
Sobre la selección y usos de las imágenes de los manuales escolares de Historia: Un ejemplo español (1900-1998)

Rafael Valls*

Introducción

El título del presente artículo podría completarse con el subtítulo “la transformación de las imágenes escolares desde su consideración inicial como ilustraciones a la de su incipiente uso actual como documentos”. Tal vez la utilización de estos dos conceptos (ilustraciones y documentos) sea por nuestra parte un tanto extremada, pues ni en 1900 las imágenes escolares (utilizamos el concepto de imágenes, a lo largo de todo este artículo, en su significado más amplio y genérico de “iconos”, esto es, sin predeterminedar su función ilustrativa o documental) eran exclusivamente ilustrativas en el sentido de que no aportasen ninguna información historiográfica relevante a los manuales de historia, ni en la actualidad puede afirmarse que sean usadas adecuada y coherentemente, por lo general, como documentos. Sin embargo, considero que ambos conceptos sirven para una aproximación bastante fidedigna a las transformaciones experimentadas en la utilización de estas imágenes escolares a lo largo del siglo XX, al menos en lo que se refiere a los manuales españoles.

Entiendo por “ilustración” aquellas imágenes cuya función es principalmente decorativa y emotiva, pero que no pueden ser consideradas como fuentes básicas de información histórica en cuanto que no son documentos históricos coetáneos de la época estudiada (fuentes primarias), ni son tampoco interpretaciones posteriores realizadas desde una cierta pretensión más o menos arqueologizante (aunque éstas, obviamente, requieran un tratamiento muy distinto de las anteriores dado su carácter de fuentes secundarias). Las ilustraciones serían, por tanto, imágenes dependientes y subordinadas al conjunto del texto escrito, que no aportarían nuevos elementos significativos historiográficamente y que, en caso de no ser analizadas de una forma adecuada, podrían provocar comprensiones anacrónicas

*Universidad de Valencia

en los lectores de los manuales escolares. Estas ilustraciones, normalmente retratos y acontecimientos políticos o bélicos, suelen aparecer en los manuales con el solo nombre de los personajes o hechos representados, que ya han sido citados o descritos de forma más o menos somera en el texto escrito.

Por “documento”, referido al tema que nos ocupa, entiendo toda aquella imagen fundamentalmente coetánea que, después de estar catalogada de forma suficiente, puede suministrar información sobre una época determinada si se realiza una adecuada lectura de la misma desde la pertinente interpretación de los convencionalismos en que está basada. Desde esta perspectiva, sólo habría que considerar documentos, en sentido estricto, aquellas imágenes escolares que se presentasen perfectamente identificadas y que contasen, además, con una suficiente “decodificación” de los símbolos y convenciones gráficas presentes en las mismas. Valiéndonos de la terminología de E. Panofsky habría que considerar que cumplen la función de “documento” sólo aquellas imágenes de los manuales que fueran objeto de una interpretación iconográfico-iconológica, sea a través de comentarios a pie de imagen o incluidos dentro del propio texto escrito, sea mediante preguntas o cuestiones que permitiesen al alumno la realización de un proceso de contemplación-análisis-búsqueda de nueva información-decodificación-comprensión.

Nuestro análisis de las imágenes escolares parte, por tanto, de la consideración conjunta de las imágenes y de los comentarios que las acompañan. La crucial importancia de tales comentarios, en función de su mayor o menor amplitud y precisión, les viene dada por su doble misión de reducir la inicial polisemia de las imágenes y de la necesidad de dotarlas de una más reducida contextualización significativa, aunque ésta no sea exclusiva ni única.

La reciente atención prestada a las imágenes escolares es un fiel reflejo del nuevo *status* otorgado al conjunto de las imágenes como fuentes historiográficas, plenas de potencialidades en el caso —como en el de otras fuentes— de que se las sepa tratar e interrogar adecuadamente. No es nueva esta preocupación historiográfica, pero sí lo es tanto el número de los estudiosos que se dedican a tal tarea como la cada vez mayor difusión de los resultados de sus investigaciones.⁽¹⁾

En el campo específico de las imágenes de uso escolar y, en sentido más concreto, en el de las imágenes contenidas en los manuales escolares de historia, la situación es aún distinta. Disponemos de pocos estudios que analicen las características y las diversas funciones de las imágenes escolares, más allá de las relacionadas con algunos temas puntuales.⁽²⁾ Otro aspecto, en el que también habrá que profundizar el análisis, es el de la lectura e interpretación que los alumnos de diferentes edades y niveles educativos realizan de las imágenes, sea desde la didáctica general o sea desde la específica de la didáctica de la historia. Estos estudios sobre

las imágenes escolares y su recepción-comprensión son cada vez más urgentes, no sólo por su creciente presencia cuantitativa en los propios manuales escolares, sino también por el progresivo peso determinante de las imágenes en nuestra sociedad a través de los medios de comunicación de masas.

Características del presente estudio

Abordar todo este cúmulo de cuestiones y de problemas planteados, aunque sea desde una visión muy sintética o incluso simplificada, trasciende totalmente nuestro empeño. Es por esta razón que hemos optado, en primer lugar, por acotar un tema historiográfico muy concreto, el de las guerras napoleónicas y el del coetáneo inicio de la “revolución” liberal en España (años 1808-1814). Se podría haber elegido otros muchos temas igualmente interesantes, pero éste ofrece, en nuestra opinión, una serie de ventajas iniciales en cuanto que, siendo un tema abordado en todos los niveles escolares y por todos los manuales, presenta la posibilidad de tratamientos muy distintos en función de sus posibles interpretaciones o “manipulaciones” desde perspectivas tan diferenciadas como la patriótico-nacionalista, religioso-católica, liberal-constitucionalista, absolutista-autoritaria, chauvinista-antifrancesa y otras más que se podrían añadir. Dada la multiplicidad de interpretaciones sobre este período histórico se abre también la posibilidad de intentar establecer ciertos paralelismos entre los enfoques interpretativos presentes en uno u otro manual y el tipo de imágenes escogidas o rechazadas.

Hemos partido, en segundo lugar, de una selección forzosamente aleatoria del corpus de los manuales de historia utilizados en España entre 1900 y 1990. No pretendemos, por tanto, hacer un análisis exhaustivo del corpus documental, aunque esperamos que la selección realizada sea suficientemente significativa de las características principales del mismo. La razón de establecer 1900 como fecha inicial de este estudio se debe a que con anterioridad son casi inexistentes las imágenes incluidas en los manuales escolares de historia.

En tercer lugar, hemos reducido el análisis a los manuales de historia destinados a la enseñanza primaria (hasta los 12-14 años de edad, dependiendo de las épocas) y secundaria (alumnos de entre 10 y 18 años, hasta 1970, y de entre 15-18 años para las fechas posteriores). Aunque en distintas épocas las características generales y el tratamiento otorgado a las imágenes se asemeja bastante, en otras, su utilización es considerablemente diversa y, por tanto, era conveniente hacer las pertinentes matizaciones en función del nivel escolar analizado.

En cuarto lugar, por motivos de adecuación a las características de los manuales españoles, hemos prestado una atención menor a la diferenciación entre manuales de orientación

marcadamente católica y manuales más abiertamente liberales (definirlos como laicos sería tal vez excesivo en el panorama español de principios de este siglo). Ésta es una cuestión que en Francia, por ejemplo, desempeña un papel de primer orden, pero que en España no reviste tal prioridad. La presencia de las editoriales de obediencia católica estricta es preponderante en España y se acompaña, a su vez, de otras que están muy próximas a sus planteamientos. Son muy escasas las editoriales y autores que, como posteriormente detallaremos, pueden ser incluidos en unas coordenadas más o menos abiertamente laicas. Más válida y útil desde una perspectiva diferenciadora es la posibilidad de intentar establecer el nivel de correspondencia existente entre el grado de preparación y de actualización historiográfica de los autores de los manuales y el tipo de imágenes (más “ilustrativas” o más “documentales”, según la terminología usada en la introducción) presentes en sus libros.

Una temática que no se abordará detalladamente en este estudio es la relacionada con la recepción y posible influencia o repercusión social de los distintos manuales de historia. Aún es prácticamente inexistente este tipo de estudios en España y sólo se dispone de datos aislados, no sistematizados, sobre el número de ediciones de tales manuales, desconociéndose, por ejemplo, el número de ejemplares de cada edición o los centros escolares y áreas geográficas en que se utilizaron unos u otros manuales.⁽³⁾

En resumen, y para concluir esta introducción, nuestro análisis pretende enmarcarse dentro de los actuales estudios sobre las imágenes, partiendo tanto de un interés historiográfico como de una preocupación de tipo didáctico. Desde ambas perspectivas, didáctica e historiográfica, es imprescindible que las imágenes sean consideradas como fuentes documentales creadas y utilizadas distintamente según las épocas y las opciones ideológicas; esto es, como documentos imprescindiblemente “historizados” y que, por tanto, requieren una descodificación actual que permita recuperar el significado de muchas de las informaciones subyacentes a las mismas, que no son captables desde una actual visión exclusivamente preiconográfica o formalista. Desde la vertiente didáctica, esta preocupación estriba en un claro interés profesional por estimular la conversión de las ilustraciones escolares en documentos, de forma que permitan tanto su uso más crítico por parte de los alumnos como el desarrollo, por parte de estos últimos, de hábitos interpretativos más profundos respecto del conjunto de imágenes que envuelve nuestra vida cotidiana.

Las imágenes escolares de las “guerras napoleónicas” y del frustrado inicio del liberalismo en España (1808-1814)

Introducción histórica y conceptual

Si a alguien no familiarizado con las denominaciones usuales de la historiografía española se le ocurre buscar en los manuales escolares de historia de España el concepto indicado en el título de este apartado (guerras o invasión napoleónica), se encontrará con la sorpresa de que tal denominación no aparece prácticamente nunca en los índices ni en los encabezamientos de los capítulos dedicados a tal temática. Sí que lo encontrará, con cierta asiduidad, en los manuales dedicados a la historia universal (aunque ésta sea, como es sabido, fundamental y negativamente eurocéntrica), tal como ocurre en los manuales de historia franceses, alemanes, portugueses o italianos. En los manuales españoles, el concepto empleado de forma prácticamente exclusiva es el de “Guerra de la Independencia”. Esta denominación no ha sido la única ni la primera utilizada por los historiadores para referirse o conceptualizar estos acontecimientos bélicos de los años iniciales del siglo XIX. Dichos sucesos recibieron también, especialmente a lo largo de la primera mitad del siglo XIX, denominaciones tales como “la revolución de España”, “guerra de la independencia de la nación española”, “guerra de España contra Napoleón” y “guerra napoleónica”, a las que se ha añadido recientemente el de “Guerra del Francés”. El éxito del concepto de “Guerra de la Independencia”, dada su casi unánime aceptación a partir de mediados del siglo XIX, parece deberse a que fue fruto del espíritu conciliador posterior al triunfo del liberalismo español hacia finales de la década de 1830. Con este concepto se pretendía encontrar un equilibrio entre las interpretaciones dinástico-absolutistas (una guerra en nombre de la legitimidad y del mantenimiento del Ancien Regime: “guerra napoleónica” y “guerra de España contra Napoleón”) y las impulsadas por una óptica liberal desde la que el pueblo español (presentado como nación que defiende su independencia y que es capaz de autodotarse de las nuevas y “revolucionarias” formas políticas del liberalismo) aparecía como protagonista. Este enfoque quedaba reflejado en la conceptualización de este período como “revolución de España” y el de “guerra de la Independencia de la nación española”. El concepto de “Guerra de la Independencia”, como dijimos, obedecía a una voluntad de presentar el pacto alcanzado entre la monarquía y el liberalismo, sin exclusión de ninguno de los dos nuevos polos de poder españoles posteriores a 1840. La denominación de “guerra napoleónica”, la más descriptiva y menos interpretativa, nunca gozó de gran predicamento historiográfico. La reciente incorporación del concepto de “guerra del francés”, de uso casi exclusivo en el ámbito de lengua catalana, obedece al

intento de recuperar tanto una denominación popular y una dimensión más social de este conflicto como al deseo de mostrar la complejidad interna del mismo, más allá de los parámetros decimonónicos establecidos por los discursos absolutista y liberal.⁽⁴⁾

La primera Constitución liberal española fue la de 1812, creada por un parlamento (“Cortes” en su denominación castellana) nacional reunido en la ciudad andaluza de Cádiz a lo largo de la mayor parte de los años de la contienda bélica. Promulgada durante la ausencia del monarca absolutista español (Fernando VII), retenido en Francia por Napoleón, fue derogada por aquél en 1814, a su vuelta a España, una vez finalizada la guerra. Esta Constitución de 1812 fue reivindicada por los liberales españoles de las tres primeras décadas del siglo XIX en sus intentos por lograr una monarquía parlamentaria, lo que no se logró hasta 1833, tras la muerte de este monarca. Una nueva Constitución liberal no se alcanzaría en España hasta 1837.

Características generales de las imágenes escolares relacionadas con la “Guerra de la Independencia” y las “Cortes y Constitución de Cádiz”

Para analizar los cambios habidos en las imágenes de los manuales hemos dividido el período de 1900-1990 en cuatro fases o etapas que corresponden a otras tantas situaciones político-sociales bien diversificadas de la historia española del siglo XX. Enumeramos a continuación las que pueden ser sus características más fundamentales desde una perspectiva política y educativa.

La primera (años 1900-1931) corresponde a la parte final de la llamada “Restauración borbónica”, iniciada en 1875, tras el fracaso de los intentos de consolidar una República liberal-democrática. De forma muy simplificada, la Restauración se corresponde con un régimen liberal moderado y con una economía básicamente agraria. El gobierno de la nación está en manos de dos partidos, el liberal y el conservador, que tienen establecido un pacto para poder turnarse en el poder y evitar así la consolidación de otras fuerzas extra-sistema. La educación secundaria, muy minoritaria aún, y también gran parte de la primaria (que en la práctica todavía dista mucho de estar generalizada), están en manos de las instituciones católicas.

La segunda (1931-1939) corresponde a los años de gobierno republicano, incluyendo los tres años de guerra civil. Son unos años, especialmente los dos primeros, caracterizados por los intentos de modernización política y social en España. La educación fue una de las preocupaciones prioritarias del proyecto inicial republicano puesto de manifiesto con la

creación de numerosos centros escolares, dependientes del Estado, tanto para la enseñanza primaria como para la secundaria.

La tercera etapa (1939-1975) es la de la dictadura franquista. Dentro de ésta cabría hacer al menos una subdivisión en lo que se refiere a la enseñanza. Durante los dos primeros decenios su inspiración fue profundamente nacional-católica, esto es, basada en la total equiparación entre el ser católico y el ser español. El sector educativo volvió a tener características semejantes a las de la Restauración, con un nuevo predominio del sector religioso en el control de la enseñanza secundaria y con el agravante de que ahora no había ninguna posibilidad para la existencia de alguna institución que hiciera factible una variante educativa más o menos modernizante, como sí había ocurrido durante el período de 1900-1936. A partir de finales de la década de 1960 se inició un cierto cambio tanto en lo referido al aumento de las tasas de escolarización como al debilitamiento del férreo control establecido sobre los contenidos de la enseñanza.

La cuarta etapa (desde 1976 a la actualidad) se caracteriza por la normalización política y democrática de España y por su integración progresiva en los modos y maneras educativas del occidente europeo.

Los dos cambios más destacados, en lo que se refiere a la educación en el conjunto del siglo XX, son los producidos en 1939, que suponen un corte radical con la parte más europeo-progresista de las tendencias educativas anteriores, y el acaecido, de forma más paulatina, a partir de 1975. El período republicano tuvo escasa repercusión en los manuales de enseñanza, a pesar de su propósito de renovación profunda, debido tanto a la brevedad de su vigencia como a su posterior erradicación total por el franquismo pues, aunque se editaron algunos manuales muy novedosos, su incidencia fue bastante escasa.

Como ya destacué en las líneas iniciales de este artículo, me centraré fundamentalmente en el análisis de la función “ilustrativa” o “documental” de las imágenes empleadas. También abordaré la temática de las imágenes utilizadas partiendo de una doble perspectiva. Por una parte, la de la proporción existente entre representaciones individuales (más o menos heroicas) y escenas colectivas (bélicas o no). Por otra, la de la mayor o menor presencia relativa de cada una de las dos temáticas complementarias de este período, esto es, su dimensión bélica (Guerra de la Independencia) o su aspecto político-institucional (Cortes y Constitución de Cádiz). Otros aspectos como el grado de mayor o menor profusión de imágenes según las épocas; la tipología técnica de las imágenes; los autores de los grabados; la relación existente entre el conjunto del texto y el paratexto o la problemática subyacente a la elección de las imágenes (autor del texto, editorial o diseñadores de la misma), no los trataré de forma sistemática en esta ocasión.

El corpus icónico preexistente a los manuales analizados, del que éstos hicieron un amplio pero selectivo uso, es muy considerable, especialmente en lo que se refiere a los aspectos bélico-militares de este período. Existe, por una parte, una serie muy extensa de grabados, más o menos coetáneos y de difusión más o menos marcadamente popular y propagandística, relacionados con distintos aspectos de la Guerra de la Independencia.⁽⁵⁾ La pintura de historia, especialmente abundante en la segunda mitad del siglo XIX, también supuso una aportación considerable a la “imaginería” sobre esta temática y tuvo, como veremos posteriormente, una importancia destacadísima en las imágenes presentes en los manuales escolares.⁽⁶⁾ Tuvieron también cierta influencia, aunque menor en lo referido a los manuales escolares, las historias generales de España que se editaron y reeditaron repetidamente a lo largo del siglo XIX. Sus abundantes ilustraciones, así como sus textos descriptivos, sirvieron muchas veces de inspiración a los creadores de las precitadas pinturas históricas.⁽⁷⁾

En resumen, pues, hay una gran diferencia cuantitativa en lo que respecta a la posibilidad de reutilizar en los manuales escolares los motivos icónicos preexistentes referidos sea a la Guerra de la Independencia o a las Cortes-Constitución de Cádiz, en beneficio del primero de los mismos. Aparte del interés mayor o menor de los autores de los manuales o de los intereses ideológico-políticos de cada una de las fases socio-políticas que analizaremos a continuación, éste es un dato de partida que debe ser tenido en cuenta, al menos en lo que se refiere a la materialidad del “corpus” preexistente y, por tanto, copiable, siempre menos costoso en su uso, en términos económicos especialmente, que la realización *ex professo* de nuevas imágenes.

Como introducción al tipo de imágenes de los manuales escolares de cada una de las etapas históricas previamente reseñadas, pueden servir los dos gráficos que a continuación se adjuntan. En el primero de ellos se indica tanto el número de imágenes sobre el que se ha hecho este análisis como la distinta atención prestada a una u otra temática en cada una de las fases históricas establecidas. En el segundo, sobre el mismo corpus de imágenes, hemos introducido el desglose porcentual de las mismas, atendiendo ahora al tipo de imágenes, especialmente en su aspecto de representaciones individuales o colectivas, que nos permitirá posteriormente, entre otras cuestiones, abordar aspectos relacionados con una interpretación más o menos individualista-heróica de la historia o una visión más social-colectiva de la misma.

El número de manuales analizados para esta muestra ha sido el siguiente: etapa 1900-1930, doce; etapa 1931-1936, seis; etapa 1939-1975, veintidós y etapa 1976-1990, doce. En cada una de estas etapas haremos referencia, por razones obvias y también de procedimiento, a las características propias de las imágenes empleadas en los manuales dedicados a la enseñanza primaria y los destinados a la secundaria.

Gráfico 1- Las imágenes del período 1808-1814 en algunos manuales escolares españoles de historia (1900-1998)

etapas	nº total de imágenes	Guerra de Independ.	Cortes-Constitución de Cádiz
1900-1930	86	84	2
1931-1936	64	60	4
1939-1975	132	128	4
1976-1998	60	36	24

Gráfico 2- Los motivos icónicos de las imágenes del período 1808-1814 en los manuales escolares españoles de historia (distribución porcentual)

motivos icónicos	1900-1930	1931-1936	1939-1975	1976-1998
<u>Guerra de Independencia</u>				
<u>-individualidades</u>				
.militares	51'2	41'1	37'8	13'3
.guerrilleros	4'8	3'1	13'8	10
.otros*	22	8'8	19'7	---
<u>-colectivos</u>				
.batallas	12'3	17'6	7'6	---
.sublevaciones populares	7'3	23'5	13'6	16'7
.desastres de la guerra**	---	---	4'5	20
<u>Cortes-Constitución de Cádiz</u>				
	2'4	5'9	3	40

* en este apartado hemos incluido personajes que no eran presentados como militares profesionales ni como guerrilleros. La mayor parte de las imágenes se refiere a una heroína popular ampliamente representada como “mujer en armas” (Agustina de Aragón) y al alcalde del pueblo de Móstoles, población cercana a Madrid, donde se declaró, por propia iniciativa municipal, la guerra a Napoleón.

** nos referimos a la serie de grabados de Francisco de Goya que lleva este mismo título. Su denuncia genérica (ni heroica ni sublimadora, pero sí detallada) de los horrores y de las violencias generadas por esta guerra nos ha hecho colocarlas en lugar separado.

Etapa 1900-1930

Para esta etapa hemos escogido, por razones obvias, aquellos manuales que contenían un número más considerable de imágenes. Existen muchos otros manuales, algunos de ellos de amplia difusión, pero que no contienen imágenes. Estos son, normalmente, aquellos cuyas primeras ediciones se realizaron a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, especialmente durante las décadas de 1870 y 1880, que fue uno de los momentos de mayor producción de manuales de historia en lo que respecta a la educación secundaria.

Las imágenes de los manuales de la enseñanza primaria son, casi exclusivamente, grabados realizados específicamente para el uso de las distintas casas editoriales. En su mayor parte, como refleja el gráfico 2, representan retratos de los “héroes de la independencia”, casi todos ellos militares, excepción hecha de los dos reseñados previamente (Agustina Zaragoza o de Aragón, pues ambas son las denominaciones que recibe, y el alcalde de Móstoles). Otra parte importante de sus imágenes representa escenas bélicas (de forma especial las relacionadas con la defensa de las ciudades sitiadas por las tropas napoleónicas y aquellas que se refieren a las victorias españolas sobre los ejércitos franceses) en las que vuelven a aparecer normalmente los mismos personajes de los retratos, pero ahora en el desarrollo de sus heroicas gestas. Estos últimos grabados se inspiran, en su mayoría, en los cuadros más conocidos de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX.

En su conjunto, por tanto, son imágenes que habría que considerar como fundamentalmente “ilustrativas”, según nuestro razonamiento inicial, al estar desprovistas de una posible validez documental de no ser, en sentido amplio, como fuentes secundarias, fruto de interpretaciones artísticas cronológicamente posteriores. La carencia de comentarios adecuados a tales imágenes intensificaría aún más su carácter ilustrativo.

Una excepción muy significativa respecto de lo que venimos diciendo es el pequeño manual realizado en 1930 por la Real Academia de la Historia. En él sólo se utilizan, a lo largo de sus 63 páginas, imágenes coetáneas, obtenidas mayoritariamente a través de

fotografías y, en alguna ocasión, a través de grabados plenamente “arqueológicos”. Sus imágenes, sin embargo, aparecen desprovistas de todo comentario e incluso de una catalogación adecuada, ya que sólo identifican el nombre del personaje, de la escena o del monumento representado.⁽⁸⁾

El panorama descrito anteriormente cambia parcialmente en relación con las imágenes utilizadas en la enseñanza secundaria. En este nivel educativo, las imágenes son mayoritariamente coetáneas, aunque también existen algunos manuales en los que no se da esta condición y que repiten las características antes descritas respecto de los manuales de la escuela primaria.⁽⁹⁾ La preocupación por utilizar las imágenes como documentos aparece perfectamente explicitada en las introducciones de algunos de estos manuales:

En cuanto a las ilustraciones, como éstas no obedecen a un fin decorativo, sino a que sean complemento documental del texto, he puesto singular empeño en su autenticidad...⁽¹⁰⁾

El autor de esta afirmación reflejaba con total claridad las nuevas preocupaciones didácticas que habían ido penetrando en algunos grupos minoritarios relacionados con la educación española.⁽¹¹⁾

Etapa 1931-1936

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

En lo que se refiere a los manuales de la “enseñanza primaria” los cambios son inexistentes en aquéllos que persisten en el tratamiento tradicional de la historia de España. Sí que se dan cambios muy profundos en algunos de los pocos manuales que, separándose de la anterior línea cronológico-heroico-individualista, presentan un programa y un enfoque temático muy distinto, centrado en el desarrollo de nuevos núcleos de atención, distintos de los establecidos por la historiografía de las historias generales. Su importante aportación didáctica, de todas maneras, no se relaciona con el tema que aquí tratamos en cuanto que en ellos no se aborda el período de 1808-1814.⁽¹²⁾

Los escasos manuales de enseñanza secundaria cuyas primeras ediciones corresponden a estos años siguen las pautas de la etapa anterior. Mayoritariamente utilizan imágenes coetáneas, pero escasamente catalogadas y sin apenas ningún comentario. Las imágenes son ahora

reproducidas con la técnica del fotograbado y en algún caso se separan de los modelos icónicos anteriores.⁽¹³⁾ En otras ocasiones, a pesar del uso casi exclusivo de imágenes coetáneas, se introducen también, sobre todo en lo referido a las edades antigua y altomedieval, retratos puramente imaginarios y sin ninguna función documental. Igualmente se utilizan representaciones procedentes de la pintura histórica sin destacar el anacronismo de las mismas y, por tanto, el matizado uso “documental” que de ellas pudiera hacerse.

Etapa 1939-1975

Por razones de simplicidad expositiva hemos agrupado todo el conjunto de la dictadura del general Franco en una misma etapa. Tal vez cabría introducir, aunque sea brevemente, algunas consideraciones respecto de la distinta incidencia que esta dictadura tuvo, según períodos, sobre los manuales escolares. En primer lugar, como precisión cronológica, la estrategia educativa del nuevo Estado comenzó a diseñarse ya desde 1938, un año antes del final de la guerra civil española. Fue en este año cuando se estableció el primer plan de estudios de la enseñanza secundaria y cuando aparecieron los primeros manuales escolares, fruto en este caso del encargo directo del nuevo Estado franquista.⁽¹⁴⁾ El propósito de los mismos era el de establecer una ruptura radical con la línea interpretativa liberal-reformista y con lo que de más abierto y progresista se había empezado a realizar en los años republicanos, enlazando, a su vez, con la vertiente educativa católica más conservadora y anti-liberal preexistente. Los manuales de las distintas editoriales españolas, sobre todo las vinculadas a las órdenes religiosas dedicadas a la enseñanza, no comenzaron a producirse hasta un año después. Se puede afirmar, aunque sea de forma simplificada, que las pequeñas variantes que lentamente van apareciendo en los manuales del franquismo a lo largo de las décadas de 1950 y de 1960 son muy escasas hasta 1970. Hay algunas excepciones, pero es en la última fecha indicada cuando estos cambios se hicieron ya más directamente palpables, coincidiendo con la aprobación de la nueva Ley General de Educación. Esta nueva ley suponía, de una parte, un intento de generalizar al conjunto de la población la educación primaria y, de otra, la voluntad de introducir nuevas orientaciones didáctico-pedagógicas más acordes con lo que se estaba realizando en los países del occidente europeo.

Durante el franquismo, el control y censura sobre los manuales escolares fueron muy intensos, especialmente entre 1938 y 1960. Este proceso comenzaba con la formulación, por parte de la Administración, de un programa detalladísimo de las cuestiones que debían o no de ser abordadas. Seguía con la indispensable presentación del texto y de sus ilustraciones a la censura gubernativa y eclesiástica, que exigían un estricto cumplimiento de los programas oficiales. Valgan como ejemplo, por estar referidas al tema que nos ocupa, las indicaciones

del cuestionario oficial establecido en 1939 para la educación secundaria. En este cuestionario el período de 1808-1814 se estudia en tres de los siete cursos de los que consta este ciclo escolar. En los cursos primero y segundo sólo se aborda el tema de la “guerra de la Independencia”. Es sólo en el quinto curso cuando se trata sobre las Cortes y la Constitución de Cádiz, pero con el añadido de su “impopularidad”, contrapuesto textualmente al “carácter popular, religioso, monárquico de la guerra de la Independencia”.⁽¹⁵⁾

En lo que respecta a las imágenes presentes en los manuales escolares, éstas se asemejan bastante a las utilizadas en la etapa 1900-1930, aunque presentan algunas variantes. En primer lugar, los anteriores grabados (sea de personajes o de escenas célebres) se convierten ahora en dibujos mucho más simplificados, especialmente en los manuales de la enseñanza primaria. Son dibujos muy esquemáticos, sin ninguna posible función documental y sí con una clara voluntad ilustrativa. Hay también una explícita voluntad de suprimir los escasos intentos previos de introducir un tipo de historia menos centrado en las “glorias nacionales”, volviendo a ser la exaltación patriótica y el heroísmo el objetivo fundamental de este estudio de la historia.⁽¹⁶⁾ Desde esta perspectiva es bastante obvio que, en líneas generales, las imágenes empleadas no lo fueran en función de su carácter documental sino en beneficio de la carga emotiva buscada. Su marcada simplicidad podía incrementar adecuadamente esta finalidad pretendida.

Los manuales de la enseñanza secundaria, a pesar de que algunos participen de las características antes descritas, presentan ocasionalmente algunas variantes. Me centraré especialmente en dos de ellas. En primer lugar, existe un grupo de manuales en los que, tal como ocurría en la etapa 1900-1930, aunque predominen los retratos imaginarios, también se reproducen tanto escenas provenientes de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX como imágenes coetáneas de los temas tratados. En prácticamente ningún caso estas imágenes están comentadas, pero se aprecia ya algún deseo por parte de los autores de conceder cierto estatuto documental a una parte de las imágenes utilizadas.⁽¹⁷⁾ En segundo lugar, existe un pequeño grupo de manuales que, contrariamente a la casi generalidad de los mismos, sí que muestra una clara preocupación por convertir las imágenes utilizadas en auténticos documentos. El caso más patente de este muy reducido grupo de autores lo representa el manual de los más destacados historiadores J. Vicens Vives y S. Sobrequés.⁽¹⁸⁾ Este manual, aunque no contiene una introducción en la que se explicita el uso que se piensa hacer de las imágenes, sí que destaca en la primera de las imágenes que aparece que “los sucesos del pasado se reflejan en documentos de toda índole. La miniatura, por ejemplo, es un precioso auxiliar para conocer la vida de las sociedades históricas”. La mayoría de las imágenes de este manual aparece normalmente catalogada de forma somera y con comentarios más o menos

breves sobre los personajes o escenas históricas representadas, así como algunas referencias a los códigos iconográficos utilizados en las imágenes. Este mismo manual es también uno de los poquísimos de esta etapa en el que aparece una imagen relacionada con las Cortes-Constitución de Cádiz, en este caso proveniente de la pintura histórica de finales del siglo XIX, tal como en su comentario se establece.

Respecto de la manera en que estas imágenes son utilizadas en los manuales, especialmente en los de la enseñanza secundaria, no existe una total uniformidad dentro de las sub-épocas que hemos establecido ni tampoco un avance constante hacia la consideración de las imágenes como documentos. Creo que esta última apreciación está más en función de la mayor o menor preparación historiográfico-científica de los autores de los manuales que de unas consideraciones explícitamente relacionadas con razonamientos de tipo didáctico-pedagógico. Se comprueba también que aquellas editoriales que ya tenían elaborados sus manuales en décadas anteriores fueron más reacias a introducir nuevas variantes.⁽¹⁹⁾ Hay ocasiones en las que un mismo manual, por el contrario, sí que experimenta cambios en su aspecto paratextual en un margen no muy amplio de años: se pasa de unas imágenes introducidas dentro del texto y sin apenas comentarios a otras separadas del mismo (agrupadas en hojas independientes) y con comentarios más extensos. En estas ocasiones, además, se pasa de un uso mayoritario de imágenes procedentes de la pintura histórica de la segunda mitad del siglo XIX al uso casi exclusivo de imágenes coetáneas, aunque éstas sean mayoritariamente aquellas creadas por los grandes artistas españoles o europeos de distintas épocas.

Hasta 1960 es muy infrecuente el uso del color en las imágenes. A partir de esta fecha comienzan a introducirse, primero en los manuales de secundaria y poco después en los de primaria, ilustraciones bicolores que se compaginan con otras imágenes, éstas más “documentales”, en blanco y negro y que como ya dijimos, están agrupadas en hojas separadas y no incluidas dentro del propio texto escrito. Poco después se pasará a la tricromía y ya finalmente, a partir de finales de la década de 1960, a unas reproducciones bastante fidedignas a los colores propios de las imágenes reproducidas.⁽²⁰⁾

Etapa 1975-1998

A partir de 1975 se inicia en España una etapa en que los cambios políticos vienen a sancionar unas transformaciones igualmente profundas que se habían venido gestando ya desde algunos años antes en la sociedad española. Refiriéndonos sólo al ámbito educativo, y dentro del mismo a la historia enseñada en la educación pre-universitaria, ya se habían producido algunos cambios importantes, como dijimos previamente, en la enseñanza primaria a partir de 1970. Éstos prosiguieron en 1975, casi coincidiendo con la muerte del dictador

Franco, en la enseñanza secundaria. En este nivel educativo, en primer lugar, se formularon unos nuevos planes de estudio menos marcadamente católico-patrióticos y más en consonancia con una orientación “tecnicista” de la educación. En segundo lugar, accedió a la docencia una considerable serie de nuevos profesores de historia que ya había tenido la posibilidad de conocer otras orientaciones de la historiografía más acordes con lo que se estaba haciendo en Francia o Gran Bretaña (la principal influencia historiográfica en la España de estos años era la ejercida por la Escuela francesa de los “Annales”, seguida, a importante distancia e influencia, por la del marxismo británico). En tercer lugar, en los años previos al final de la dictadura surgieron o se desarrollaron algunas editoriales que, conforme se iba afianzando la democracia en España, fueron apostando a la creación de nuevos manuales escolares. Para realizar esta tarea optaron por reclutar sea a algunos de los historiadores más prestigiosos del momento, sea a nuevos grupos de profesores que sí conocían lo que se estaba realizando en la enseñanza de la historia en los países europeos más inmediatos. Los cambios entre 1975 y 1980 fueron realmente rápidos y, en cierto sentido, sorprendentes no sólo en los contenidos textuales de los manuales, sino también en gran parte de las imágenes utilizadas en los mismos.⁽²¹⁾

En lo que se refiere a las imágenes, los cambios se podrían resumir en los que a continuación enumeramos. En primer lugar, en un uso ampliamente mayoritario de imágenes coetáneas, no sólo de las consideradas obras maestras de la cultura española, sino también de imágenes procedentes de la cultura popular o de la llamada cultura material. Unas y otras van acompañadas de una cierta catalogación de las mismas y de unos comentarios más o menos extensos tendentes a reducir su polisemia y a lograr, por parte de los alumnos, alguna comprensión documental de las mismas. En segundo lugar, y aunque parezca contradictorio con la anterior afirmación, las imágenes “fijas”, es decir, aquéllas que aparecen de forma preferente en los manuales escolares, son las que reciben una menor atención explícita en las introducciones metodológicas que ocasionalmente figuran en las primeras páginas y en las que se suele comentar el uso de los diversos documentos que en los distintos textos se suministran. Es no sólo curioso, sino también sintomático, que esta variante sea no sólo muy frecuente sino casi exclusiva. Se hacen recomendaciones o se dan instrucciones sobre cómo utilizar la gran cantidad de nuevos documentos que ahora forman parte de la documentación histórica incluida en los manuales escolares. Así, por ejemplo, se explicita la metodología pertinente para el análisis y estudio de los textos coetáneos; se hace lo mismo con los mapas históricos o los distintos tipos de gráficos, incluso se establecen las pautas para analizar críticamente las novelas, históricas o no; lo mismo se hace respecto de los filmes, pero, sorprendentemente, no aparecen recomendaciones expresas sobre el uso de las imágenes,

que, de nuevo y como síntoma reiterativo, son definidas, sin que yo conozca por el momento ninguna excepción, como ilustraciones. Estas últimas constataciones no son óbice, sin embargo, para poder afirmar, sin ningún tipo de dudas, que el cambio experimentado por las imágenes presentes en la mayoría de los manuales actuales ha sido muy importante y que en su selección sí que se han tenido en cuenta criterios “documentales”, aunque no creo que se pueda afirmar lo mismo respecto del uso inducido o real de las mismas. Tal vez una de las posibles explicaciones de esta situación tenga su origen en la dificultad, para cualquier historiador no versado o preparado en el análisis iconográfico-iconológico, de poder conocer con cierta precisión las interpretaciones no exclusivamente formalistas que subyacen a cada una de las imágenes utilizadas en los actuales manuales escolares. Evidentemente éste es un tipo de problema que requiere, entre otras posibles soluciones, la inclusión o colaboración de un miembro más (el especialista en el análisis iconográfico-iconológico) en el equipo responsable de la redacción y confección de un manual escolar. La mayor presencia cuantitativa de las imágenes y su mayor diversidad (ya no son sólo ni mayoritariamente retratos de personajes célebres o de escenas consagradas por la pintura histórica del siglo XIX) hacen más urgente la necesidad de convertir las ilustraciones en documentos icónicos. Para aproximarnos adecuadamente a este ideal didáctico no creo que sea suficiente con los comentarios formalistas y generalizadores que aparecen en una parte considerable de los actuales manuales escolares, cuya mayoría está basada en criterios ya totalmente superados por el actual estatuto del más simple análisis iconográfico.

El texto escrito y su relación con las imágenes

Aunque nuestro objetivo analítico haya sido el de las imágenes, conviene que nos detengamos, aunque sea de forma breve, en comentar las características formales, ideológicas e historiográficas más sobresalientes que los textos escolares dan sobre el tema estudiado.

Se constata, en primer lugar, que existe una estrechísima correlación entre las imágenes (el porcentaje dedicado a las imágenes de la guerra de la Independencia o a las Cortes-Constitución de Cádiz) y la extensión textual dedicada a cada uno de estos dos aspectos básicos del período 1808-1814. Los datos reflejados, tanto en el gráfico 1 como en el 2, para cada una de las distintas etapas en que hemos dividido el siglo XX, se adecuan casi exactamente a la mayor o menor presencia de los aspectos bélico-militares o político-constitucionales de este período histórico. Se puede afirmar, en este mismo sentido y en líneas generales, que los aspectos concernientes al debate sobre el tipo de organización política no adquieren una presencia importante hasta los años posteriores a 1975, que es cuando, a su vez, desapa-

recen las narraciones o relatos relacionados con los “héroes y heroínas” individuales, sean militares o sean populares, de la guerra de la Independencia. De forma aproximativa, pero bastante exacta, se puede también afirmar que hasta 1975 las nueve décimas partes del número de páginas de los manuales dedicados a este período están ocupadas por los aspectos bélicos, y que los aspectos relacionados con las Cortes-Constitución de Cádiz, cuando éstas aparecen, que no es siempre, no ocupan mas allá de una extensión equivalente a una décima parte.

Esta misma apreciación anterior puede hacerse respecto del tratamiento textual que reciben aspectos tales como el “heroísmo patriótico” de los españoles o el “aspecto trágico” de esta guerra. En el gráfico 2 se puede apreciar cómo la temática de los “desastres de la guerra” (el título lo hemos tomado de la serie de grabados de Goya sobre esta temática a los que su autor dio esta misma denominación) sólo aparece de forma importante a partir de 1975. Esto hace que de la misma manera que en las primeras etapas comprendidas entre 1900 y 1975 se subrayaba el aspecto heroico-patriótico de la lucha (remarcando la derrota francesa, la oposición popular a los “extranjeros” o la defensa de la monarquía y de la “tradicción”), a partir de 1975 se empieza a analizar el período de 1808-1814 de forma menos unánimista y que esta cuestión se vea en conexión con una problemática más amplia y europea. En este sentido es muy significativo que se destaque tanto el que éste sea un período muy complejo por causa de la crisis en que se encontraba la sociedad del Ancien Regime, como que la sociedad española estaba internamente fraccionada o dividida respecto del posible ordenamiento político a seguir para la solución de la misma.

Se aprecia también, a partir de 1975, un gran cambio en la forma didáctico-historiográfica de abordar todo este período en dependencia bastante directa con la mayor difusión de las nuevas orientaciones tanto historiográficas como didácticas que se estaban dando en España durante estos mismos años. Frente al anterior relato cronológico e individualizante de los hechos, fundamentalmente bélicos, se pasa a un análisis interpretativo tanto de las circunstancias políticas, sociales o económicas, bien nacionales o internacionales, que les hicieron posibles, así como al análisis de las consecuencias posteriores, a distintos plazos, de los mismos. En este sentido, por ejemplo, las Cortes y la Constitución de Cádiz son abordadas como un primer paso de la revolución burguesa que se realizó, con avances y retrocesos, a lo largo del siglo XIX.

Otro aspecto que también se destaca en el distinto tratamiento que los manuales dan al período de 1808-1814 tiene su explicación en la mayor o menor incidencia de la obediencia religiosa o más liberal de los autores de los mismos o de las editoriales en que fueron publicados. Hay dos aspectos que creo que muestran con bastante claridad esta distinta orientación

ideológica. En primer lugar, el mayor o menor protagonismo asignado a la Iglesia y al clero en la sublevación antifrancesa. En segundo lugar, la valoración más o menos positiva o negativa que se otorga a la figura del rey absolutista Fernando VII. En tercer lugar, la presencia o no de las Cortes-Constitución de Cádiz en su tratamiento, así como la valoración de las mismas, sea en su vertiente positiva como modernización política, sea negativa, como proyectos y realizaciones, según la opinión católica, anticlericales y contrarios a la “tradición española”.

Es desde esta perspectiva a partir de la cual creo que en la etapa 1900-1930 y 1931-1936 se pueden distinguir con bastante nitidez dos líneas interpretativas y editoriales. En primer lugar, por su mayor peso cuantitativo, aparece una línea que podríamos definir como católico-tradicionalista en la que se subraya la aportación del clero a la sublevación; no se manifiesta ninguna valoración negativa de Fernando VII y todos los aspectos relacionados con el significado político de las Cortes-Constitución de Cádiz no son citados o sólo lo son con motivo de su anulación posterior por este monarca.⁽²²⁾ La otra línea interpretativa, que podríamos definir como “liberal”, también está presente en estas dos etapas, aunque tenga ya sus antecedentes en los manuales de las últimas décadas del siglo XIX (que, por carecer de imágenes, no hemos incluido en los gráficos de este estudio). Los manuales representativos de esta orientación destacan, al igual que los anteriores, el aspecto patriótico-popular de la sublevación antifrancesa, pero a ella unen inmediatamente el aspecto de “revolución política” de este período. La valoración de las Cortes y de la Constitución de Cádiz viene refrendada por frases tales como “ilustres legisladores”, “patriarcas de la libertad”, “fundadores del sistema político vigente”, etc.⁽²³⁾ La dura condena del absolutismo de Fernando VII y de su continuada represión antiliberal es también una nota característica de este grupo de manuales. Algunos de estos manuales “liberales” también ponen de manifiesto la separación, a veces definida como oposición, que se creó entre la minoría “revolucionaria” impulsora de la Constitución de 1812 y el “pueblo” español, que aún depositaba una “loca esperanza en un príncipe que ya se había acreditado de falso y de vengativo”.⁽²⁴⁾

Durante la etapa de 1939-1975, el esquema interpretativo que se siguió fue el establecido anteriormente por la línea católico-tradicionalista, que no experimentó grandes variaciones, aunque sí se intensificaron sus tonos más exagerados y excluyentes respecto de cualquier otra interpretación. Como ya anotamos, y que además puede servirnos de resumen de esta concepción nacional-católica, la guerra de la Independencia fue definida como un “Alzamiento Nacional” (idéntico concepto al que desde 1936 se utilizó por el franquismo para tratar de legitimar su golpe de Estado contra la legalidad republicana del momento). Desde este enfoque nacional-católico, la obra legislativa de las Cortes de Cádiz fue presentada, sin

mayores matices o precisiones, como la que “trajo muchos males a España”.⁽²⁵⁾

Como ya indicamos al principio de este apartado, y ya para concluir, los mayores cambios ocurridos tanto en las imágenes como en el texto de estos manuales escolares se produjeron a partir de 1975, cuando se retomaron, al menos parcialmente, algunas de las interpretaciones de las que hemos definido como “línea liberal” y, sobre todo, se abandonó la exaltación patriótica y se incluyó este período de 1808-1814 en un contexto más amplio y europeo en el que los problemas de la crisis del Antiguo Régimen y la transición hacia el liberalismo asumieron un protagonismo muy destacado. El reflejo de esta nueva orientación tiene su muestra más palpable en el casi perfecto equilibrio existente actualmente entre el número de imágenes y la cantidad de páginas dedicadas a los dos temas que hemos señalado como componentes fundamentales de este período: la guerra napoleónica, ahora desprovista de los héroes y heroínas individuales anteriormente tradicionales (pero que sigue siendo definida como guerra de la Independencia) y las nuevas propuestas liberales contenidas en la constitución de Cádiz.

Estos profundos cambios habidos a partir de 1975 en el aspecto textual de los manuales aún no han tenido su cumplimiento en el tratamiento de las imágenes incluidas en los mismos. Es cierto que se ha avanzado mucho y que el deseo de reconvertirlas en documentos está presente en la mayor parte de los autores de los manuales actuales; pero, en mi opinión, aún queda un considerable trecho por recorrer, que ya no se centra sólo en la selección de las imágenes, sino en la incorporación de los análisis iconográficos pertinentes a las imágenes coetáneas que se están utilizando actualmente de forma mayoritaria.

(Procedencia de las imágenes reproducidas en la versión alemana de este artículo)

Imagen 1.- F.T.D. Historia de España. 2º grado. Barcelona, Librería Católica, 1919, p. 203.

Imagen 2.- Calleja S. Nociones de Historia de España. Madrid, Calleja S., S. Cal 1902, p.165.

Imagen 3.- Calleja S. Nociones de Historia de España. Grado primero. Madrid, S. Calleja, 1918, p.164.

Imagen 4.- Real Academia de la Historia: Historia de España. Primer grado. Madrid, 1930, p. 52.

Imagen 5.- Ballester R. Clío. Iniciación al estudio de la historia. Barcelona, 1924, 2º vol, p. 299.

Imagen 6. - S.M. Historia de España. Grado elemental. Madrid, S.M., 1961.

Imagen 7 - Vicens Vives J. y Sobrequés S. *Agora. Historia Universal y de España*. Barcelona, Teide, 1958, p. 135.

Imagen 8. - Balanzá, M et al. *Ibérica*. Barcelona, Vicens Vives, 1977.

Imagen 9. - Prats J. et al: *Geografía e Historia de España*. Madrid, Anaya, 1991, p. 251.

Notas

¹ Publicaciones como la dirigida por St. Michaud: *Usages de l'image aux XIX siècle* (París, edit. Creaphis, 1992) o los estudios de M. Vovelle o de M. Agulhon, por no atender más que al ámbito francés, son muestra tanto de esta nueva preocupación historio-gráfica como de los magníficos resultados obtenibles. Las recientes publicaciones de otras investigaciones desde perspectivas más próximas a la historia del arte (especialmente abundantes en lo referido a la llamada pintura histórica o sobre los grabados populares) no hacen sino incrementar las posibilidades ya abiertas.

² Aparte de los estudios realizados sobre las imágenes de la Revolución Francesa y de algunos otros temas específicos, lo que más se nota es la ausencia de estudios sistemáticos sobre las imágenes escolares. Los muy meritorios estudios de Ch. Amalvi no abordan esta problemática, aunque sí lo hagan, y de una forma magnífica, en lo relacionado con la creación del “panteón” escolar francés de la III República. El tratamiento sistematizado que de estas imágenes está realizando Y. Gaulupeau creo que nos dará una visión distinta de esta cuestión (un avance de sus investigaciones puede verse en su artículo “Les manuels par l’image: pour une approche sérielle des contenus” en *Histoire de l’éducation*, N° 58, 1993). Para una visión de conjunto de la problemática del “paratexto” de los manuales escolares puede verse el capítulo 5.3. (“Comment lire un manuel scolaire?”) de la obra de A. Choppin: *Les manuels scolaires: histoire et actualité*, París, Hachette, 1992. Las investigaciones en curso por parte del Centro Internacional de estudios sobre la Educación en el Mundo Ibérico e Ibero-Americano (CIEMIA) de la Universidad François Rabelais de Tours, de la que es una muestra muy esperanzadora el reciente congreso sobre esta temática (marzo de 1999), hace albergar la esperanza de que la actual situación se modifique en tiempos no tan lejanos. También se están produciendo aportaciones muy significativas desde el mundo latino-americano, como puede constatarse en algunos de los artículos incluidos dentro del libro de Javier Pérez Siller y Verena Radkau García, coords. (1998): *Identidad en el imaginario nacional: reescritura y enseñanza de la historia*. Universidad Autónoma de Puebla (México) y Georg-Eckert-Institut.

³ Un estado de la cuestión que, a su vez, es una síntesis de los estudios disponibles puede verse en Valls, R.: “Recepción de los manuales escolares de historia en los centros escolares españoles (siglos XIX y XX): estado de la cuestión” en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 1998, N° 12, pp. 3-28.

⁴ Para un análisis más detallado de esta problemática puede verse el artículo de Fontana, J.: “Guerra del

Francès, Guerra de la Independència, Guerra Napoleònica: ¿qüestió de noms o de conceptes?” en *L'Avenc. Revista d'història*, nº 113, 1988, pp.22-25.

⁵ Véase el estudio de V. Bozal et al: “El grabado en España (siglos XIX y XX)”. Vol. XXXII de la obra *Summa Artis. Historia general del arte*. Madrid, Espasa Calpe, 1988, o el monográfico de Derozier, C.: *La guerre d'Independence espagnole a travers l'estampe, 1808-1814*. Lille, Université de Lille, 1976.

⁶ La “pintura de historia” española del siglo XIX cuenta actualmente con una serie de estudios magníficos que permite conocer profundamente su evolución y características. Entre las diversas publicaciones existentes cabe destacar las de Reyero C.: *Imagen histórica de España (1850-1900)*, Madrid, Espasa Calpe, 1987, y *La pintura de historia en España*, Madrid, Cátedra, 1989. Del mismo autor puede verse también su artículo en el catálogo de la exposición *La pintura de historia del siglo XIX en España*. Madrid, Museo del Prado, 1992. En esta última obra, por citar sólo una de ellas y no repetir las precitadas de Reyero C., se pueden encontrar análisis iconográficos sobre una parte importante de la “pintura de historia” española, que pueden ser muy útiles para su posterior utilización didáctica tanto en los manuales como en las clases de historia.

⁷ Las dos “historias generales” de España (relatos que abarcan la historia de la nación desde sus orígenes hasta la actualidad) más difundidas durante el siglo XIX y el primer tercio del siglo XX fueron las del jesuita Padre Mariana y la de Modesto Lafuente. La primera de ellas es una obra de principios del siglo XVII, pero que siguió siendo ampliada y actualizada por distintos autores hasta finales del siglo XIX. Las ediciones realizadas a partir de 1849 están repletas de grabados tanto de retratos de personajes individuales como de escenas colectivas, aunque éstas abundan mucho menos. Las ilustraciones son, en gran medida, representaciones imaginarias, sin apenas ninguna base documental ni pretensión “arqueologizante”. La obra de M. Lafuente, publicada a partir de 1850, presenta, por el contrario, imágenes exclusivamente coetáneas de los hechos narrados: por una parte, incluidos en el texto escrito, aparecen grabados que reproducen monedas o armamento de distintas épocas; por otra, en hojas separadas, ahora mayoritariamente mediante fotograbados, se presentan objetos o monumentos de las distintas épocas históricas estudiadas.

⁸ Real Academia de la Historia: *Historia de España para uso de las escuelas primarias, Primer grado*. Madrid, 1930, cuyo autor, aunque no conste en los títulos editoriales, fue Rafael Altamira. Un caso distinto y bastante raro es el de los manuales de la editorial Calleja, en los que sus imágenes, como es habitual, apenas si ofrecen algún breve comentario de las mismas. Sin embargo, en 1924, se publicó por parte de Ortiz C. la obra *El auxiliar del maestro. Pedagogía práctica. Grado elemental*, Madrid, S. Calleja, pp. 281-321, dirigida a los maestros de enseñanza primaria, en la que sí se comenta, de forma bastante ampliada, el conjunto de las imágenes contenidas en los muy difundidos manuales de historia de España del propio S. Calleja.

⁹ Un modelo de estos últimos manuales es el de Solana E.: *Tratado elemental de geografía general e historia de España*, Madrid, Magisterio Español, 1907 (4ª edición).

¹⁰ La cita proviene del prólogo (p.11) del manual de Ballester R.: *Clío. Iniciación al estudio de la historia*, Barcelona, 1924 (3ª edición), 2 vols. El mismo interés y preocupación mostraba este autor en su *Curso de historia de España*, también editado en Barcelona y en el mismo año. En su misma portada se destaca que este manual contiene “fotografados de fuentes históricas auténticas (monumentos, obras de arte, retratos, etc.)”.

¹¹ Nos referimos al grupo impulsor de la llamada “Institución Libre de Enseñanza” que, desde los años finales del siglo XIX, protagonizaba los mayores ánimos renovadores respecto del conjunto de la enseñanza en España. Uno de sus miembros más destacados, el previamente citado historiador R. Altamira, se ocupó en repetidas ocasiones de teorizar sobre la enseñanza de la historia así como de escribir dos manuales de historia, uno para la enseñanza primaria y otro para la secundaria. Su preocupación fundamental fue la de superar una enseñanza de la historia basada en los “héroes” individuales sustituyéndola por “una imagen íntegra y orgánica de la vida española y no sólo de su actividad política, como era uso corriente” (Altamira, R.: *Manual de historia de España*, Madrid, Aguilar, 1934, p.10). En su obra *La enseñanza de la historia* (Madrid, 1891 y 1895, reeditada en 1997 por la madrileña editorial Akal), Altamira ya se quejaba de los problemas, en aquel momento debidos a motivos técnicos, pero también de tipo pedagógico, de poder utilizar imágenes con valor documental: “La principal dificultad consiste en obtener que los dibujos reúnan, a un tiempo, condiciones de belleza artística y de fidelidad histórica. Para lograr lo primero se ha pensado en utilizar los cuadros de los grandes pintores, medio que sólo en parte resuelve el problema, ya que aquéllos no alcanzan a todas las épocas ni a todos los hechos culminantes, ni siempre guardan la debida fidelidad arqueológica...” (p.189-190).

¹² Nos referimos, fundamentalmente, a los dos manuales de Linacero, D. G.: *Mi primer libro de historia*, Palencia, 1933, que se estructura a partir de capítulos tales como la vivienda, el vestido, la escritura y el libro, diversiones y juegos, etc., y al de J. Izquierdo Croselles: *Lecturas históricas. Método para la formación en el niño de un concepto claro del tiempo histórico*. Granada, 1934, en el que, sorprendentemente para la época, se invierte el orden cronológico tradicional de exposición de los temas históricos y, partiendo de la actualidad, se va remontando el estudio temático hasta llegar a los tiempos prehistóricos.

¹³ Es el caso, por ejemplo, de R. Altamira que en su *Manual de historia de España* (Madrid, 1934), en el capítulo dedicado al tema que nos ocupa, sólo presenta la fotografía de un abanico de comienzos del XIX cuyo dibujo representa la “defensa del Parque de Artillería” (de Madrid). p. 487.

¹⁴ Hemos estudiado las características de este nuevo plan de estudios y su repercusión directa sobre la enseñanza de la historia en nuestro libro: *La interpretación de la Historia de España, y sus orígenes ideológicos, en el bachillerato franquista (1938-1953)*, Valencia, Universidad de Valencia, 1984.

¹⁵ Este programa oficial apareció en el Boletín Oficial del Estado el 14-4-39. El texto completo de lo referido al tema tratado es el siguiente: “Guerra de la Independencia: su significación religiosa, monárquica y española. El 2 de mayo. Batalla de Bailén. Sitios de Zaragoza y de Gerona. Los guerrilleros” (primer curso). Las variantes introducidas en el programa del segundo curso sólo sirven para reforzar lo visto

anteriormente: “Gloriosa y españolísima guerra de la Independencia... Sentido español, anti-exótico, tradicional, católico y monárquico de la misma”. Para el quinto curso, el programa exige un tratamiento aún más anacrónico y manipulador de la historia de este período: “La guerra de la Independencia: Alzamiento Nacional... Impopularidad de la Constitución de 1812...”. La guerra civil española de 1936-1939 había sido definida prontamente por el franquismo como “Alzamiento Nacional” (y cruzada) contra la irreligiosidad, el separatismo, el marxismo y cualquier otra variante socio-político-cultural que no fuese aceptada por los intereses más reaccionarios de las derechas españolas antiliberales.

¹⁶ Valga como ejemplo de esta actitud la introducción de uno de los manuales más usados en los años 40. En éste prólogo, dirigido a los educadores, se dice: “*Cuando estuvo de moda buscar fuera de España la solución de nuestros problemas, se nos ofreció la idea de enseñar a los niños pequeños la ‘historia de las cosas’, como si lo inerte, aunque encarne una preocupación humana, pudiera interesar a los chiquitines más que las figuras vivas y reales... Estas ideas, absurdas y peligrosas, vinieron al campo de la pedagogía, o como torpe engendro marxista o por el concepto errado de que los niños no alcanzan a comprender la complejidad de la trama histórica... ¡No! Queremos que los niños empiecen a oír los nombres ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y de España entren en la levadura germinal de su conciencia. Mas no precisamente para que sepan. Todo no ha de consistir en saber ¡también tiene su importancia el sentir! Lo que importa es que la lección cale hasta lo hondo y deje las entrañas temblando de emoción*”. (Serrano de Haro, A: *Yo soy español. Libro de primer grado de historia*, Madrid, Escuela Española, 1943, pp. 5-6).

¹⁷ En el tema que estudiamos, esta pretensión documental viene favorecida por la existencia de un corpus icónico facilitador de tal tarea y que no fue vetado por las autoridades educativas del franquismo. Nos referimos tanto a las grandes obras pictóricas de Francisco de Goya relacionadas con las escenas de la rebelión popular anti-francesa o de la represión de la misma en el año 1808 (“La carga de los mamelucos” y “Los fusilamientos”) como a sus retratos de gran parte de los protagonistas de los acontecimientos de estos años iniciales del siglo XIX. Otras obras de Goya como lo es su serie de grabados sobre “los desastres de la guerra” no tendrán acogida, sin embargo, en los manuales escolares hasta más tarde, ya después de 1975.

¹⁸ Vicens Vives, J. y Sobrequés, S.: *Agora. Historia universal y de España*, Barcelona, Teide, 1955. No es éste el único caso de un manual con una utilización suficientemente documental de las imágenes, pero sí que es uno de los primeros de la época franquista.

¹⁹ Esto se observa perfectamente, por ejemplo, en los manuales de la editorial Luis Vives, que mantuvo las mismas ilustraciones en sus distintas reediciones de su *Historia Universal* realizadas entre, como mínimo, 1930 y 1953.

²⁰ Esta evolución puede seguirse perfectamente, por ejemplo, en los manuales de la madrileña editorial S.M. Las imágenes de su *Manual de historia de España* de 1944 están en blanco y negro; las de su manual de *Historia Universal y de España* de 1961 ya las presenta con una coloración bicromática y las de la

reedición de este último manual, en 1965, son ya tricolores. A partir de 1970 sus distintos manuales ya son todos ellos policromáticos.

²¹ Ésta es una investigación que, a pesar de tenerla prevista desde hace ya algún tiempo, aún no hemos podido realizar, pero que creemos que una vez llevada a término confirmará plenamente nuestra hipótesis inicial. Expuesto de una forma muy simplificada, consideramos que la mayor parte de las imágenes más frecuentes de los manuales de las distintas fases en las que hemos subdividido el período 1900-1975 no sería mínimamente identificada por los actuales alumnos o alumnas de la enseñanza primaria ni secundaria. Algo similar ocurriría, aunque en menor escala, invirtiendo los términos de la propuesta, esto es, investigando a partir de la “memoria icónica” de las actuales generaciones de adultos educados durante el franquismo su capacidad de identificación respecto de las imágenes actualmente más usadas en los manuales de historia de la enseñanza primaria o secundaria.

²² Obras representativas de esta línea, aparte de las directamente relacionadas con las editoriales de diversas órdenes religiosas vinculadas a la enseñanza como los jesuitas, dominicos o salesianos, son las muy reeditadas de Saturnino Calleja, de Ezequiel Solana o de G.M. Bruño, por citar sólo aquellas que gozaron de una amplia y dilatada aceptación en los centros escolares.

²³ Frases tomadas del manual de Moreno Espinosa A.: *Compendio de Historia de España para la segunda enseñanza*, Barcelona, Atlante, 1929 (22ª edición), pp. 470-471. La primera edición de esta obra es de 1889.

²⁴ Altamira, R.: op. cit., p. 493.

²⁵ La cita proviene del *Manual de historia de España* de la editorial S.M. para la escuela primaria (Madrid, 1961, p.102). Éste es un juicio bastante generalizado en el conjunto de manuales del franquismo. En otras ocasiones, sobre todo en los manuales para la primaria, se opta por no decir nada de las Cortes-Constitución de Cádiz. Así, por ejemplo, en el ya citado manual oficial del Instituto de España, dirigido por los falangistas (Santander, 1939). En algunas ocasiones, este forzado paralelismo entre la guerra de la Independencia y la guerra civil de 1936-1939 llega a formulaciones plenamente explícitas y más redundantemente ahistóricas: en el *Manual de historia de España para la enseñanza primaria* de la editorial Edelvives (Zaragoza, 1946) se dice textualmente: “*La edad contemporánea empieza en el año 1808 con la guerra de la Independencia y dura hasta el momento actual, en que nuestro invicto caudillo Franco ha vuelto a poner a España en la ruta de nuestros destinos imperiales... este glorioso Alzamiento Nacional contra los franceses, tan patriótico y entusiasta como el que hemos presenciado en 1936 contra los males españoles*” (pp. 101-102).