Valencia. Con una estructura articulada en torno a un aula-seminario y una exposición permanente en la Facultad de Educación de la mencionada universidad, y un aula-museo en la ciudad valenciana de Ontinyent, este complejo museístico tiene, aparte de unos fondos y localizaciones considerables, una aspiración basada en la creación de una red de centros y espacios histórico-educativos que vertebré toda la Comunidad Valenciana, y que dote de fuerza a una institución o museo pedagógico ampliamente representada por su territorio.

La creación de redes regionales es también un objetivo en Galicia y su Museo Pedagógico de Galicia (MUPEGA). Con unas aspiraciones históricas que se remontan al año 1898, esta región siempre ha tenido en mente la creación es un espacio museístico de la educación y su historia. Con la llegada de la Transición, en varios centros e instituciones se sucedieron múltiples exposiciones hasta que fuera creado en 2001 con unas amplias instalaciones que aglutinan la documentación y conservación del patrimonio histórico-educativo, así como exposiciones temporales, itinerantes y la celebración de jornadas o cursos entre otras muchas actividades.

Abarcando también todo el territorio regional, se encuentra el Arxiu i Museu de l'Educació de les Illes Balears (AMEIB) que, al igual que el MUPEGA, fue creado por el gobierno autonómico en el año 2001. Articulado en archivo, museo y biblioteca, este centro se caracteriza por unos dilatados fondos de manuscritos, mobiliario y material escolar entre otros muchos, con una constante ampliación de su muestra y una gran actividad de difusión, donde destacan sus relaciones de colaboración con otras instituciones.

El proyecto del otro archipiélago, el canario, a través de su Museo de la Educación de la Universidad de La Laguna (MEDULL), hace especial énfasis en el estudio y seguimiento de la historia de las escuelas autonómicas, los saberes escolares y la figura del profesorado. Con un emplazamiento a esperas de ser ampliado, el museo canario destaca por su exposición permanente, consistente en un recorrido por las principales aulas históricas, así como por la minuciosa catalogación de todos sus fondos.

El último museo de la selección de esta obra se ubica en el País Vasco. El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (HM-EHU por sus siglas en euskera), es de reciente creación. Fundado en 2014, recoge el legado del centro de documentación sobre historia de la educación en el País Vasco, y consta de una variada muestra de fuentes documentales y patrimoniales, destacando los cuadernos y memorias escolares. El HM-EHU cuenta con cuatro espacios, dedicados al euskera, a la recreación de dos aulas —una del franquismo y otra de los años setenta—, a las políticas e instituciones vascas y a la enseñanza y el aprendizaje. Lleva a cabo, además, una importante labor investigadora encabezada por el grupo de investigación Garaian.

En total, diecisiete espacios que custodian, conservan, difunden y amplían el patrimonio histórico-educativo en toda la geografía española. Espacios con diferente denominación pero con el mismo objetivo. Espacios con diferentes modalidades, presenciales y físicos, dependientes de universidades, gubernamentales o de asociaciones, con espacios más o menos amplios, algunos de ellos incluso con varios centros. En definitiva, una red de museos que la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo aúna en un volumen que recoge, en líneas generales, lo más significativo de cada uno.

Con esta muestra, España puede presumir de ser uno de los países con más representación de estos espacios. Con un diez por ciento del total mundial, nuestro país resulta puntero en materia museístico-educativa, con planteamientos que abandonan la concepción del museo pedagógico como mero conservador patrimonial, y abren las puertas a nuevas formas de difusión, de colaboración institucional e investigación. Los museos pedagógicos en España se dejan tocar por sus visitantes, y abren además una línea social que entra en contacto con personas con diversidad funcional, personas con trastornos del espectro autista o con alzhéimer, y ofrece una nueva visión al patrimonio histórico-educativo como evocador de recuerdos y objeto de múltiples historias de vida.

Carlos Sanz Simón
Alumno de Doctorado
Universidad Complutense de Madrid (UCM)
csa02@ucm.es

LA HISTORIA EN EL AULA. INNOVACIÓN DOCENTE Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

por PORFIRIO SANZ, JESÚS M. MOLERO y DAVID RODRÍGUEZ (eds.). Lleida: Milenio.
2017, 414 páginas. ISBN: 978-84-9743-763-9.

La historia en el aula es un libro colectivo formado por un total de veintisiete estudios relacionados con la innovación educativa y la enseñanza de la historia. Sus editores, Porfirio Sanz Camañes, Jesús Molero García y David Rodríguez González, son profesores del Departamento de Historia de la Universidad de Castilla-La Mancha y, con este libro, ofrecen la posibilidad de adentrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia en las aulas de educación secundaria obligatoria y bachillerato.

Se trata de una obra estructurada en cuatro bloques principales: Enseñar historia en la sociedad del siglo XXI; Didáctica, diseño curricular y metodología de la enseñanza de la historia; TIC y enseñanza de la historia; Experiencias de innovación docente en la enseñanza de la historia.

El primer bloque, *Enseñar historia en la sociedad del siglo XXI*, incluye seis estudios en los que se reflexiona sobre qué y cómo enseñar historia, identificando los retos, preocupaciones y dificultades en la enseñanza de la misma. Se plantea también la relación existente entre la política y la historia, ya que las cuestiones ideológicas influyen en los contenidos que se deben de enseñar. Este aspecto queda patente en uno de los estudios de este bloque en el que se realiza una síntesis de los principales cambios introducidos por las diferentes leyes educativas de los últimos años.

El segundo apartado de la obra, *Didáctica, diseño curricular y metodología de la enseñanza de la historia*, recoge siete trabajos que versan sobre aspectos diversos. Se presentan diferentes propuestas de enseñanza de la historia que permiten un aprendizaje más participativo, así como conectar el pasado y el presente para poder observar la utilidad de su aprendi-

zaje. Se proponen, también, ejes comunes para unificar la enseñanza de esta materia en todos los cursos y niveles educativos y se ahonda en la relación de la historia con los programas lingüísticos y con las inteligencias múltiples. Además, se exponen las limitaciones de los contenidos de historia en los libros de texto como es el caso de la ausencia de referentes femeninos, necesarios para la coeducación en el aula.

El tercer bloque, *TIC y enseñanza de la historia*, se centra en el papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de los conocimientos históricos. De los siete estudios que incluye este apartado, el primero de ellos es una reflexión sobre la innovación en el aula referida no solo a los aspectos tecnológicos sino también a las metodologías y procesos. A continuación, se presentan los resultados del Proyecto Clío, iniciativa online de cooperación de historiados y docentes de Historia en España. Posteriormente, se incluye un análisis sobre las ventajas y desventajas de las TIC en la sociedad en general, y en el entorno educativo en particular, donde se presenta también una serie de recursos didácticos y metodologías emergentes relacionadas con la integración de las tecnologías en el aula como Kahoot!, Plickers, la gamificación o la realidad aumentada. Finalmente, se recogen cuatro propuestas para la renovación en la enseñanza de la historia introduciendo las TIC. Una de ellas consiste en el uso de los códigos QR como herramienta didáctica tanto para la creación como el acceso y difusión de contenidos. El uso de la fotogrametría o la creación de un programa de radio que retransmita a tiempo real un determinado hecho histórico, en este caso la Segunda Guerra Mundial, son otras de las propuestas. Este bloque finaliza con la presentación del proyecto EDIA basado en los Recursos Educativos Abiertos (REA) y en la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP).

El último de los apartados de la obra, *Experiencias de innovación docente en la enseñanza de la historia*, como indica su título, expone siete trabajos sobre experiencias concretas de innovación para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos históricos. En primer lugar, se recoge una reflexión sobre la posibilidad de investigar en historia en educación secundaria y bachillerato, dentro de la cual se presentan proyectos llevados a cabo por el autor a lo largo de su experiencia como docente. Las siguientes propuestas parten del análisis del patrimo-

nio histórico y cultural para el estudio de distintos hechos del pasado, en las cuales se fomenta la investigación y el trabajo en grupo, frente a la memorización, como herramientas para el aprendizaje de la historia. Entre ellas, encontramos el proyecto Construir Historia para el estudio de la invasión napoleónica, otra propuesta basada en que los discentes actúen como paleógrafos analizando el patrimonio histórico documental o el trabajo con restos arqueológico mediante visitas a diferentes yacimientos para fomentar valores y actitudes hacia la conservación y el respeto del patrimonio. Por otro lado, se propone también el uso de la obra literaria y cinematográfica de Harry Potter para el estudio de la ideología nazi. Por último, se presenta un proyecto de innovación para la asignatura de Ciencias Sociales en el que se pretende, mediante un trabajo transversal los contenidos del área, conseguir una mayor motivación en el alumnado y que este perciba la aplicación y utilidad de los contenidos trabajados. Para ello, se parte de una situación problema que hay que solucionar basándose en el trabajo de campo.

Por tanto, se trata, sin duda, de una obra muy recomendable para aquellos investigadores y profesionales interesados en el aprendizaje y la enseñanza de la historia. El libro resulta de gran utilidad, ya que no solo permite profundizar en aspectos relacionados con el qué o cómo enseñar historia, sino que también ofrece propuestas didácticas concretas, llevadas ya a cabo en las aulas, que pueden servir de inspiración para el planteamiento y desarrollo de propuestas didácticas propias que permitan un acercamiento a la metodología científica en el campo de la Historia.

María Martínez-Hita
Universidad de Murcia
m.martinezhita@um.es

IBEROAMÉRICA EN LAS AULAS. QUÉ ESTUDIA Y QUÉ SABE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

por JOAQUÍN PRATS, RAFAEL VALLS y PEDRO MIRALLES (Eds.). Lleida, Editorial Milenio, 2015, 357 páginas. ISBN 978-84-9743-688-5.

El libro *Iberoamérica en las aulas* es producto del trabajo coordinado de experimentados didactas de las ciencias sociales a ambos lados del océano Atlántico, que aúnan esfuerzos con el objetivo de analizar lo que sucede en las aulas cuando se enseña y aprende historia desde realidades escolares y enfoques de investigación educativa dispares. La comparativa entre lo que programan los distintos Estados, lo que estudia y lo que sabe su alumnado de educación secundaria, con una profundidad sin precedentes desde la didáctica de la historia, revaloriza los saberes a los que accede el lector. La publicación se divide en tres partes: la primera, *Iberoamérica en los currículos*; la segunda, *Iberoamérica en los libros de texto*; y la tercera, *Conocimientos del alumnado*.

El primer bloque, *Iberoamérica en los currículos*, analiza los distintos planes de estudio de historia, a fin de identificar elementos caracterizadores y diferenciadores de cada ámbito territorial. La historia que los gobiernos pretenden enseñar en Argentina, Brasil, Ecuador, España, México y Portugal se revela como dispar, ya desde la propia perspectiva que adopta cada Estado respecto al concepto de Iberoamérica y las oportunidades que ofrece curricularmente desde un enfoque intercultural. La comparación se facilita al organizar la información relativa a cada país en apartados paralelos: en primer lugar, se presenta la estructura del sistema educativo; después, se describe de forma general el diseño curricular; en tercer lugar, se relatan brevemente los contenidos de historia; por último, se analizan las distribuciones espacial y temática que van asociadas a dichos contenidos.

Esta primera parte nos aporta argumentos para considerar la escala iberoamericana como una oportunidad de trabajar la empatía histórica,

desde una perspectiva intercultural, a la vez que se desvela el tratamiento de la identidad como un contenido didáctico vinculado a la historia. Desde una escala supranacional, a partir de las semejanzas y diferencias halladas entre la historia americana y europea, se supera esa historia escolar tradicionalmente programada al servicio de los Estados; no se trata de asumir como propia la historia de otros, sino asimilar historias propias, compartidas y ajenas para ser capaz de contrastarlas.

La segunda parte de la obra, *Iberoamérica en los libros de texto*, permite detectar que los manuales de historia, que adquieren una importancia fundamental como guía de la actividad que tiene lugar en las aulas de educación secundaria, ofrecen una visión simplificada de la historia compartida iberoamericana y omiten prácticamente los relatos poscoloniales. Además, los resultados permiten valorar positivamente la existencia de cierto equilibrio en la reproducción de los intereses enfrentados de los protagonistas del proceso colonizador e independentista. Por el contrario, en los libros de texto persiste una escasa representación de las voces populares cuyas narrativas quedarían subrogadas por el discurso historiográfico dominante; esto es, indígenas, esclavos o mujeres, entre otros. Estas conclusiones y otras, como las fragmentaciones halladas en el discurso histórico y el cuestionamiento de su pertinencia didáctica en pro de aprendizajes más significativos a través de relaciones entre el pasado y el presente, se destilan de los análisis de manuales de cada uno de los países participantes, realizados críticamente por didactas de las ciencias sociales que trabajan con la historia enseñada en cada uno de ellos.

El último bloque, *Conocimientos del alumnado*, recoge los resultados de un estudio que trata de medir los aprendizajes que generan el currículo y los libros de texto sobre el alumnado español al término de su escolaridad obligatoria, es decir, en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. A fin de controlar si la variable migratoria incide en los resultados, se seleccionan centros educativos con la característica común de presentar un alto porcentaje de alumnado de origen extranjero. La recogida de información se realiza con un cuestionario que, en su primera parte, es una prueba de conocimientos clave de la historia y la geografía iberoamericanas; y, en la segunda, recoge una serie de preguntas de caracterización sociológica. Los resultados que se derivan del mismo se presentan en dos capítulos que cierran el libro.

El primero ahonda en los conocimientos clave que posee el alumnado español sobre Iberoamérica en función del país de origen de su familia y el género. Esta prueba de conocimientos alberga cinco apartados establecidos coherentemente con la Iberoamérica hallada en los currículos y en los libros de texto: geografía regional; descubrimiento de América; colonización iberoamericana; procesos de independencia; y personajes relevantes de la historia reciente. El capítulo ofrece gran cantidad de descriptores que serán reveladores de diferencias concluyentes para las dos variables predictoras señaladas en función de los contenidos evaluados.

El segundo capítulo de esta tercera parte trata de determinar la influencia que ejercen los factores personales y contextuales del alumnado sobre el nivel de conocimientos que alcanza el alumnado. El grupo o clase social de pertenencia, el nivel de estudios de los padres y las madres o el grado de identificación con el Estado español son algunos de los condicionantes del aprendizaje que se describen en este estudio, para iluminar a quienes saben más y a quienes saben menos sobre la historia y la geografía iberoamericanas.

En conclusión, este libro ofrece datos de investigación rigurosos para fundamentar la necesidad de abordar mejoras en los currículos y los libros de texto, introduciendo la dimensión iberoamericana. A ambos lados del Atlántico existen historias compartidas durante el descubrimiento, la colonización y el proceso de independencia que dejan un rastro cultural, social y político apreciable hoy. Por ejemplo, los intercambios migratorios de los últimos años entre países iberoamericanos se ven facilitados precisamente por los elementos compartidos; tómesese el idioma como el más evidente, aunque cabría mencionar muchos otros que no vienen al caso. La introducción de la historia común iberoamericana en las aulas facilita la comprensión mutua, nos acerca a la integración de la diversidad cultural y, a la vez, crea el marco historiográfico que fundamenta posibles identidades iberoamericanas que puedan encontrar respaldo o desarrollarse en generaciones venideras.

José Díaz-Serrano
Universidad de Murcia
jose.d.s@um.es

DALLA PARTE DELLE MAESTRE. LA STAGIONE PEDAGOGICA DI VIRGINIA PREDIERI (1931-2009)

por MIRELLA D'ASCENZO & GABRIELE VENTURA (a cura di), Lecce: Pensa Multimedia Editore, 2016, 246 páginas. ISBN: 978-88-6760-407-4.

Obra presentada en el marco de la XIII.^a edición de la Festa Internazionale della Storia celebrada en la ciudad de Bolonia, Italia, en el mes de octubre de 2016, un evento que exalta el valor patrimonial de la historia misma, como realidad y como disciplina, en cuanto que ella es, antes que ninguna otra valoración del tiempo pasado, el primer patrimonio de la Humanidad («La Storia, Patrimonio dell'Umanità» es el *leitmotiv* de esta festividad comunitarista, entre académica y lúdica). Conferencias, mesas redondas, coloquios, presentaciones, espectáculos, conciertos, exposiciones y otras actividades académicas y socioculturales llenan la oferta del comienzo del otoño cultural de la ciudad, impregnando plazas, calles, aulas, palacios, claustros e iglesias de un ambiente, sereno y estimulante al tiempo, en el que participa activamente toda la ciudadanía boloñesa.

Pues bien, en este contexto, la historia de la educación ha tenido una notable presencia. Bolonia, como es sabido, es una las ciudades europeas emblemáticas en la historia de la renovación pedagógica del último siglo. Lo es en realidad toda la región de la Emilia Romagna, a la que pertenece. Algún día habrá que hacer una geografía de la innovación educativa para situar sobre el territorio la historia de la cultura escolar, marcando los nudos en los que se originan las propuestas de renovación y cambio, y construyendo con todos ellos una red que muestre la genealogía y la circulación de los cambios y las recepciones en cada contexto. En la cartografía resultante de estos registros gráficos no faltarán, por razones bien conocidas para los historiadores, ciudades como Ginebra, Chicago, Hamburgo, Bruselas, Sao Paulo, Cuernavaca... Tampoco faltarán algunas ciudades italianas como Roma, Milán, Bolonia o Reggio Emilia. Italia ha sido desde el siglo XIX, y sobre todo en el XX, un laboratorio de nuevas

experiencias que han circulado por el mundo, del que España ha recibido múltiples influencias.

En los actos a los que asistí personalmente, como invitado a la fiesta internacional referida, percibí la emoción de que Bolonia es sin duda una ciudad europea que ama a sus maestros y que los pone en valor como agentes de la construcción de la infancia, de la cultura escolar que la socializó y de la misma ciudad educadora. La presentación del libro que comentamos en esta reseña se llevó a cabo en el Palazzo d'Accursio, Sala degli Anziani, en la misma casa del Comune Municipal, y el acto, que llenó la estancia con una amplia y motivada concurrencia, estuvo presidido por Marilena Pillati, Vicesindaco de la ciudad. En la sesión intervinieron, además de los editores del libro y de mí mismo como invitado, Tiziana Pironi, Presidenta del CIRSE (la sociedad italiana de Historia de la Educación) y Massimiliano Tarozzi, profesor de didáctica del *Alma Mater* boloñesa y exalumno de la escuela infantil que regentó en su época la maestra Virginia Predieri, una enseñante del primer nivel del sistema escolar cuya biografía es un verdadero transversal del largo proceso histórico que comunica la llamada etapa de la *dopoguerra* con la modernidad pedagógica más cercana a nosotros, la correspondiente a los años ochenta del siglo ya pasado.

La historia de vida que el libro resume es, en primer lugar, un buen ejemplo de narratividad biográfica insertada en la línea de la episteme pragmática que subyace en la producción historiográfica de Mirella D'Ascenzo, alejada de las orientaciones idealistas de la vieja historia que tanta influencia tuvo en Italia hasta hace pocas décadas. La historia, bajo los nuevos enfoques, no es la de los idearios que quisieron modelar la escuela, ni la de los deseos que trataron de conformarla o emanciparla, sino la de las prácticas que dieron vida al cotidiano de la educación, las saludables prácticas, a las que se refirió Pierre Bourdieu, construcciones empíricas que inventaron los propios enseñantes en su devenir profesional. Esta historia biográfica sería, a estos efectos, una especie de microhistoria que afecta a una determinada experiencia de vida magistral, la de la educadora Predieri, si bien, unida a otras, tejería la cultura empírica de la escuela de un tiempo determinado y de una duración media.

La profesora D'Ascenzo ya ha ofrecido otras contribuciones a este tipo de narrativas históricas, como la del maestro Alberto Calderara, una

monografía ejemplar en sus fuentes y en el análisis e interpretación de las mismas, publicada en 2011. La autora tiene en proyecto otras nuevas historias de vida de profesores, con las que espera fusionar experiencias y materialidades en orden a construir una nueva cultura histórica de la escuela que ayude a comprender el proceso de configuración de la educación boloñesa, y por extensión de la educación italiana, desde la época de la Unificación política del país (l'Unità), a mediados del siglo XIX, hasta los tiempos actuales.

La vida de Virginia Predieri es, además de una biografía personalizada, un sintetizador antropológico en el que encarnan los principales paradigmas que han influido en la construcción de la educación infantil en Italia, en una época en la que este modo de formación se afirmó con caracteres propios frente a las concepciones maternas y filantrópicas que tuvo el nivel educativo preescolar en sus primeros estadios de gestación. A los españoles nos son familiares todas las referencias que resuenan en el texto: María Montessori, Rosa y Carolina Agazzi, Celestine Freinet... Incluso las alusiones a Friedrich Froebel, a través de las apropiaciones que hicieron los/las pedagogistas de Italia a lo largo de las primeras décadas del siglo XX. Todos estos paradigmas fundantes de la pedagogía infantil han entrado en nuestro país, muchas veces a través de los influjos procedentes de Italia. Los movimientos de renovación pedagógica del tardofranquismo y la transición democrática también recibieron estas influencias, así como las de la escuela de Barbiana, Mario Lodi o las nuevas propuestas que emergían en la Reggio Emilia, próxima a Bolonia. El proceso que examina este libro nos es pues cercano y de gran utilidad para entender cómo se ha ido construyendo el subsistema de la educación infantil en Europa, en Italia y en España.

Virginia Predieri nació en el período fascista, en el seno de una familia muy marcada por la efervescencia política del momento. Su madre era comunista y católica al tiempo. Su padre había sido un combatiente socialista en la Gran Guerra, de la que volvió mutilado, siendo después sujeto de maltratos y humillaciones por parte del régimen fascista. Desde estos condicionamientos de origen, Virginia se fue abriendo paso en la profesión docente tras conseguir la habilitación para la escuela materna y seguir diversos cursos de formación, en los que tomó contacto con los movimientos renovadores que arrancaban de Montessori y que se fueron

abriendo después a otras corrientes, como las asociadas a las hermanas Agazzi, generadas en el contexto social de la Brescia católica, cuya metodología era más flexible y menos gravosa.

Nuestra autora, que en su niñez y adolescencia había vivido la segunda guerra, participó después de modo activo en la reconstrucción posbélica de la Italia republicana. Una parte importante del texto describe el contexto social, político y pedagógico en el que se formó la maestra Predieri y en el que llevó a cabo su vida profesional. De una manera más enfática, los analistas de esta obra prestan especial atención a la época boloñesa en la que intervinieron dos figuras importantes en la dinamización de la renovación escolar de la ciudad: Ettore Tarozzi, asesor del área educativa en el municipio de Bolonia, y Bruno Ciari, director didáctico de las escuelas infantiles del Comune. Tarozzi, a lo largo de los años sesenta, impulsó la renovación de todas las escuelas de la ciudad y creó el Centro Pedagógico Comunale como lugar de encuentro y *aggiornamento* de todos los enseñantes del municipio, por el que pasaron también profesores de distintas instituciones pedagógicas, propiciando así el encuentro entre los maestros prácticos y los agentes de la vida académica de la ciudad de Bolonia, incluida la prestigiosa Universidad o *Alma Mater* y la Facoltà di Magistero, creada a fines de los cincuenta.

En este clima del *fare e innovare* que se desató en paralelo a la reconstrucción democrática de la Italia de posguerra, la incorporación del progresista Bruno Ciari como director didáctico de las escuelas de la municipalidad de Bolonia es un hecho claramente destacado en esta obra, que define asimismo la cristalización de la vocación pedagógica de Virginia Predieri, como colaboradora que fue del conocido animador sociocultural. Ciari, además de agente dinamizador de cambios educativos y sociales de izquierda, de amplio alcance, lideró en aquellos años la recepción en Bolonia, y en Italia, del Movimiento de Cooperación Educativa promovido en torno a la figura y la obra de Celestine Freinet. A lo largo del quinquenio 1966-1970, Bruno Ciari, con quien Virginia Predieri colaboró estrechamente, proyectó experiencias que se afirmaron sobre las bases que ya había sembrado el asesor municipal Ettore Tarozzi.

La obra de D'Ascenzo y Ventura incorpora, más allá de la reconstrucción histórico-crítica de la vida magistral de Predieri, numerosos e importantes testimonios, como los de Marcela Ciari, la esposa de Bruno,

y el consejero Ettore Tarozzi, junto a los de otras personas que conocieron personalmente a la maestra. Excolegas, familiares (su hija participó también en el acto de presentación del libro) y exalumnos completan este elenco de testimonios vivos que tuvieron relación directa con la biografiada. Completa esta documentación una amplia y bien seleccionada muestra de escritos de Virginia Predieri y una antología de imágenes que ofrecen una amplia prueba visual de sus experiencias y realizaciones.

La obra que comentamos, cuidadosamente editada por Pensa Editrice en la nueva colección que dirigen nuestros conocidos colegas italianos Pierluigi Malavasi, Roberto Sani y Simonetta Polenghi, es una competente muestra de una historia de vida magistral que ilustra un proceso histórico de innovaciones educativas de casi media centuria, un tiempo de especial significación en la construcción del modo de educación infantil, que se universaliza justamente a lo largo de este ciclo, así como de la modernidad pedagógica creada en torno a él, una modernidad tal vez ya conclusa pero aún muy próxima a nosotros.

Agustín Escolano Benito
Centro Internacional de la Cultura Escolar (Berlanga de Duero)
aeb05@telefonica.net

