

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: LA HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR ESPAÑOLA EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA: DE LA MANUALÍSTICA A LA HISTORIA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR	19
1. Los antecedentes inmediatos de la situación actual	19
2. De los contenidos explícitos de los manuales escolares a la his- toria de la historiografía escolar	21
3. Entre la historia de la historiografía escolar, la historia del có- digo disciplinar y la de la disciplina escolar	25
4. La historia como disciplina escolar en los más recientes estu- dios sobre la historia de la historiografía escolar española	30
A modo de conclusión	42
CAPÍTULO II: EL CURRÍCULUM DE HISTORIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOLA (1846-2006): UNA APROXIMACIÓN HISTORIOGRÁFICA Y DIDÁCTICA	47
Introducción	47
Los programas de historia propuestos a lo largo de los 150 últimos años	48
De los currícula, planes de estudio, programas y cuestionarios a los manuales de historia y las diferencias entre unos y otros	55
Primera fase: la creación del código disciplinar (1836-1890)	55
Segunda fase: la reformulación positivista y europeísta del código disciplinar (1880-1939)	56
Tercera fase: la exaltación de las formulaciones católico-patrióticas del código disciplinar (1939-1970)	58
Cuarta fase: la búsqueda de un nuevo código disciplinar y las de- savenencias en su concreción (1975-2006)	60

Los problemas planteados por las distintas formulaciones curriculares habidas en los últimos quince años: las desavenencias con respecto a los currícula y a las finalidades de la enseñanza de la historia	65
---	----

CAPÍTULO III: CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA HISTORIOGRAFÍA ESCOLAR ESPAÑOLA (DESDE UNA ÓPTICA VALENCIANA): AUTORES, MANUALES Y EDITORIALES.....	71
1. Los manuales escolares: una fuente informativa básica.....	71
2. Las grandes fases de la historiografía escolar española.....	74
2.1. Primera fase: la creación del «código disciplinar» (1836-1880).....	76
2.1.1. Características particulares.....	76
2.1.2. Producción de manuales y su recepción en los centros escolares valencianos	80
2.1.3. Autores y manuales de la enseñanza secundaria	80
2.1.4. Autores y manuales de la enseñanza primaria	80
2.1.5. Otros autores y manuales.....	81
2.1.6. Las editoriales escolares.....	82
2.2. Segunda fase: la reformulación positivista y europeísta del «código disciplinar» (1880-1839).....	83
2.2.1. Características particulares.....	83
2.2.2. Producción de manuales y su recepción en los centros escolares valencianos	85
2.2.3. Autores y manuales de la enseñanza secundaria	86
2.2.4. Autores y manuales de la enseñanza primaria	87
2.2.5. Otros autores y manuales.....	89
2.2.6. Las editoriales escolares.....	90
2.3. Tercera fase: de la uniformidad católico-patriótica a la aparición de los primeros cambios (1939-1970)	91
2.3.1. Características particulares.....	91
2.3.2. Producción de manuales y su recepción en los centros escolares valencianos	95
2.3.3. Autores y manuales de secundaria	95
2.3.4. Autores y manuales de primaria.....	97
2.3.5. Otros autores y manuales.....	97
2.4. Cuarta fase: la búsqueda de un nuevo «código disciplinar» y las desavenencias en su concreción (1970-2006).....	98
2.4.1. Características particulares.....	98

2.4.2. Producción de manuales y su recepción en los centros escolares valencianos	100
2.4.3. Autores y manuales de la enseñanza secundaria	100
2.4.4. Autores y manuales de la enseñanza primaria (Enseñanza General Básica)	101
3. Conclusiones	102
 CAPÍTULO IV: RECEPCIÓN Y USO DE LOS MANUALES DE HISTORIA EN LOS CENTROS ESCOLARES ESPAÑOLES	105
1. Estado de la cuestión.....	105
2. El uso de los manuales escolares en la primera fase (1836-1880)	107
3. El uso de los manuales escolares en la segunda fase (1880-1936)	111
4. El uso de los manuales escolares en la tercera fase (1939-1970)	113
5. El uso de los manuales escolares en la cuarta fase (1975-2006)	115
6. Conclusiones	119
 CAPÍTULO V: LA IMAGEN DE FELIPE II EN LOS MANUALES ESPAÑOLES DE HISTORIA (1800-1990). TEXTOS E IMAGENES: UN EJEMPLO DE ANÁLISIS TEXTUAL.....	121
1. Introducción.....	121
2. Los textos escolares a propósito de Felipe II y de su época	125
3. Las imágenes de Felipe II y de su entorno político y cultural....	137
 CAPÍTULO VI: LAS IMÁGENES DE LA «GUERRA DE LA INDEPENDENCIA» EN LOS MANUALES ESCOLARES ESPAÑOLES DE HISTORIA. IMÁGENES Y TEXTOS (1900-1990): UN EJEMPLO DE ANÁLISIS ICÓNICO.....	143
1. Introducción.....	143
2. Las imágenes escolares de las «guerras napoleónicas» y del frustrado inicio del liberalismo en España (1808-1814).....	146
2.1. Aproximación historiográfica y conceptual	146
2.2. Las imágenes escolares	148
3. Las imágenes y su relación con el texto escrito.....	150
 CAPÍTULO VII: LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA Y LA DICTADURA FRANQUISTA: LAS DIFICULTADES DEL TRATAMIENTO ESCOLAR DE UN TEMA POTENCIALMENTE CONFLICTIVO (1938-2006).....	155
Introducción	155
1. Los manuales del franquismo (1938-1975)	156

2. Los manuales de la transición democrática (1975-1985).....	158
3. Los manuales actuales (1990-2006).....	159
4. Amnistía y reconciliación en los manuales actuales: un tema pendiente	162
5. La enseñanza de la historia de los tiempos difíciles recientes en el aula: la visión del alumnado y la del profesorado.....	163
Consideraciones finales	168
 CAPÍTULO VIII: EUROPA Y LA DIMENSIÓN EUROPEA EN LOS ACTUA- LES MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA	173
Introducción	173
Europa y su historia	176
La Prehistoria en Europa	178
La Antigüedad clásica.....	179
Las sociedades europeas medievales	181
Europa en la Edad Moderna.....	186
Europa en la Edad Contemporánea	191
A modo de conclusión	195
Anexo	197
 CAPÍTULO IX: LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA: CAMBIOS RECIENTES, CARENCIAS PRESENTES Y RETOS DE FUTURO ...	201
1. Los textos en su contexto escolar	201
2. Los nuevos retos investigadores	204
3. La complejidad de los manuales escolares y su relativa diversidad	206
4. Los diferentes tipos de manuales de historia existentes	210
5. Algunas consideraciones respecto de los actuales manuales es- colares de historia españoles e iberoamericanos.....	214
 CONCLUSIONES.....	219
 BIBLIOGRAFÍA	
1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL CITADA.....	225
2. MANUALES ESCOLARES CITADOS EN LA INVESTIGACIÓN	233
 ANEXOS: LISTADOS DE LOS MANUALES ESCOLARES DE HISTORIA (1800-1970)	
ANEXO I: LISTADO ALFABÉTICO DE AUTORES.....	241
ANEXO II: LISTADO CRONOLÓGICO (1760-1970).....	279

CAPÍTULO II

EL CURRÍCULUM DE HISTORIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ESPAÑOLA (1846-2006): UNA APROXIMACIÓN HISTORIOGRÁFICA Y DIDÁCTICA¹

INTRODUCCIÓN

Abordar un tema de la amplitud del que me he propuesto es una tarea compleja, que conlleva la toma de algunas decisiones previas que lo hagan viable dentro de las características establecidas en una publicación como la presente.

En primer lugar, requiere de un uso del concepto currículum en su versión más restrictiva, esto es, la relacionada con los programas y cuestionarios oficiales propuestos por las administraciones educativas para ser enseñados en los centros educativos, a los que, en todo caso, cabría añadir, como hemos hecho, su concreción en los manuales escolares más representativos de las distintas épocas consideradas.

Una segunda cuestión es la relacionada con los propios programas y la necesidad de agruparlos de alguna manera para evitar una exposición reiterativa de los mismos, dado su marcado carácter repetitivo, lo que puede comportar un tratamiento más superficial, pero posiblemente más ágil.

En tercer lugar, dado que en España contamos ya con estudios muy sugerentes sobre la historia de la enseñanza de la historia, conviene que demos

¹ Una primera versión de esta investigación se publicó en la revista *Iber*, 46, 2005, pp. 9-35.

cuenta de las aportaciones más destacadas en este terreno, que puedan facilitar a las personas interesadas un estudio más profundo de las cuestiones que, en esta ocasión y por motivo del espacio disponible, simplemente podemos plantear o sugerir (de ahí las abundantes referencias bibliográficas que hemos introducido).

A partir de las anteriores consideraciones hemos optado por estructurar este artículo en tres apartados claramente diferenciados: el primero, dedicado a suministrar una idea aproximativa de los programas de historia propuestos a lo largo de los 150 últimos años; el segundo, destinado a destacar las diferentes plasmaciones de estos programas en los manuales escolares y, el tercero, centrado en los problemas planteados por las distintas formulaciones curriculares habidas en los últimos 15 años.

LOS PROGRAMAS DE HISTORIA PROPUESTOS A LO LARGO DE LOS 150 ÚLTIMOS AÑOS

En 1855, cuando Antonio Gil de Zárate, director general de Instrucción Pública durante el decenio precedente, reflexionaba sobre lo que se había estado generando en la década de los años cuarenta escribía:

«Nada existía, en efecto, de cuanto se necesitaba para crear un Instituto mediano; ni edificios, ni profesores, ni colecciones, ni medios de ninguna clase. Todo era preciso crearlo» (Gil de Zárate, 1855, II, 62-63)

y seguía concretando los problemas con los que se encontró:

«Una de las dificultades que ofrecía el nuevo plan (el de 1845) para los profesores, era el conocimiento de los límites y de la verdadera índole de sus respectivas enseñanzas. La mayor parte les dieron en principio más latitud de la que convenía, haciendo explicaciones más propias de la facultad que de instituto. Por ejemplo, en geografía, se empeñaban en principiar por cursos de astronomía, cuando sus alumnos no habían saludado aún la ciencia geométrica; los de historia, en vez de trazar un cuadro metódico de los principales sucesos, querían remontarse a consideraciones filosóficas y políticas, como si estuvieran sentados en la cátedra de Guizot. Así lo demás. Preciso fue trazar aquellos límites y aun señalar el orden con que se habían de trazar las distintas asignaturas; a cuyo efecto se publicaron los programas y los horarios que poco a poco fueron regularizando la enseñanza y encarrilándola por su verdadero camino. No era fácil el formar buenos programas... publicáronse los primeros programas en agosto de 1846, obra imperfecta sin duda, hecha con harta preocupación y sin ningún auxilio, pero primer paso que se daba para regularizar los estudios, trazando a los profesores una senda menos incierta por el nuevo y desconocido terreno en que se les había lanzado».

Pero los problemas no acababan con los planes de estudio, como bien anotaba el autor:

«lo que retardó los buenos resultados de la reforma, fue la total carencia de obras de texto acomodadas al nuevo sistema y a los programas... la mayor parte de los textos que los catedráticos se veían en la precisión de adoptar, nada tenían que ver, ni con los programas, ni con sus explicaciones... (de una extensión y tendencia opuestas a lo que se proponía el gobierno)» (Gil de Zárate, 1855, II, 46)

Tal como recoge el texto anterior, en agosto de 1846 se publicaron los primeros programas de historia, diseñados por el propio Gil de Zárate. La enseñanza de la historia quedaba ubicada en dos cursos del bachillerato, el tercero y el cuarto, con el título emblemático de *Elementos de Historia General y con especialidad la de España*. Este modelo inicial, basado en el *modelo de las historias generales*, va a tener un gran éxito, dado que se repetirá, con pequeñas variantes, hasta la actualidad con muy escasas excepciones (Maestro, 2003).

En apretada síntesis, este programa incluye, en primer lugar, un brevísimo capítulo preliminar dedicado a la definición, objeto y grandes divisiones habituales de la historia. El resto del programa consiste en una enumeración cronológica de los acontecimientos considerados como más representativos de la historia, sea de la general-universal (aunque se centre casi exclusivamente en la europea), sea de la particular-española, atendiendo a la entonces división tripartita de la historia: la Edad Antigua, la Edad Media y la Moderna (sólo a finales del siglo XIX se hará ya frecuente la inclusión de la edad contemporánea y, consiguientemente, la división cuatripartita de la historia). En los capítulos dedicados a la historia antigua se aborda, en primer lugar, los temas relacionados con el Egipto faraónico y las sociedades e imperios antiguos (Asiría, Babilonia, Lidia, Persia y Fenicia); a continuación se trata la historia de la Grecia antigua (desde los tiempos *heroicos* hasta la desmembración del imperio de Alejandro Magno) y, finalmente, la historia de Roma (desde su fundación hasta la decadencia de su imperio). Las primeras referencias respecto de la historia de España aparecen intercaladas en la historia de Roma y sus pugnas con el imperio cartaginés, sin ninguna referencia a los previos *tiempos fabulosos* (cuestión que no siempre será respetada por los primeros manuales de mediados del siglo XIX).

La Edad Media, que se extiende desde la decadencia del imperio romano hasta la conquista de Constantinopla por los turcos otomanos, se estructura a partir de los distintos reinos y dinastías existidos en este periodo, con especial atención al imperio romano oriental, los distintos reinos godos (francos, anglo-sajones, hispanos), la expansión del Islam, la construcción del imperio carolingio y la historia de las cruzadas. En los últimos apartados de este periodo ya son predominantes las referencias a las principales «naciones» europeas y las historias de sus distintas dinastías: Francia, Inglaterra, Dinamarca, Alemania, Italia y, con menor detalle, las de Rusia, Polonia, Hungría, Suecia o Noruega. En este periodo aumenta considerablemente la atención prestada a la historia de España.

La edad moderna se inicia con los grandes descubrimientos geográficos y termina con las guerras napoleónicas. Su estructuración se basa en una combinación de las naciones europeas y de las principales dinastías reinantes en ellas (los Austrias, los Tudor, los Estuardos, etc.). Especial atención merecen también las guerras de religión. Por fuera del ámbito europeo occidental sólo se presta atención a los turcos otomanos y a las colonias hispanas y portuguesas. Este es el periodo en que la historia de España se hace más presente.

El análisis cuantitativo de uno de los manuales más representativos de este plan de 1846 nos puede permitir dar mayor concreción a lo que venimos comentando. Nos referimos al manual de Joaquín Federico de Rivera: *Curso elemental de Historia arreglado al programa oficial de 1.º de agosto de 1846* (Valladolid, 1847). Nos hemos limitado a contabilizar el número de lecciones atribuidas a los principales temas abordados. Cada lección tiene una extensión media de 6,5 páginas:

Tema	N.º lecciones
Preliminares	1
Historia Antigua	45
— Egipto	2
— otros imperios orientales	5
— Grecia	13
— Roma	23
— España	2
Historia Edad Media	31
— imperio bizantino	4
— islam	4
— francos-Francia	5
— Roma-Italia	3
— Inglaterra	3
— Alemania	4
— otras sociedades europeas	3
— España	4
— Cruzadas	1
Historia Moderna	25
— descubrimientos geográficos	2
— Reforma y guerras de religión	3
— Turquía otomana	2
— España	5
— Francia	5
— Inglaterra	3
— Alemania-Austria	2
— otros países europeos	3

Como se puede observar, la extensión dedicada a cada edad es decreciente conforme nos acercamos a lo más contemporáneo. El enfoque historiográfico predominante es el narrativo, centrado prioritariamente en lo político-institucional-dinástico (reinados-dinastías, batallas, diplomacia), aunque se incluya alguna lección, al final de cada una de las edades, en que se aborda aspectos de tipo cultural (normalmente bajo el epígrafe de «nociones sumarias sobre las letras, ciencias y artes de...» (los griegos y los romanos, respecto de la Edad Antigua; de Europa, desde Carlomagno hasta la toma de Constantinopla, en relación con la Edad Media y del conjunto «de este periodo» en lo tocante a la Edad Moderna).

Cabe destacar que entre los aspectos más significativos de este programa sobresale, por una parte, su no consideración del tema de los orígenes de la humanidad (ni de los *orígenes fabulosos* de la historia de España), que será incorporado en programas posteriores. Por otra, la del tratamiento separado de la historia y de la geografía, que prontamente, ya en los programas de 1850, devendrá en un binomio básico de la enseñanza española. En tercer lugar, como hemos reseñado, su apertura, aunque sea muy tímida, a una consideración cultural-civilizatoria de la Historia, que aún tardará mucho tiempo en ser incorporada, de manera habitual, a los programas y manuales españoles de historia. Otro tanto ocurrirá con el estudio combinado o por separado de la historia «universal» y de la española: el propio Rivera, en la cuarta edición de su manual, ya introdujo tal separación, dedicando las primeras 50 lecciones a la historia *general* y las 17 siguientes a la *particular* de España (Rivera, 1865)

En resumen, como ya ha sido destacado, este programa de 1846 y el manual de Rivera, son dos piezas fundamentales en la invención de las características y de los límites de la historia escolar; los fundadores de sus características más destacadas y persistentes, lo que ha venido en denominarse su *código disciplinar* (Cuesta, 1997, 123).

Dado que sería muy reiterativo abordar, aunque fuese de manera muy esquemática, los 21 planes de estudio del bachillerato español del siglo XIX y los 14 del siglo XX, consideramos preferible hacer una breve reseña de las principales características de su conjunto y centrarnos exclusivamente en los aspectos más significativos de algunos de ellos (un elenco detallado de tales planes, de las denominaciones que se les dio a las materias de historia y de geografía y de su asignación horaria semanal en los distintos cursos puede verse en A. Luis Gómez, 1985, 279-349, obra que, además, sigue siendo el estudio más completo sobre el decurso de la enseñanza escolar de la geografía en España).

Las denominaciones que esta materia recibió en los programas habidos a lo largo del siglo XIX y la mayor parte del XX son bastante semejantes, centradas alrededor de los conceptos de historia de España e historia universal, unas veces unidos y otras separados, lo mismo que ocurre respecto de la

geografía, a los que se anteponen frecuentemente los términos de nociones o nociones generales de cada una de ambas historias. La introducción de una referencia explícita a la historia del arte no se da antes del plan de 1868 y sólo se hizo frecuente a partir de finales del siglo XIX. Con el plan de 1926 se producen dos novedades, que no van a tener una clara continuación: por una parte, la inclusión de una historia (y geografía) de América y, por la otra, la mención explícita a una historia de la civilización española en sus relaciones con la universal. El tiempo medio semanal dedicado al conjunto de las asignaturas de historia y de geografía en el bachillerato estriba entre las 12 y las 19 horas (aproximadamente un 10% del horario escolar), que se suelen repartir de forma bastante equilibrada entre ambas materias. La ubicación de estas dos materias dentro de los distintos cursos del bachillerato se ha dado principalmente en los primeros cursos del mismo, sobre todo en lo que respecta a la geografía, normalmente considerada como materia preparatoria de la de historia: esta característica es más patente en los planes de estudio del siglo XIX que en los del siglo XX, en los que la historia del arte y de la cultura ya suele ir colocada en los últimos cursos del bachillerato. Cabe pensar que el marcado carácter memorístico asignado a ambas materias esté en la base de su ubicación, relacionada con las edades más tempranas del alumnado de la educación secundaria.

En lo que respecta al siglo XX, dos han sido los currícula que, en mi opinión, y por motivos muy contrarios, más se han destacado o diferenciado respecto de los demás. Me refiero al cuestionario-programa de 1939, por su marcado carácter nacional-católico y exclusor de cualquier otro tipo de interpretación histórica, y el de la Educación Secundaria Obligatoria de 1991, el de las enseñanzas mínimas, por su definido carácter abierto y flexible, al menos en su formulación de ámbito estatal.

Ya desde las primeras líneas de la primera ley educativa del franquismo, la de 1938, aparecía claramente formulada la dialéctica maniquea que preside el conjunto del currículum de historia del bachillerato («lo español» frente a lo «antihispánico y extranjerizante» o lo «católico y patriótico» frente al «mimetismo extranjerizante, la rusofilia, el afeminamiento y la deshumanización»). Según los ideólogos iniciales de la dictadura franquista, la labor realizada por el sector más abierto y europeísta del profesorado español a lo largo de las primeras décadas del siglo XX se había caracterizado por el abandono de la «educación moral y religiosa,... (de modo que) hasta el amor a la patria se sentía con ominoso pudor, ahogado por la corriente extranjerizante, laica, fría, krausista y masónica de la Institución Libre de Enseñanza». En consecuencia, el nuevo sistema educativo se propuso lograr la eliminación total de las orientaciones liberal-progresistas que habían ido configurándose desde finales del siglo XIX y que habían confluído en el sistema educativo republicano (su carácter laico y público; su tendencia europeísta; su aceptación de las diversidades nacionales dentro del conjunto de España y, en resumen, su tolerancia respecto a las diversas concepciones filosóficas,

históricas y culturales imperantes en la sociedad española de los años treinta). Éstas serían sustituidas por los considerados valores «tradicionales» españoles (los defendidos por la corriente española más reaccionaria, intransigente y antiliberal de los siglos XIX y XX), que se identificaban plenamente con el catolicismo más integrista y con el patriotismo militar y españolista representado por el ejército sublevado y por el falangismo.

Para la consecución de estos fines, el nuevo régimen franquista no dudó en confeccionar unos programas escolares en los que las valoraciones y significado de cada época, situación o personaje histórico estaban unívocamente establecidos. Pueden servir de ejemplos significativos, entre otros muchos de los que aparecen en estos programas, los siguientes (Cuestionario, 1939):

- *Época del Renacimiento: Pureza moral de la nacionalidad española, fiel continuadora del espíritu católico de la Cristiandad medieval. La reforma protestante: bajo su apariencia moral y puritana, su fondo de revolución ególatra y de racionalismo disolvente;*
- *Época de la Ilustración: desvío de la política españolista por las influencias francesas, el enciclopedismo y la infiltración de la masonería a través de los Ministros, a pesar del catolicismo de nuestros Reyes;*
- *Guerra de la Independencia: su sentido español, antiexótico, tradicional, católico y monárquico;*
- *Gobierno del General Primo de Rivera: su popularidad, su sentido de vuelta a lo tradicional español y contrario al parlamentarismo. Iniciación de las tendencias separatistas;*
- *Guerra de África: forja del magnífico Ejército africano, que bajo el mando del General Franco, había de triunfar del bolchevismo;*
- *La II República española: los pseudo-intelectuales ambiciosos y despechados, la masonería y los financieros judíos internacionales hacen caer la monarquía. Sentido anticatólico, antimilitarista y antiespañolista de la Segunda República; sus desastres, sus desordenes, sus crímenes;*
- *Rumbos de la Cultura y de la Civilización en el siglo XX: el falso pacifismo democrático. El comunismo: su materialismo, su rebajamiento antihumano del hombre en máquina. El fascismo: su sentido nacional, espiritual, histórico, dignificador de la persona humana.*

Los distintos planes de estudio del franquismo fueron perdiendo este carácter tan marcadamente excluyente conforme se prolongaba la duración de la dictadura, pero no será hasta el inicio de los años noventa cuando los currículos experimenten una transformación profunda. Como se recordará, el currículo oficial que establecía las enseñanzas mínimas de la Educación Se-

cundaria Obligatoria para todo el Estado español, publicado en junio de 1991, estableció los objetivos generales, los contenidos y los criterios de evaluación de todas las disciplinas escolares incluidas en la ESO. Por lo que atañe al programa-contenidos de la historia, éste se dividía en dos grandes bloques temáticos. El primero de los mismos llevaba el título de «sociedades históricas y cambio en el tiempo» y constaba de siete apartados, con someras descripciones, escasamente detalladas, de sus principales referentes geográficos, centrados fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, en España y en la Europa occidental. Estos siete apartados tenían los siguientes títulos: «iniciación a los métodos históricos; sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica; las sociedades medievales; las sociedades de Antiguo Régimen en la época moderna; alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna; cambio y evolución en la Edad Contemporánea; y sociedades y culturas diversas (en la actualidad)». El segundo gran bloque, denominado «el mundo actual», constaba de cuatro apartados: «Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual; la organización económica y el mundo del trabajo; poder político y participación ciudadana; y arte y cultura en el mundo actual».

La reforma educativa de los primeros años noventa hizo especial hincapié en destacar que eran los centros escolares y los profesores de historia de los mismos quienes tenían que desarrollar y completar, a través de sus respectivos programas de aula, los anteriores contenidos mínimos. Se partía de la idea de que las diferentes administraciones educativas, tanto la estatal como las regionales-autonómicas (fruto de la nueva organización constitucional del Estado), no debían de sobrepasar los límites de un currículum «abierto y flexible» y que debían de ser los centros escolares y sus profesores los que los completasen, adecuándolos a las características propias de sus centros y de su alumnado. Esta fue una de las innovaciones educativas más destacables, ya que en España se partía de una tradición educativa definida por unos programas oficiales muy detallados y exhaustivos que, habitualmente, no podían ser desarrollados íntegramente.

Pero esta nueva forma de entender el currículum no fue compartida por una parte importante de la clase política española y tras un largo debate, excesivamente repleto de descalificaciones y de más de una mentira (Segura, 2001), a principios de 2001 se modificaron los programas escolares de historia para la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Se eliminó el carácter abierto y flexible de los anteriores programas y se volvió a una programación cerrada, curso por curso, en la ESO, a la par que el programa de Historia de España del Bachillerato se ampliaba, desde su anterior consideración de una historia centrada en la época contemporánea (similar a la que se hacía y se sigue haciendo en la mayor parte de los países de la Europa occidental: Cavalli, 2005) a una historia general de la misma (desde los orígenes a la actualidad). A lo largo de 2002 y 2003 se desarrollaron algunos de los programas autonómicos que, dado el carácter exhaustivo de los ya estableci-

dos por la administración central, introdujeron muy escasos añadidos respecto de los estatales publicados en 2001.

Como también es sabido, los nuevos planes de 2001 han tenido una muy breve vigencia, pues su desarrollo se encuentra paralizado desde 2004 y se está diseñando unos nuevos currícula: volvemos a estar en la encrucijada.

DE LOS CURRÍCULA, PLANES DE ESTUDIO, PROGRAMAS Y CUESTIONARIOS A LOS MANUALES DE HISTORIA Y LAS DIFERENCIAS ENTRE UNOS Y OTROS

Los planes de estudio y los cuestionarios nos suministran, ciertamente, una idea inicial de las pretensiones habidas respecto de la enseñanza de la historia, pero son los manuales escolares, con sus semejanzas y sus diferencias, los que nos pueden hacer accesible una comprensión algo más detallada de lo que pudo ser la enseñanza real de la historia a lo largo de los últimos 150 años. He dividido esta breve aproximación en cuatro fases o etapas históricas que considero que recogen con cierta precisión los principales cambios experimentados por los manuales escolares españoles de historia.

PRIMERA FASE: LA CREACIÓN DEL CÓDIGO DISCIPLINAR (1836-1890)

Con la progresiva configuración de una enseñanza reglada en la España de la primera mitad del siglo XIX y la inclusión en la misma de la historia, aparece, como vimos anteriormente, la necesidad de crear unos programas y unos manuales que los desarrollen. Los modelos de manuales escolares preexistentes, muchas veces de proveniencia francesa y de carácter básicamente religioso-catequístico, son los que van a servir inicialmente de pauta. Se da en ellos una combinación entre providencialismo, herencia de la anterior historiografía, y nacionalismo, nueva aportación de la historiografía liberal que se estaba gestando.

Durante esta primera fase se pasará progresivamente de un enfoque de la historia enseñada destinado a la consecución de la virtud (*magistra vitae*), resto de la visión tradicional de la historiografía anterior; a la de una historia interesada en la configuración de una «clase media» nacionalizada, con la pretensión de que ésta se convierta en el soporte de la nueva nación liberal (López Facal, 2000 a). Igualmente se transitará de una historia entendida como fuente de distinción social a una historia potenciadora de la memoria nacional y patriótica.

La conexión de esta historia escolar con la historia «sabia» se realiza fundamentalmente a partir de la copia casi literal de las grandes obras de referencia (la historia general de España del jesuita Mariana, o las más coetáneas del liberal-moderado Modesto Lafuente o del tradicionalista Victor Gerbhardt), lo que incidirá en el afianzamiento del modelo de las historias gene-

rales, que se convertirá, con el paso de los años, en el modelo habitual de los programas escolares hasta la actualidad. No será hasta finales de siglo cuando estas referencias más científicas, en forma de citas, pasarán a pie de página, junto con otras referidas a las nuevas aportaciones historiográficas, y se acompañarán con una bibliografía selecta en las páginas finales del manual (García Puchol, 1993).

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

SEGUNDA FASE: LA REFORMULACIÓN POSITIVISTA Y EUROPEÍSTA DEL CÓDIGO DISCIPLINAR (1880-1939)

Esta fase podría, a su vez, desglosarse en diversas etapas más o menos vinculadas a los avatares políticos, pero hemos preferido mostrar el efecto de progresión que se da en su conjunto, partiendo desde sus primeras formulaciones en las décadas finales del XIX para llegar a su plasmación más plena a lo largo de las tres primeras del XX.

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

- la formulación de nuevas finalidades de la historia enseñada en los niveles preuniversitarios y la consiguiente relegitimización de la misma, así como la aparición de una nueva serie de autores de manuales y de algunos teóricos de la didáctica de la historia (Altamira, 1891);
- la inclusión de la historia, a partir de 1900, como materia escolar en todos los niveles y grados de la enseñanza preuniversitaria;
- la incorporación de la corriente positivista de la historia «sabia» a la historia enseñada;
- la confrontación ideológica entre una corriente liberal-reformista y otra católica, ahora más patente y organizada (Boyd, 2000);
- la incorporación de las nuevas tecnologías tipográficas en los manuales escolares, especialmente de las ilustraciones;
- la implantación del manual único en el bachillerato, aunque ésta sólo durase unos pocos años (1928-1931).

En 1891, Rafael Altamira publicaba, en forma de libro y con el título de «la enseñanza de la historia», las conferencias que había dado durante el