

LA PREHISTORIA ENSEÑADA Y LOS MANUALES ESCOLARES ESPAÑOLES

Gonzalo Ruiz Zapatero, Jesús R. Álvarez-Sanchís*

RESUMEN.- Desde finales del siglo XIX la enseñanza de la más antigua Historia en la escuela española jugó un papel fundamental, reforzando nociones importantes de la España Contemporánea como la patria, el concepto de raza o el nacionalismo. Los dibujos y grabados que ilustraban los libros de texto abordaban imaginativamente el pasado creando modelos que serían repetidos durante décadas. Una aproximación historiográfica revela las posiciones cambiantes sobre las "historias" y las "imágenes" de los libros de texto y descubre las intencionalidades ideológicas ocultas.

ABSTRACT.- From late 19th century onwards the teaching of most ancient History has played a central role in secondary education, strengthening relevant topics of contemporary Spain such as "fatherland", the concept of "race" or nationalism. The figures and pictures illustrating the school-books reconstructed imaginatively the past, building up images, which will be repeated during decades. A historiographic approach demonstrates the changing attitudes towards the "stories" and "pictures" of the books and bring out the hidden ideological agenda.

PALABRAS CLAVE: Prehistoria, Manuales escolares, Educación, España.

KEY WORDS: Prehistory, School-books, Education, Spain.

"Los textos son expresión de los métodos de enseñanza y aprendizaje, de los criterios y sistemas de evaluación empleados por los docentes y de los valores y discursos que subyacen en sus contenidos y mensajes, que son expresión de las ideologías establecidas y de las mentalidades dominantes en cada época".

Escolano (1992: 78)

Los manuales escolares en España siguen siendo, por lo general, unos casi perfectos desconocidos por lo que se refiere a su estudio sistemático (Valls 1997: 37). Queda ciertamente mucho que hacer todavía, pero, a juzgar por la acogida creciente y cualificada que este tipo de investigación está teniendo entre los historiadores españoles de la educación y algunos especialistas de diferentes disciplinas (Escolano 1992, 1997; Hernández Díaz 1994; López Facal 1997; VV.AA. 1997), parece que la línea de investigación está bien trazada (Hernández Díaz 1994: 206). En el caso concreto de la Historia como disciplina escolar y su enseñanza ha habido en la última

década un importante impulso cuantitativo que está configurando un campo de investigación muy nuevo (Alcaraz y Rodríguez 1997; Martínez-Risco 1994; Martínez Tórtola 1996), por lo que no es de extrañar que se detecten algunas deficiencias teóricas y metodológicas serias (Cuesta Fernández 1997: 255). Los textos escolares de historia, como "artefactos culturales", contienen —en buena medida— las huellas de la profesión de historiador (Cuesta Fernández 1996: 33). Por eso, al constituir el centro de toda enseñanza y ante las dificultades de recuperar las estrategias docentes en el aula, se considera que su análisis puede descubrir muchas claves sobre las formas de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y secundaria, la percepción "externa" de una disciplina y las relaciones entre la investigación y su recepción en los programas escolares. Al polarizarse casi todo el interés en los textos escolares, es evidente que falta una reflexión más profunda sobre cómo se genera y distribuye el conocimiento histórico en el marco escolar y qué papel desempeñan los agentes sociales intervinientes (Cuesta Fernández 1997: 255). Pero hay

* Departamento de Prehistoria. Facultad de Geografía e Historia. Universidad Complutense. 28040 Madrid.

que reconocer que se debe empezar por lo más accesible y sencillo que son los propios manuales escolares. Sin perder de vista que “los libros escolares se han escrito siempre con tinta simpática; dicen lo que parecen decir y muchas otras cosas que sólo el paso del tiempo revela” (García Martín 1997).

El estudio sobre la Historia presentada en los textos escolares ha sido reciente y fragmentado por períodos (Clemente Linuesa 1982; García Puchol 1993; Martínez-Risco 1994; Valls 1984). Por lo general se ha prestado escasa atención a las etapas más antiguas (Peiro 1993). El reciente éxito del libro de A. Sopena (1994) sobre la enseñanza en las primeras décadas del franquismo y las secuelas posteriores (Otero 1996; Álvarez 1997, 1998) constituyen una expresión del valor que concede la memoria colectiva a las experiencias de los primeros años de escolarización. En todo caso, el análisis de la fijación de los conceptos clave y la estructuración de la Historia de España en los manuales escolares del s. XIX (García Puchol 1993) exigiría un mejor conocimiento de la historiografía española del s. XVI al XIX, todavía poco estudiada (Pasamar 1992; Pasamar y Peiro 1987; Wulf 1992). Y más aún la realización de estudios monográficos sobre las etapas históricas más antiguas (Cruz Andreotti y Wulf 1992; Ferrer Albelda 1996). En definitiva, difícilmente se podrá descubrir la lógica de los discursos de los manuales sin conocer cuál era el estado de la historiografía de cada momento.

Hasta los años 80 del siglo pasado no se produce la incorporación, más o menos completa, de la Prehistoria en los manuales escolares (García Puchol 1993: 111). Antes simplemente se iniciaba la Historia por la Historia Antigua o por la creación del hombre según la Biblia. Y en un país fuertemente católico como España, en muchos textos, incluso ya entrado el siglo XX, el recurso a las Sagradas Escrituras era una constante para explicar la creación del mundo, el origen del hombre o los primeros tiempos de su historia. La disputa entre ciencia y religión fue importante en la España del último tercio del s. XIX y el desprecio hacia la Prehistoria estuvo bastante extendido. Por otra parte, la polémica recepción en España del Darwinismo (Núñez Ruiz 1969; Glick 1982) y el lento desarrollo de nuestra Prehistoria como disciplina (Ayarzagüena 1993; Jiménez Díez 1993; Peiro y Pasamar 1989-90) son temas que —aunque, obviamente, no se reflejan directamente en los textos escolares— sí tuvieron su impacto en la configuración de las primeras lecciones de los manuales. Así, por un lado, predominaron los textos que ignoraban el evolucionismo o se burlaban del mismo. Por otro, el escaso desarrollo de las investigaciones



Fig. 1.- Portada del *Prontuario de Historia de España* (Terradillos 1902), con un grabado del “Último día de Numancia”.

arqueológicas llevó a una dependencia casi exclusiva de las fuentes clásicas, griegas y romanas (Fig. 1), aunque ciertamente hubo notables excepciones (Sales y Ferré 1883; Altamira 1900).

En un trabajo anterior (Ruiz Zapatero y Álvarez-Sanchís 1995) planteábamos la posibilidad de reconocer cuatro etapas en la publicación de textos escolares a la hora de analizar los contenidos de Prehistoria que éstos ofrecen y reconocíamos que no existían muchas bases para justificar tal periodización. Recientemente Valls (1997) ha propuesto cuatro fases que recogen los cambios experimentados por los manuales escolares españoles de Historia: 1ª) Creación del “Código disciplinar” (1836-1890), 2ª) La Reformulación Positivista y Europeísta del “Código disciplinar” (1880-1939), 3ª) La regresión a las formulaciones católico-patriotas del “Código disciplinar” (1939-1970) y 4ª) La búsqueda de un nuevo “Código disciplinar” y las desavenencias en su concreción (1975-1990).

En grandes líneas, si dejamos aparte las primeras décadas de la 1ª fase, para las que no hemos podido conseguir textos, y si damos por buena la di-

ferenciación que a partir de alrededor de 1920 nosotros hemos reconocido en el tratamiento de la información arqueológica, puede comprobarse que la configuración de las grandes etapas es muy similar a la de nuestro estudio.

1. LA HISTORIA ROMÁNTICA Y FANTÁSTICA (1880-1920)

En los libros escolares de fines del s. XIX y primeras décadas del s. XX el concepto de Historia aparece como “la narración de todos los acontecimientos tenidos por verdaderos que puedan ser de interés general” (Perlado y Melero 1916). La Historia de España es, por tanto, “la narración de los sucesos ocurridos en nuestra Península desde su primera población... hasta nuestros días” (Sánchez Morate *ca.* 1915).

Durante varios siglos, desde el Renacimiento, la Historia de España siempre empezaba con la presentación de dos extrañas fases. La primera estaba representada por el personaje mítico Túbal, hijo de Jafet y nieto de Noé, al que se presentaba como el “primer” habitante; simplemente así, en singular. Después, dos tribus —ahora en plural— aparecieron: los Iberos y los Celtas.

Esto representaba la convergencia de dos tradiciones diferentes: Túbal venía de la leyenda bíblica creada a finales de la Edad Media, cuando cualquier principio histórico tenía que tener sus orígenes en el Antiguo Testamento. Mientras que los Iberos y los Celtas fueron el fruto de las lecturas renacentistas de los textos clásicos, cuyo conocimiento se consolidó desde el siglo XVI (Tarradell 1980: 49). Con Túbal se conseguía mantener explícitamente la conexión religiosa sobre los primeros pobladores. Con los Iberos y Celtas se aseguraba un origen de España con credibilidad histórica, porque por supuesto ambos eran, sin más, los primeros “españoles”. Se afirmaba que Túbal vino a España en el siglo XXII a.C., aunque “se ignora en que punto fijó su residencia” (Calleja *ca.* 1912) y que después el país fue poblado por Iberos y Celtas. A continuación se hacía referencia a las sucesivas llegadas de los fenicios, los griegos, los cartagineses y por último los romanos. De forma que la configuración étnica primitiva quedaba establecida de la siguiente manera:

- (a) sustrato indígena: Iberos / Celtas.
- (b) colonos-conquistadores exteriores: Fenicios / Griegos / Cartagineses / Romanos.

De alguna manera la “historia primitiva” de España se dibujaba como un juego dialéctico entre el sustrato indígena y los elementos exteriores, los pue-



Fig. 2.- Los primeros pobladores (Perlado y Melero 1916: 14).

blos peninsulares y los pueblos extranjeros, lo autóctono (Figs. 2 y 3) y lo alóctono (Figs. 4 y 5). Iberos y Celtas formaban la raíz étnica de España, por ser los primeros pueblos de nombre conocido. Pero al ser virtualmente desconocidos desde el punto de vista arqueológico, en los años alrededor del tránsito del s. XIX al XX, simplemente se daban a conocer los orígenes de ambos, las áreas de España en las que se instalaron y las costumbres y forma de ser, casi todo ello basándose exclusivamente en las fuentes clásicas. Así, los Iberos eran de origen desconocido o bien oriundos de Asia, mientras que los Celtas procedían del Norte de Europa o de la antigua Galia; los primeros se establecieron en el Este y Sur de la Península y los segundos en el Norte y Oeste. Pero después de largos y cruentos siglos de luchas acabaron fundiéndose, formando el pueblo Celtíbero en el centro de España, raza mixta que, por tanto, de alguna forma, constituía la mejor expresión de las raíces prehistóricas españolas.



Habitaciones lacustres.

Fig. 3.- Habitaciones lacustres (Gálvez y Encinar 1894).

La civilización de los celtíberos se calificaba como rudimentaria y eran, según los antiguos historiadores, “sencillos, frugales, supersticiosos, batalladores y muy celosos de su independencia” (Calleja *ca.* 1912). Para acentuar su carácter semi-salvaje (Calleja 1914) se les suponía dedicados a la caza y al pastoreo más que a la agricultura y las artesanías. El desfase entre divulgación en textos escolares e investigación arqueológica, hace que todavía en las primeras décadas de nuestro siglo se atribuya a los Celtas monumentos megalíticos o se interpreten los “trilitos” como altares de sacrificio celtibéricos (Calleja *ca.* 1912).

Por el lado de los “pueblos extranjeros” que llegaron a la Península Ibérica, su valoración se establecía en los libros escolares con arreglo a dos criterios básicos. Primero, según la actitud que adoptaban hacia los indígenas, ya fuese bondadosa, amistosa, de conquista, etc., y segundo, evaluando las cosas que enseñaron a los “españoles”. De esta manera los fenicios, los primeros en llegar a las costas españolas —pero atribuyéndoles erróneamente fechas en torno a los siglos XV y XVI a.C. (Fig. 4)— eran considerados como comerciantes que, si bien se aprovecharon en sus transacciones de los naturales del país, enseñaron el uso del alfabeto, la aritmética, la explotación de minas, la acuñación de moneda y la obtención del vino y del aceite. Los griegos, hechos llegar también erróneamente en el siglo VIII a.C., son los que merecen mejor juicio pues, al parecer, “no les animaba interés egoísta alguno”. Los Cartagineses



Los fenicios vinieron á España en los siglos XV y XVI antes de Jesucristo.

Fig. 4.- Llegada de los Fenicios a España (Calleja 1912).

llegados a la Península, llamados por los Fenicios para auxiliarles contra “los españoles”, inician el auténtico relato histórico a través de sus generales Amílcar Barca, Asdrúbal y Aníbal. Su afán de conquista militar exclusivamente hace que se les presente como los más “odiosos”, y de ellos “apenas queda nada en la historia de España” (Sánchez Morate *ca.* 1915). Por último, para los romanos, hay un aspecto negativo, la conquista y el gobierno tiránico y explotador impuesto, y otro positivo, la lengua y la cultura latina que trajeron, que a largo plazo fueron absorbidas por los indígenas. Con todo, el aspecto negativo también servía para subrayar el valor de “los primeros españoles” y su lucha por la patria, la independencia y la libertad del país. Todo ello a pesar, por supuesto, de que ni el concepto de patria del s. XIX existiera ni de que la independencia y libertad se entendieran a nivel de “populi”.

La confrontación de los indígenas y los invasores se aprovechaba para resaltar la defensa de la patria y el heroísmo de los pueblos españoles. De alguna manera la Historia de España no era sino la historia “de las diversas vicisitudes por las que ha pasado nuestra patria en las diferentes dominaciones que ha sufrido” (Paluzie 1866). Así se instrumentaliza el caso de Sagunto en su resistencia frente al asedio del cartaginés Aníbal, cuyos habitantes prefirieron morir e incendiar la ciudad antes que rendirse y sufrir esclavitud, o el de la famosa Numancia en el año 133 a.C. frente al general romano Escipión, pues los nativos, en lugar de rendirse, mataron a sus mujeres e hijos, dieron fuego a la ciudad, y cayeron luchando tras quince meses de asedio. El gran heroísmo de Sagunto y Numancia servía como propaganda del nacionalismo español. Los “últimos días” de ambas ciudades eran recreados gráficamente en los textos escolares (Figs. 1 y 5), bien imaginativamente o bien siguiendo modelos de cuadros de pintores románticos (Reyero 1992). En ambos casos con una ambientación y ropajes supuestamente romanos o neoclásicos, y exagerando el aspecto de las ciudades con grandes templos y edificios públicos, que en el caso de Numancia, con toda seguridad, no existieron. No hay que olvidar que las excavaciones arqueológicas en Numancia se estaban iniciando y no se sabía prácticamente nada de su urbanismo.

Los caudillos o jefes militares indígenas también eran debidamente exaltados. Los jefes ilergetes Indíbil y Mandonio fueron los primeros en lanzar los “gritos de independencia” contra el invasor, y Viriato, el famoso pastor lusitano que consiguió levantar en armas a muchos pueblos contra Roma, era presentado como “jefe de los españoles que luchaban por su independencia y libertad” (Sánchez Morate



Fig. 5.- Llegada de los Fenicios a España (arriba) y destrucción de Sagunto (Gálvez y Encinar 1894).

ca. 1915). En los manuales, Viriato se convierte en el primer héroe nacional español (Lens Tuero 1986; López Melero 1988).

En esta primera etapa, cabe destacar como rasgos más importantes:

(a) la utilización descarada del más remoto

pasado con dos objetivos, por un lado el reforzamiento del nacionalismo español de la emergente burguesía, y por otro la imposición de enseñanzas morales para el presente y el futuro. Así, se afirma que “las enseñanzas de historia... constituyen para vosotros [los niños] la escuela de patriotismo que ha de infla-

mar vuestros corazones para amar a España, lo mismo en la prosperidad que en la desgracia, y para defenderla en todos los momentos, honrándola además con todo vuestro esfuerzo, con toda clase de trabajos, dando ejemplo a vuestros sucesores en todos los actos de la vida de las cuatro virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza” (Calleja 1914). Y contestando a la pregunta ¿Por qué es importante el estudio de la Historia de España?, se añade: “Porque nos da a conocer los grandes acontecimientos y portentosos hechos que han tenido lugar en nuestro suelo, de cuyo estudio pueden deducirse prudentes reglas de conducta para el presente y para el porvenir” (Sánchez Morate *ca.* 1915). El pasado sirve para construir el presente deseado. Solamente en la medida en que el pasado es utilizable para reforzar/ilustrar valores actuales resulta de interés. Por ello es importante establecer nexos de continuidad entre el pasado y el presente, entre los “primeros españoles” y los españoles contemporáneos.

(b) la incapacidad para imaginar una Prehistoria como historia sin “hombres importantes” y “hechos históricos”, lo que unido al desconocimiento de los avances de la arqueología prehistórica europea de finales del s. XIX y primeras décadas del XX, produce en los textos un “pasado remoto” uniforme, atemporal y casi sin evolución. En última instancia, los “hombres primitivos” o los “pobladores prehistóricos” quedan reflejados en fotos fijas cazando o pescando y vestidos con pieles. Mas allá de este estereotipo la Prehistoria realmente está ausente; porque los Iberos y los Celtas son “históricos” —construidos sobre los textos escritos antiguos— y no “arqueológicos”.

(c) el establecimiento de un estilo y una visión del pasado normatizada que servirían como modelo a los manuales escolares posteriores. Los textos de enseñanza primaria y secundaria tenían por objetivo la reproducción del conocimiento con un nivel muy bajo o nulo de innovación (Petrus 1997). En la práctica eso significó que se resumían unos manuales a otros, de forma que la impresión que hoy producen es la presentación de un pasado “repetido”, con escasa o ninguna variación de un texto a otro (García Puchol 1993: 67). Las ediciones, a veces, se prolongaban durante décadas. El estilo en algunos manuales de primaria era “dialogado”, con un sistema de preguntas y respuestas breves, a modo de catecismo, y en todos los casos con afirmaciones contundentes en las que nada se dejaba en duda o se matizaba. Por eso se advertía en las primeras líneas que “en todo lo relativo a los tiempos prehistóricos, andamos a tientas y hay que proceder por hipótesis” (Gomis *ca.* 1903).

Es interesante destacar que los autores de

los libros de texto no eran siempre historiadores o profesionales de la enseñanza (Peiro 1993: 39-57). En una muestra de textos de historia entre 1857 y 1936 estudiada por Alcaraz y Rodríguez (1997: 191) sólo el 50% de los autores eran docentes de los distintos tramos de la enseñanza, la mayoría maestros y profesores de Instituto. La otra mitad se debía a la pluma de abogados, archiveros, militares, políticos, sacerdotes, escritores y periodistas.

El estudio de las ilustraciones de los manuales exige una breve consideración sobre el tema. La reflexión y el análisis crítico de las representaciones gráficas, especialmente de las reconstrucciones idealizadas, es muy reciente en Arqueología (Bakker 1990; Rudwick 1992; Fonton *et alii* 1993; Molyneux 1997). De hecho se ha empezado a hablar de una “Arqueología Visual” (Moser 1992) y a reconocer que las ilustraciones no son inocentes y responden no sólo al estado de nuestros conocimientos sino también a la manera de defender teorías sobre el pasado. Las imágenes no se pueden analizar exactamente de la misma manera que los textos escritos porque existen diferencias en la forma en que son construidos, recibidos y percibidos los mensajes verbales y los mensajes icónicos. Sencillamente, las palabras y las imágenes organizan la información de maneras diferentes (Perlmutter 1994: 167). La imagen tiene, en cierto modo, autonomía respecto a la información escrita. Su poder evocador y su capacidad de ser retenida es superior a los textos. Es cierto que una imagen vale más que mil palabras pero precisamente por eso mismo hay que tener muy presente que una imagen puede engañar más que mil palabras (Llimargas 1993). Ver es creer, de ahí el interés y la importancia de un análisis de las ilustraciones. Son auténticas cápsulas del pasado: comprimen mucha información y la transmiten de manera altamente eficaz.

Con estos presupuestos se han estudiado las imágenes prehistóricas realizadas desde posiciones científicas, meramente artísticas y aún en los medios de comunicación (Vallin y Houbron 1991). Se han analizado desde las representaciones de “hombres paleolíticos” —incluyendo las versiones “fantásticas”— (Moser 1992; Gamble 1992) hasta los Celtas (Champion 1997; Guillaumet 1994; Ruiz Zapatero 1995a). Están empezando a estudiarse aspectos como el “machismo”, deducido de las proporciones en que se representan hombres y mujeres y de las actividades que realizan (Hurcombe 1995, 1996). Sin embargo, la riqueza de imágenes de los manuales escolares no ha despertado apenas interés, salvo contadísimas excepciones aisladas (Moisset 1976; Gaulupeau 1986), y entre nosotros además muy recientes (Valls



Fig. 6.- Destrucción de Numancia (Paluzie 1866: 16).

1995; Pérez de Eulate *et alii* 1997; Ruiz Zapatero y Álvarez-Sanchís 1997). Todo ello a pesar de que la importancia de sus tiradas, la edad de sus destinatarios y la presunción de veracidad que se asocia a la producción pedagógica hacen pensar que esta iconografía ha ocupado un lugar importante en el imaginario colectivo (Gaulupeau 1993: 104).

Volviendo a nuestro análisis, hay que destacar que al servicio de aquella visión normatizada del pasado estaban los numerosos grabados que ilustraban los textos, pues “lo que facilita más la comprensión en los niños es la pintura exacta de los acontecimientos que se explican” (Paluzie 1866: 1). Así, no extraña que las reconstrucciones escénicas sean el tipo de ilustración más abundante (Fig. 26) y que representen los acontecimientos más significativos: la arribada de fenicios, griegos y cartagineses, las destrucciones de Numancia y Sagunto (Figs. 1 y 5 a 7) o las muertes violentas de “grandes hombres”, como Amílcar y Viriato. Las ilustraciones abordan imaginativamente esos hechos y en algún caso se empieza a establecer un modelo, como la caída de Numancia, copiando el cuadro de Alejo Vera (1880) (Díez 1992: 330 ss.), que será repetido con pequeñas variantes en



Fig. 7.- Destrucción de Numancia (De Selas 1930: 12).

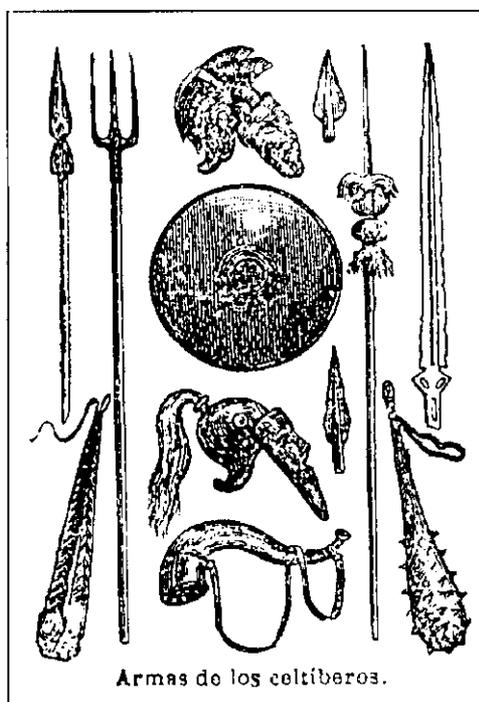


Fig. 8.- Armas de los celtíberos (Calleja 1914: 12).

multitud de libros escolares (Fig. 7). La representación de artefactos se limitaba a reproducir algunas monedas y armas de iberos, griegos y romanos. El armamento ibero incluía piezas ajenas o inventadas y algún tipo de espada que en realidad correspondía a la Edad del Bronce Final europeo (Fig. 8). Los escasos monumentos incluidos eran exclusivamente megalitos y menhires, mientras los mapas hablaban por su ausencia. Los pocos que eran reproducidos dibujaban el poblamiento primitivo de España con Iberos, Celtas y Celtíberos. En definitiva, la ilustración gráfica reflejaba el desconocimiento arqueológico de los autores de los textos y la obsesión por la historia “événementielle”, con grandes hechos y grandes hombres.

2. PROGRESO, EVOLUCIÓN Y RAZA (1920-1936)

A partir de los años 20 se introduce en los libros de texto escolares una innovación importante: la incorporación del “Sistema de las Tres Edades” (Gräslund 1987; Jensen 1987). Pero a pesar de que el sistema arqueológico de Thomsen va generalizándose, todavía persisten manuales en los que la “verdadera Prehistoria” sigue estando ausente e inician la primera lección con los “primeros pobladores”, Iberos y Celtas (Asensi 1929; De Selas 1930). De manera que convivían las dos visiones, la que introduce la



La caza del renáifero (final del período de la piedra tallada)

Fig. 9.- La caza del reno a finales de la Edad de Piedra (Pla Cargol 1936).

secuencia prehistórica clásica y la que sigue el paradigma filológico-histórico.

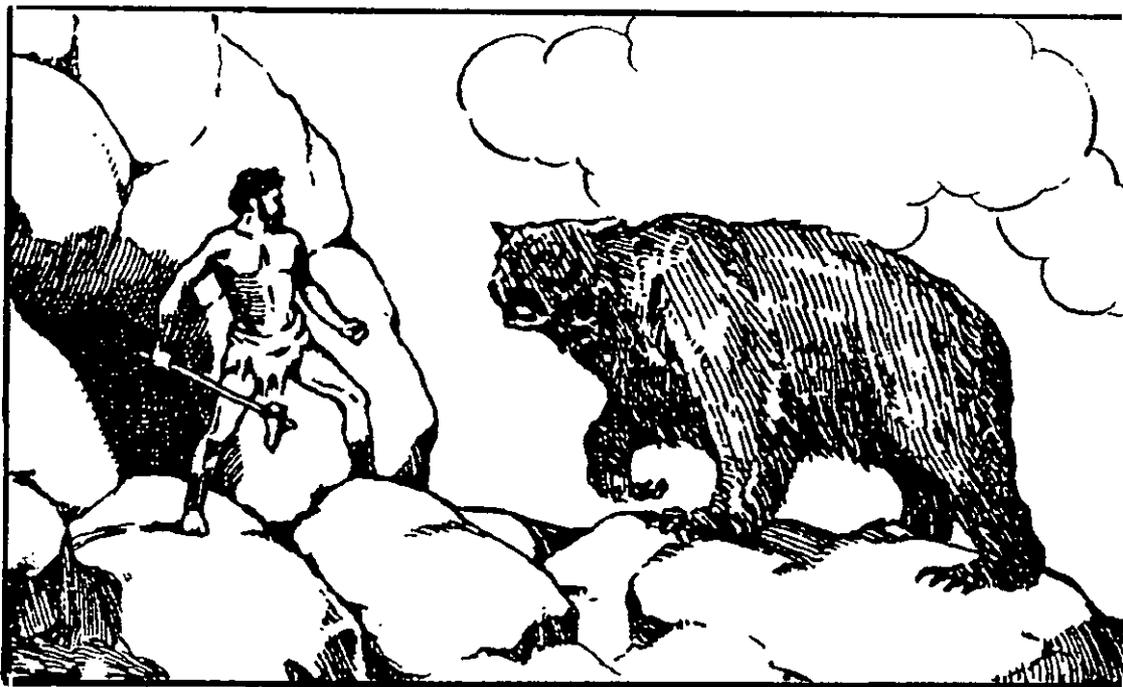
En los manuales más próximos a la investigación arqueológica de la época (Del Arco 1927; Xandri Pich 1932) se diferencia ya el Paleolítico o Edad de la Piedra tallada con diferentes etapas (Fig. 9), la más antigua con las famosas "hachas de mano" (bifaces) de los yacimientos de Torralba y San Isidro,



Fig. 10.- Viñetas con algunos de los acontecimientos más significativos de la España Antigua (según Porcel y Riera 1926: 7).

la intermedia con los restos de Hombre de Neanderthal (Gibraltar y Bañolas), y la final con el Hombre de Cro-Magnon y las espléndidas pinturas rupestres de la zona cantábrica (Altamira). Es interesante en este sentido destacar el retraso en la incorporación del arte rupestre paleolítico, casi veinte años después de su reconocimiento internacional con el famoso artículo de E. Cartailhac en 1902, en la revista francesa *L'Anthropologie*. Este ejemplo da una buena idea del desfase entre investigación y textos escolares. Mientras, la Edad de la Piedra pulimentada o Neolítico se asociaba a la agricultura, ganadería, cerámica, tejido, megalitos, palafitos y chozas al aire libre. Y la Edad de los Metales se presentaba de forma más difusa, dominada exclusivamente por el descubrimiento de la metalurgia, o simplemente se enlazaba ya con los primeros pobladores históricos (Fig. 10).

En estos manuales escolares el "pasado más remoto", uniforme y atemporal, se va fragmentando de acuerdo con la idea de progreso. La idea evolutiva de *progreso*, que llega a dar título a uno de los manuales (Torres 1935) está presente en todos los juicios, y así "los primeros hombres que vivían en España eran muy ignorantes e inhábiles... sólo sabían emplear como armas e instrumentos palos y piedras, iban probablemente desnudos y conocían ya el fuego... mucho después llegaron otros más inteligentes y más robustos" (VV.AA. 1930). Las condiciones de vida de las primeras etapas debieron ser "durísimas, el hombre tenía que disputar a las fieras su sustento, el clima, inclemente siempre, era otro enemigo de la especie humana" (Torres 1935: 55) (Figs. 11 y 12). En cuanto a los "primeros pobladores", Iberos y Celtas, siguen rígidamente el modelo de la etapa anterior, aumentando si cabe su importancia como "raíz de la raza española" y se comienza a identificar como mejor expresión de lo específico español a los celtíberos, resultado de la fusión de los dos anteriores. "El celtíbero sacó su carácter de la mezcla del íbero y del celta, uniendo la rudeza y valentía de éste con la jovialidad y dulzura de aquél, resultando el tipo del genuino carácter español, en el que resalta la sobriedad, el arrojo y la resistencia" (Del Arco 1927). Además, son "valientes, decididos, amigos de la independencia y la justicia" (Fernández Rodríguez 1937). En fin, los Celtíberos forman la verdadera raza española, aunque todavía no constituyen una nacionalidad (Asensi 1929). Como en la etapa anterior, resulta importante establecer nexos entre ese pasado remoto y el presente, por ejemplo "muchas de las costumbres que aún privan a los españoles proceden nada menos que de entonces, así nuestra afición a las corridas de toros y al uso de la capa"(!!) (Fernández Rodríguez 1937). Pero Iberos, Celtas y Celtíberos se-



El hombre tenía que disputar a las fieras...

Fig. 11.- El hombre de la Edad de Piedra (Torres 1935).

guían siendo desconocidos arqueológicamente, si exceptuamos la reproducción en los manuales escolares de la Dama de Elche y poco más. La actitud hacia fenicios, griegos, cartagineses y romanos no varía y en algunos casos tiende a subrayarse el papel cultural sobre los indígenas ya que “los españoles con el ejemplo de las colonias se civilizaron” (Porcel y Riera 1933) (Figs. 13 y 14).

La utilización del pasado sigue buscando el reforzamiento del nacionalismo y el patriotismo y “se tiende a despertar en el niño el amor a la Patria y a la Humanidad” (Xandri Pich 1932). Las figuras de los jefes hispanos Istolacio, Indortes, Orison, Indíbil, Mandonio y muy especialmente Viriato son presenta-



Fig. 12.- La vida en las cuevas (Gomis 1931).

das como las de “los primeros caudillos en armas contra la dominación extranjera y los primeros mártires de la independencia española” (Xandri Pich 1934). La exaltación de Sagunto y Numancia sigue la tónica anterior, aunque encontremos, por vez primera, referencia a los datos de las excavaciones arqueológicas sobre el trágico final de Numancia (Torres 1935). La enseñanza moralizante es la otra razón fundamental de la Historia, ya que su fin es “darnos con el ejemplo de los siglos pasados útiles enseñanzas para el porvenir” (De Selas 1930).

La recepción de los nuevos conocimientos prehistóricos en los años 20 y 30 (Martínez Navarrete, en prensa) y la aparición de las primeras síntesis de Prehistoria española (Pericot 1923; Mélida 1929) explican la incorporación, en las ilustraciones de los libros, de bifaces y pinturas rupestres paleolíticas, monumentos megalíticos de las Islas Baleares o armas y objetos de la Edad del Bronce (Figs. 15 y 16). Tal vez esa novedad para los manuales escolares explique la importancia que artefactos y monumentos adquieren en la muestra analizada, de hecho equiparable a las reconstrucciones (Fig. 26). La incorporación de fotografías a partir de la década de los años 20 y la mejor calidad de dibujos y grabados (Petrus 1997: 117) ayuda en esta tarea. En las reconstrucciones se observa tímidamente algún intento por reflejar datos arqueológicos, como las casas redondas de un poblado celta (Porcel y Riera 1933: 94), reflejo sin

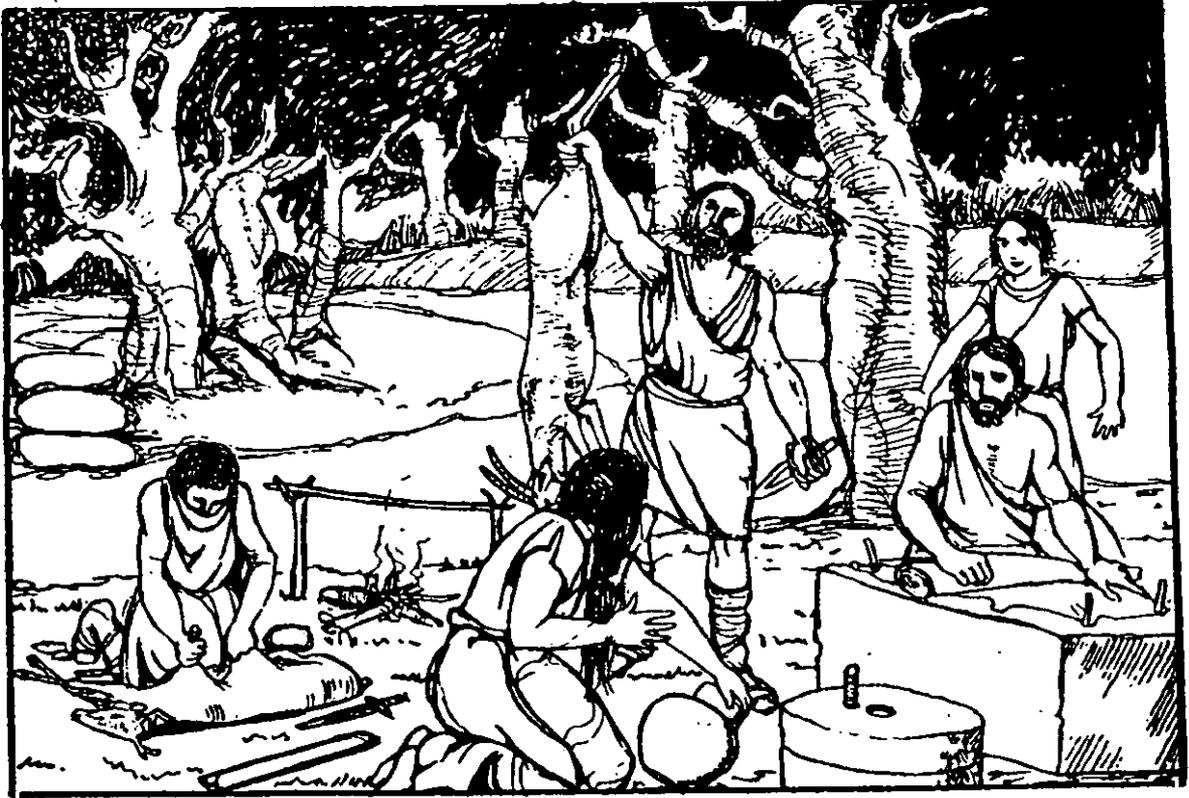


Fig. 13.- La vida cotidiana en los tiempos primitivos (Xandri Pich 1932).

duda de los trabajos pioneros en citanias y castros galaico-portugueses. Caso único es el libro de J. Pla Cargol (1936) donde se combinan admirablemente artefactos, pinturas rupestres y restos antropológicos con reconstrucciones escénicas muy aceptables artísticamente (Fig. 9) que se inspiran, y aún copian descaradamente, en las bellas láminas del famoso libro de L. Figueur (1870). La simplificación racial, muy de moda en aquellas décadas, lleva a representar ca-



Fig. 14.- Arribada de los semitas a la Península Ibérica (Del Arco 1927).

da "raza", ibera, celta, fenicia, griega, etc..., con tipos genéricos que se dibujan con atuendos, armas y adornos que no tienen, en su gran mayoría, base arqueológica alguna. Por último, los mapas van menudeando más en los textos, sobre todo el mapa, ya invariable, de los "primeros pobladores y colonizadores" (Fig. 17) y los de las divisiones de España en época romana. Incluso, se reconoce explícitamente el valor de los mapas históricos como "parte integrante de la Historia y como medio de facilitar su estudio" (Asensi 1929: 8).

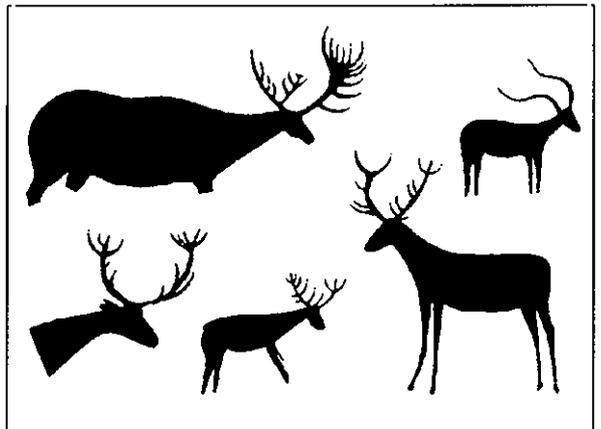
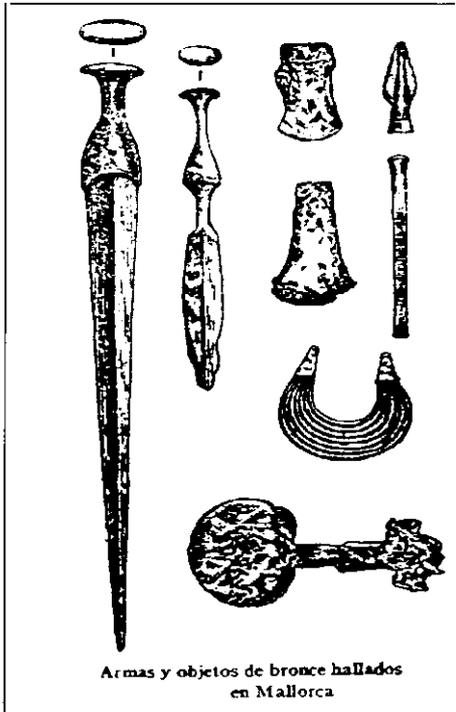


Fig. 15.- Pinturas rupestres del arte levantino (Del Arco 1927).



Armas y objetos de bronce hallados en Mallorca

Fig. 16.- Armas y objetos de bronce de Mallorca (Pla Cargol 1936).

3. FRANCO Y LA ESCUELA: LA MISTIFICACIÓN NACIONALISTA (1936-1975)

La rebelión militar de 1936 encabezada por el general Franco acabará imponiendo una dictadura que durará 40 años y concluye en 1975, con la muerte del dictador. La intención de Franco y su régimen fascista de controlar férreamente el sistema educativo y re-escribir la Historia de España, queda demostrada con la nueva normativa sobre libros de texto promulgada en 1937, todavía en plena Guerra Civil (Escolano 1993).

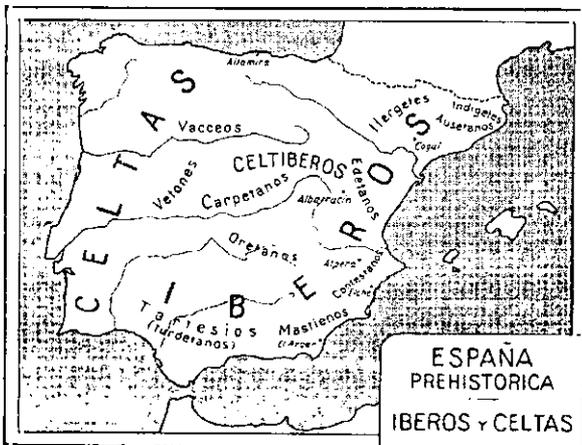


Fig. 17.- Mapa de la Península Ibérica con los primeros pobladores históricos (Edelvives 1951: 9).

La etapa más dura del régimen, los años 40 y 50, tiene su reflejo en la Historia que ofrecen los nuevos manuales. En algunos textos se explicita no sólo el interés sino la necesidad de que se conozca el pasado que el nuevo régimen desea inculcar a toda la población. Por tanto, ante la pregunta “¿Qué me dice Vd. del estudio de la Hª de España?”, la respuesta es contundente: “El estudio de la Hª de España, además de ser muy provechoso, es obligatorio para todos los españoles” (Edelvives 1941: 6). Pero pensamos que aunque ciertamente el franquismo exageró y manipuló los hechos históricos en su propio interés (Prieto 1979; Valls 1984, 1993, 1994), llevando el nacionalismo a sus últimas consecuencias, hay una realidad innegable: todo ello se hizo apoyándose en la tradición histórica anterior. La historia franquista no es algo radicalmente diferente de la historia enseñada desde finales del s. XIX (Álvarez-Sanchís y Ruiz Zapatero, en prensa). En todo caso las diferencias son más cuantitativas que cualitativas. Lo que no significa que no existieran presiones para ofrecer una determinada visión de la Historia o incluso, en el clima asfixiante de aquellos años, una verdadera autocensura para adaptarse a las ideas del régimen. Eso ha confesado recientemente A. Álvarez, autor de una de las enciclopedias más exitosas de aquel tiempo y libro de texto de ocho millones de niños entre 1954 y 1966, al declarar que había que falsear la Historia para burlar la censura (Pita 1997).

La manipulación ideológica buscaba desesperadamente la conexión de los valores actuales con los del pasado, en donde se encuentran las raíces de la familia cristiana —“un supuesto grupo familiar en una pintura levantina indica que ya entonces fue sagrada entre nosotros la familia” (Serrano de Haro 1950)— las virtudes del español de siempre —“los primeros pobladores eran sencillos, fuertes, valientes, amantes de la independencia y religiosos. Esas han sido siempre las virtudes de nuestra raza” (Edelvives 1951)— o el origen de nuestros bailes típicos, ya que esos mismos pobladores “en las noches de luna llena celebraban fiestas semejantes a nuestras verbenas, en las que seguramente tuvieron principio nuestras danzas típicas y muchos de nuestros cantos regionales: los bailes vascos, la sardana o la jota”!! (Serrano de Haro 1956: 17). También hay abundantes exhortaciones ultra-nacionalistas y así se indica que “para corresponder a la pervivencia de vestigios, conservemos nuestras tradiciones y costumbres, oponiéndonos enérgicamente a los que quieren hacer de nuestra reica España una caricatura ridícula del extranjero” (Serrano de Haro 1950). Cuando se plantea “¿Qué ejemplo de patriotismo dió la España de aquel tiempo?”, más o menos veladamente se busca justificar en

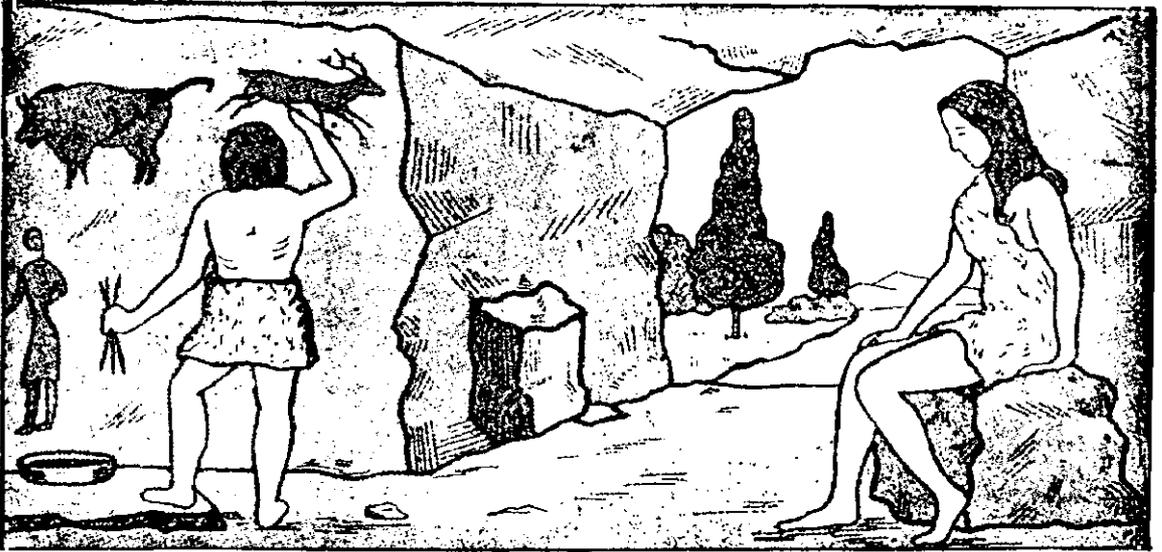


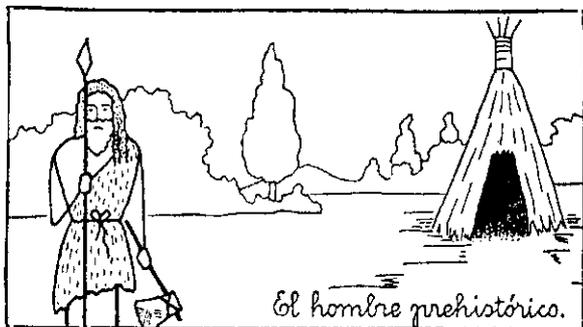
Fig. 18.- El hombre de las cavernas (Álvarez 1961).

la persona del general Franco la imagen de *Jefe* de Estado y el *Caudillo* de antaño, lo que se ajustaba bastante bien con las directrices ideológicas del régimen, plena de contenidos fascistas: “Admirad, niños, la intrépida bravura de Viriato, que lucha hasta que la traición le asesina, de los numantinos, que se entregan a la muerte antes que al invasor; de los cántabros y astures, que, puestos en cruz, cantan himnos de guerra. Vertiendo su sangre por la independencia alcanzaron la inmortalidad. También la han dado a raudales por España los héroes y mártires de nuestra Cruzada de Liberación contra enemigos mil veces

peores” (VV.AA. 1945: 23). En fin, se llega incluso a defender una Historia para niñas ya que “en ninguna disciplina pueden ser idénticos los fines —y acaso ni los medios— para educar a ambos sexos. Pero muchísimo menos en la Historia...” (Serrano de Haro 1956: 5). Aunque, paradójicamente, eso mismo lleve a “anticipar” de forma peculiar la arqueología feminista contemporánea, pues debemos exaltar a la mujer a la que “debemos la agricultura, la domesticación de animales, la alfarería, la vida de hogar. Y sobre esos cimientos se asienta la civilización. La civilización es hija de mujer” (Serrano de Haro 1956: 14).



Fig. 19.- El hombre de las cavernas (VV.AA. 1962).



LECCIÓN 1.^a

Historia de España.—Hombres primitivos

Fig. 20.- El hombre primitivo (Álvarez 1960).

El pasado más remoto seguía limitado a una conjunción de mitos y tópicos sobre el hombre de las cavernas y su modo de vida (Figs. 18 y 19); “desnudo o malamente cubierto con pieles de animales, solo y en constante lucha con las fieras, el hombre prehistórico arrastró una existencia trabajosa” (Fernández Rodríguez 1937: 170). Aunque en aquellos años el “Sistema de las Tres Edades” y la información prehistórica iban perfeccionándose y ampliándose, esos datos pasaron a un segundo plano. No interesaban porque lo que interesaba era la genealogía de la España invicta e imperial y esa España arrancaba solamente de los primeros pobladores históricos, Celtas e Iberos (Figs. 20 y 21). Entre los años 40 y finales de los 50 trabajos de síntesis histórica buscaban argumentos sólidos para reforzar la idea de una unidad étnica ancestral; todo ello como un elemento más de un concepto de unidad nacional que iría siendo gradualmente perfeccionado y que modelaría la estructura política del estado moderno (Cortadella 1988).

En efecto, la cuestión de los Iberos y los Celtas, “la primera capa étnica” en palabras de Ballesteros (1942: 12), supone otra vez el punto de partida en la Historia de España. Ostentan rasgos muy definidos (Fig. 22). El primero viene del sur y es “enjuto y de corta estatura, caballeroso, religioso e indomable”, y además “de tez morena y pelo negro” (Edelvives 1944: 103). El Celta procede del norte y es “alto, rubio, amigo de la organización y disciplinado”. La clave de estas descripciones reside en su complementariedad, pues no de otro modo resultaba factible explicar las características de los Celtíberos “fusión de razas producida por la invasión ibera y la sumisión de los celtas”. Los celtíberos constituyen, en esencia, la raíz nacional (Álvarez-Sanchís y Ruiz Zapatero 1996 y en prensa) (Fig. 23). Con el trasfondo de una España aislada política y económicamente por las potencias europeas desde finales de la Segunda Guerra Mundial y prácticamente hasta los años 50, el cerco de Sagunto o la cuestión Numantina co-



PUEBLOS PRIMITIVOS DE ESPAÑA



Fig. 21.- Escenas cotidianas de los pueblos primitivos de España (Edelvives 1951 y Serrano de Haro 1950).

bran un renovado interés (Fig. 24): “En Sagunto, todos los habitantes murieron luchando antes que rendirse (...), y el invasor sólo encontró, en esta heroica ciudad, un montón de cenizas” (VV.AA. 1956: 221); “Si alguna vez se ha demostrado el temple de una raza hasta extremos que parecen sobrehumanos, esa es la lucha de los numantinos defendiendo con bravura sin ejemplo un ideal de independencía” (Ballesteros 1942: 24).

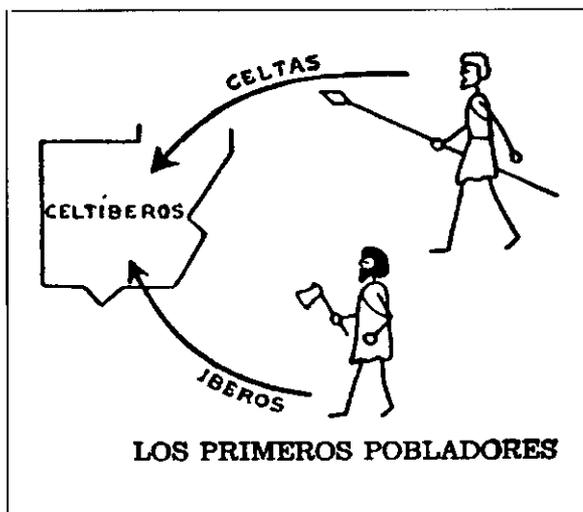


Fig. 22.- Origen de los primeros pobladores de España (Álvarez 1962).

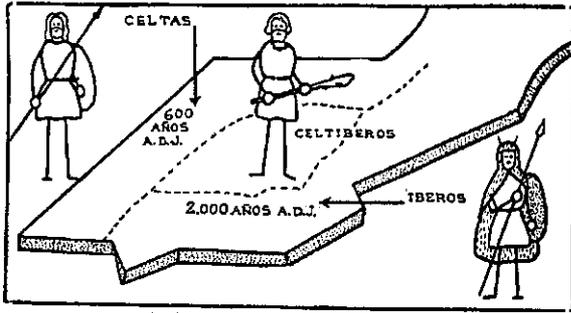


Fig. 23.- Los primeros españoles (Álvarez 1960).

Algún análisis de las citas de prehistoriadores realizadas en los manuales escolares de esta época ha destacado como aparecían Mortillet, Taylor, Schulten y Obermaier por los extranjeros, y Pericot y Hernández Pacheco por parte de los españoles (Martínez Tórtola 1996: 165). Pero significativamente no se encuentran referencias del prehistoriador posiblemente más importante, el catalán Bosch Gimpera, que tras la Guerra Civil se exilió en México donde siguió su investigación.

A partir sobre todo de los años 60 es posible observar un enfoque más complejo, resultado de la incorporación de nuevos datos y de una metodología más explicativa (Llorens *et alii* 1994; Riquer 1994). El tópico del salvaje dará paso a un planteamiento más descriptivo del Paleolítico, de sus fases y de los restos antropológicos conocidos —Neanderthal y

Cro-Magnon— bien es verdad que desde una perspectiva muy esquemática y con el debatido problema del origen de la raza como cuestión de fondo (Álvarez Pérez 1961: 688 ss.). Claro que tampoco hay que olvidar que estos cambios se suceden tímidamente y sólo en algunos libros escolares de la década de los 60. Gran parte de la producción editorial siguió subordinada a las directrices ideológicas de la Posguerra (Sopeña 1994: 149-173), en un ambiente de nacionalismo exacerbado obligado por las circunstancias —“El libro que nos enseña a amar a nuestra Patria se llama Historia de España” (VV.AA. 1960: 3)— y de postulados antisemitas, frecuente en el trato de los pueblos fenicio y cartaginés, “que pretendieron adueñarse de nuestra patria” (VV.AA. 1956: 221), dado que “su avaricia desmedida motivó una sublevación de los naturales contra ellos, que determinó su expulsión de España” (Álvarez Pérez 1961: 696).

El éxito de las famosas enciclopedias de aquellos años hay que entenderlo dentro de un contexto escolar sumamente arcaizante, en el que las reediciones se sucedían año tras año. Un buen testimonio de longevidad es la *Enciclopedia* (intuitiva, sintética y práctica) de A. Álvarez que en diez años llegó a la 167 edición (Escolano 1997: 444). Actualmente lleva un camino similar en su edición facsímil (Álvarez 1997) convirtiéndose en un fenómeno de ventas que explota una “nostalgia de la infancia” (Pita 1997).



Fig. 24.- Caída de Numancia (Edelvives 1961).



Fig. 25.- Viriato arengando a sus tropas (Edelvives 1961).

4. EL PROGRAMA ESCOLAR EN EL MARCO DE LA DEMOCRACIA (1975-)

El nuevo programa escolar de 1975, aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia, supuso la entrada en la enseñanza de unos estudios de Historia con una serie de contenidos nuevos, siendo lo más destacable la importancia cuantitativa que pierden los hechos políticos mientras que la historia económica y social han aumentado significativamente las frecuencias (Clemente Linuesa 1982: 17; Fernández *et alii* 1988: III ss.; López Facal 1997: 55-56).

La enseñanza de la Prehistoria se aborda por vez primera desde un marco geográfico universal. De ahí la importancia que se concede a la lectura de los mapas como apoyo gráfico y fuente de información. La disciplina suele venir precedida de una introducción al conocimiento de las estructuras básicas de la vida social, económica, política y cultural de los pueblos. El viejo esquema bipartito (El hombre Prehistórico / Los orígenes de España) deja paso a una sucesión completa y más razonada de las diversas fases de la Prehistoria —Paleolítico, Neolítico, Edad del Bronce, Pueblos Colonizadores, Edad del Hierro, Pueblos Indígenas, Roma...— con nuevas cuestiones y nuevos problemas: fuentes, cronología, hominización, los orígenes de la agricultura. Estos mismos contenidos llevan implícita una terminología más abstracta: evolución, excedente, crisis, revolución,

imperialismo..., se evita así la simplificación, el resumen y el tópico.

La información gráfica empieza a ocupar un lugar prioritario en la didáctica escolar de la Prehistoria. A partir de 1975 destaca la importancia que se concede a los mapas y artefactos en detrimento de la representación de escenas figuradas, hasta ese momento dominante (Fig. 26). Ambas categorías se convierten en una fuente de información básica que favorece la visión de conjunto (mapas), enriquecida por una documentación arqueológica cada vez mayor y más realista (artefactos). La fotografía pasa a ser considerada de máxima objetividad y rigor en la presentación de los documentos materiales de la Prehistoria. También se juega con la maquetación y la organización de los contenidos (Texto, cuadros-resumen, fotos, mapas, esquemas, gráficos, dibujos...) para hacer más amena la disciplina, y se incluyen por vez primera referencias bibliográficas, orientadas tanto a manuales de carácter general como específicos.

Ahora bien, a pesar de todo lo anterior, parece que los manuales de primaria han experimentado cambios sólo en los aspectos formales y no en sus contenidos de área, e incluso las llamadas actividades que se proponen a los estudiantes resultan muchas veces sencillamente ridículas (Mateos y Vicente 1997). Tampoco parece que los nuevos textos para los dos ciclos de la E.S.O. —desde el curso 1996/97— constituyan ofertas muy interesantes, ya que los

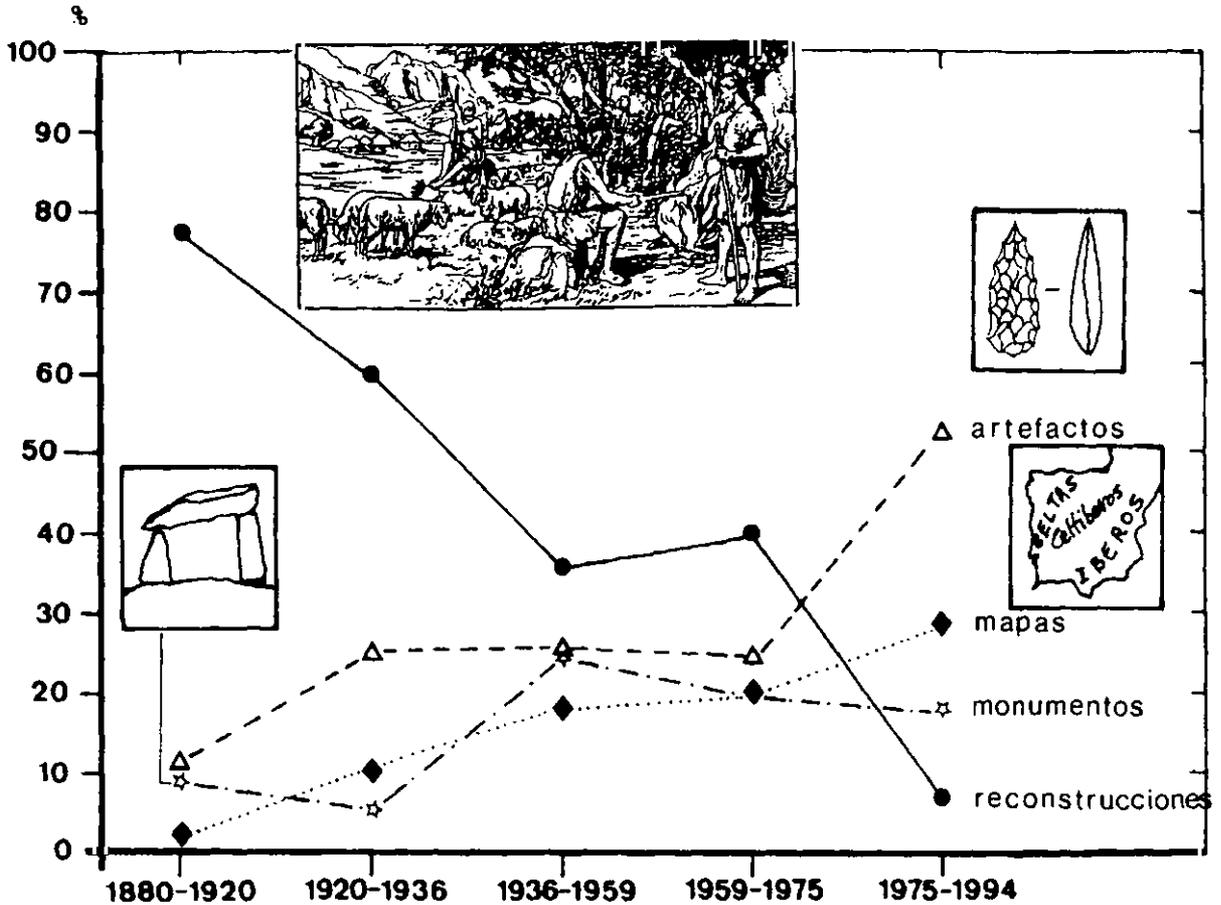


Fig. 26.- Evolución del lenguaje visual en los manuales escolares: valores porcentuales por etapas.

organizadores previos no son adecuados, como tampoco lo resulta el vocabulario empleado, las preguntas de ejercicios son muchas veces confusas y, en general, las estrategias de aprendizaje parecen pobres, reiterativas y de eficacia discutible (López Facal 1997). A pesar de ello, en lo que a la presencia de la Prehistoria se refiere, lo anterior es tan mediocre que los nuevos textos nos parecen bastante aceptables, por más que un análisis detallado que estamos preparando no resulte ciertamente tan optimista. En última instancia hay que aceptar una regla general: cuanto más profundos, sólidos y detallados son los manuales menor es su dimensión pedagógica y por ello su capacidad para transmitir conocimientos, y paralelamente, cuanto más liviano es el libro escolar mayor es el contenido pedagógico que incorpora y mayor también, resulta evidente, su capacidad para desvirtuar la realidad (Taibo 1996: 147). Ese es el terrible dilema al que se enfrentan los autores de manuales escolares. Con todo, la presencia de prehistoriadores y arqueólogos entre los autores de textos publicados estos últimos años se ha traducido en una mejora objetiva de la información presentada.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el siglo XIX, cuando la Arqueología se convierte en disciplina científica para abordar el estudio de la Prehistoria, el pasado humano más remoto comenzó a incorporarse en los manuales escolares europeos de la enseñanza primaria y secundaria. En España la realidad no fue exactamente igual. La dialéctica entre Ciencia y Religión, unido a la evolución política e institucional del país, que no conoció la estabilidad democrática hasta hace prácticamente dos décadas, subyugaron y condicionaron de un modo evidente el modo en el que el pasado era presentado y asimilado en las escuelas (Sopeña 1994).

La muerte del general Franco en 1975 y la consiguiente restauración democrática tuvo una traducción directa en el modelo educativo y escolar. Con un lenguaje más ordenado y una información gráfica más exhaustiva, la enseñanza del pasado comenzó a incorporar nuevas áreas consideradas fundamentales para una comprensión más correcta de la disciplina. Pero es también un hecho evidente que to-

do este proceso va más allá de la estructura meramente educativa; la presentación del pasado en la escuela permite en cierto modo comprender como éste era interpretado, asumido y “domesticado” por los propios especialistas.

Es evidente que el pasado prehistórico ha sido mal y escasamente considerado en los currícula de la enseñanza primaria y secundaria, algo que ha sido una tendencia mundial, hasta el punto de que se puede hablar de un “pasado excluido” (Stone y Mackenzie 1990). Como hemos señalado en otro lugar (Ruiz Zapatero y Álvarez-Sanchís 1995: 227-8) la Prehistoria que presentan los manuales escolares debería interesar a los especialistas por las siguientes razones:

(1) los manuales escolares ofrecen una “visión distorsionada” de la imagen del pasado que cada sociedad tiene. Están igualmente afectados por problemas de desinformación y manipulación de los autores y el contexto sociopolítico en el que son producidos.

(2) los textos escolares pueden ser considerados como el instrumento más importante en el proceso de enseñanza del pasado. En muchos aspectos

los manuales pueden condicionar las actitudes y las formas de enseñanza de los profesores y las actitudes y formas de aprendizaje de los estudiantes.

(3) la información prehistórica recogida en los manuales está, normalmente, desfasada —a veces en una o dos décadas— o simplemente es errónea. Probablemente porque la mayoría de los autores no son arqueólogos, o porque los textos reflejan, en gran medida, lo que los autores estudiaron en su momento.

En consecuencia, la responsabilidad de los arqueólogos no se debería limitar a la producción de buenos textos sobre el pasado sino que debería extenderse a la producción de buenos manuales escolares, participando de una u otra manera en su elaboración o asesoramiento. En general, los prehistoriadores y arqueólogos deberíamos manifestar mayor interés por la presentación del pasado en la escuela (Ruiz Zapatero 1995b; Álvarez-Sanchís *et alii* 1995). Aunque sólo fuera porque la escuela es, probablemente, el medio más importante —y desde luego el que más audiencia tiene— para la divulgación del pasado y la promoción del respeto sobre el patrimonio arqueológico.

LIBROS DE TEXTO ESCOLARES. MUESTRA ESTUDIADA

- ALTAMIRA, R. (1900): *Historia de España y de la Civilización Española*, I. Barcelona.
- ÁLVAREZ PÉREZ, A. (1960): *Enciclopedia*. Miñón S.A., Valladolid.
- ÁLVAREZ PÉREZ, A. (1961): *Enciclopedia*. Miñón S.A., Valladolid.
- ÁLVAREZ PÉREZ, A. (1962): *Enciclopedia*. Miñón S.A., Valladolid.
- ASENSI, P.F. (1929): *Compendio de Historia de España. Segundo y Primer grado*. Imprenta de Peré Olmos, Valencia.
- BALLESTEROS BERETTA, A. (1942): *Síntesis de Historia de España*. Salvat (5ª edición), Barcelona.
- BRUÑO, G.M. (1946): *Historia de España (Tercer Grado)*. Editorial Bruño, Madrid.
- CALLEJA, S. (ca. 1912): *Historia de España*. Ed. Saturnino Calleja S.A., Madrid.
- CALLEJA, S. (1914): *Nociones de Historia de España*. Ed. Saturnino Calleja S.A., Madrid.
- CELSO GOMIS, D. (1931): *Lecturas instructivas*. Barcelona.
- DE SELAS, F. (1930): *Nociones de Historia de España*. Librería y Editorial María Auxiliadora, Sevilla.
- DEL ARCO, L. (1927): *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal*. (Segunda edición ilustrada). Artes Gráficas Rabassa, Reus.
- EDELVIVES (1941): *Historia de España. Primer Grado*. Ed. Luis Vives S.A., Zaragoza.
- EDELVIVES (1944): *Enciclopedia Escolar. Grado Preparatorio*. Editorial Luis Vives S.A., Zaragoza.
- EDELVIVES (1951): *Historia de España. Primer Grado*. Ed. Luis Vives S.A., Zaragoza.
- EDELVIVES (1961): *Historia de España. Primer Grado*. Ed. Luis Vives S.A., Zaragoza.
- FERNÁNDEZ, A. ET ALII (1988): *Occidente. Historia de las Civilizaciones y del Arte*. Vicens Vives, Barcelona.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A. (1937): *Iniciaciones. libro activo de primeras nociones*. Pedagogía Activa. Miguel A. Salvatella, Barcelona.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A. (1944): *Enciclopedia Práctica. Grado Elemental*. Miguel A. Salvatella, Barcelona.
- GÁLVEZ Y ENCINAR, R. (1894): *Historia de las Sociedades Humanas (Compendio de Historia Universal para los niños)*. Saturnino Calleja, Madrid.
- GOMIS, C. (ca. 1903): *Elementos de Geografía General y particular de España y Portugal*. A.J. Bastinos, Barcelona.
- LLANO, A. (1934): *Compendio de Historia Universal*. Seix Barral, Barcelona.
- PALUZIE, E. (1866): *Resumen de la Historia de España Ilustrada con 142 láminas*. Litografía de E. Paluzie, Bar-

- celona.
- PERLADO Y MELERO, S. (1916): *Nuevas nociones elementales de Historia de España para uso de los niños*. Librería de los sucesores de Hernando, Madrid.
- PLA CARGOL, G. (1925): *Las Civilizaciones. El Arte. Las Ciencias. Las Costumbres*. Dalmáu Carles, Pla S.A., Gerona.
- PLA CARGOL, J. (1936): *La Tierra y su Historia*. Dalmáu Carles, Pla, S.A., Madrid-Gerona.
- PLA-DALMAU, G. (1964): *Enciclopedia Escolar "Estudio"*. Dalmáu Carles, Pla, S.A., Gerona-Madrid.
- PORCEL Y RIERA, M. (1926): *Historia de España. Grado Medio*. Tipografía Porcel, Palma de Mallorca.
- PORCEL Y RIERA, M. (1933): *Grado Preparatorio. Libro del Alumno*. Tipografía Porcel, Palma de Mallorca.
- SALES Y FERRÉ, M. (1883): *Compendio de Historia Universal. Edad Prehistórica y Periodo Oriental*. Librería de Victoriano Suárez, Sevilla.
- SÁNCHEZ MORATE, J.F. (ca. 1915): *Historia de España*. Sucesores de Hernando, Madrid.
- SERRANO DE HARO, A. (1950): *España es así*. Editorial Escuela Española, Madrid.
- SERRANO DE HARO, A. (1956): *Guirrnaldas de la Historia. Historia de la Cultura Española contada a las niñas*. Editorial Escuela Española, Madrid.
- TERRADILLOS, A.M.² (1902): *Prontuario de Historia de España* (2ª edición). Sucesores de Hernando, Madrid.
- TORRES, F. (1935): *Progreso. Lecturas históricas sobre el mundo, la vida y las civilizaciones*. Pedagogía Activa, M.A. Salvatella, Barcelona.
- VV.AA. (1930): *Historia de España para uso de las escuelas primarias de primer grado*. Real Academia de la Historia. Compañía General de Artes Gráficas, Madrid.
- VV.AA. (1945): *Historia de España* (1º de Bachillerato). Luis Vives, S.A., Zaragoza.
- VV.AA. (1946): *Historia de España. Tercer Grado*. Ediciones Bruño, Madrid.
- VV.AA. (1956): *Fundamentos*. Dalmáu Carles, Pla, S.A., Gerona.
- VV.AA. (1960): *Historia de España. Grado Preparatorio*. Editorial Luis Vives, S.A., Zaragoza.
- VV.AA. (1962): *Historia del Arte y de la Cultura. 6º Curso*. Compañía Bibliográfica Española, Madrid.
- XANDRI PICH, G. (1932): *Concentraciones*. Tip. Yagües, Madrid.
- XANDRI PICH, G. (1934): *España Legendaria. Narraciones históricas, tradiciones, leyendas*. Tip. Yagües, Madrid.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ, J.; RODRÍGUEZ, H. (1997): Los libros de texto y la enseñanza de la historia (1857-1936). Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Diada Editora: 185-194.
- ÁLVAREZ, A. (1997): *Enciclopedia Álvarez*. (Edición facsímil). Edaf, Madrid.
- ÁLVAREZ, A. (1998): *El parvulito*. (Edición facsímil). Edaf, Madrid.
- ÁLVAREZ-SANCHÍS, J.R.; HERNÁNDEZ, D.; MARTÍN, M.²D. (1995): La Prehistoria e Historia Antigua en la enseñanza secundaria: tradición e innovación. *Historia Antigua en la Enseñanza*, IBER, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 6: 31-38.
- ÁLVAREZ-SANCHÍS, J.R.; RUIZ ZAPATERO, G. (1996): La Prehistoria en la escuela española. *Revista Formación Docente Continua* (Mendoza, Argentina), 2: 67-87.
- ÁLVAREZ-SANCHÍS, J.R.; RUIZ ZAPATERO, G. (en prensa): España y los españoles hace dos mil años según el bachillerato franquista (período 1936-1953). *Iberia. Revista de la Antigüedad*, nº 1, 1998. Universidad de la Rioja.
- AYARZAGÜENA, M. (1993): La arqueología prehistórica y protohistórica española en el siglo XIX. *Espacio, Tiempo y Forma. Prehistoria y Arqueología*, 6: 393-412.
- BAKKER, J.A. (1990): Prehistory Visualised: Hunepedden on dutch school pictures as a reflection of contemporary research and society. *Berichten van de Rijksdienst voor het oudheidkundig Bodemonderzoek*, 40: 29-71.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1982): *La Historia en los textos escolares de enseñanza primaria (1945-75). Estructura científica y análisis ideológico*. Universidad de Salamanca.
- CORTADELLA, J. (1988): M. Almagro Basch y la idea de la unidad de España. *Studia Historica (Hª Antigua)*, 6: 17-25.
- CRUZ ANDREOTTI, G. Y WULF, F. (1992): Fenicios y Griegos en la historiografía ilustrada española: Masdeu. *Rivista di Studi Fenici*, 20 (2): 162-174.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1996): Entre ilusiones y rutinas. La enseñanza de la Historia en el bachillerato. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia)*, 10. (R. Cuesta, R.R. Rivera, E. Hidalgo y C. Taibo), Universidad de Zaragoza, Zaragoza: 11-40.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997): Investigaciones acerca de la historia de la enseñanza de la Historia en España. *Conciencia Social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales*, 1: 251-257.
- CHAMPION, T. (1997): The power of the image. *The Cultural Life of Images. Visual Representation in Archaeology* (B. Molyneaux, ed.), Routledge, Londres: 213-29.
- DÍEZ, J.L. (dir.) (1992): *La Pintura de Historia del siglo XIX en España*. Museo del Prado, Madrid.
- ESCOLANO, A. (1992): El libro escolar y la memoria histórica de la educación. *El Libro y la escuela*. Ministerio de Educación y Ciencia. Ministerio de Cultura, Madrid:

- 77-90.
- ESCOLANO, A. (1993): La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire. *Histoire de l'éducation*, 58: 27-45.
- ESCOLANO, A. (dir.) (1997): *Historia Ilustrada del Libro Escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- FERRER ALBELDA, E. (1996): *La España Cartaginesa. Claves historiográficas para la Historia de España*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- FIGUIEUR, L. (1870): *L'homme primitif*. Hachette et Cie, Paris.
- FONTON, M.; BOËTSCH, G.; FERRIÉ, J.-N. (1993): La Mise en scène de l'Homme préhistorique dans la peinture et l'illustration. *Prehistoire Anthropologie Méditerranéennes*: 143-148.
- GAMBLE, C. (1992): Figures of fun: theories about cave-men. *Archaeological Review from Cambridge*, 11 (2): 357-372.
- GARCÍA MARTÍN, J.L. (1997): Historia ilustrada del libro escolar en España, *ABC Literario*, 31 octubre.
- GARCÍA PUCHOL, J. (1993): *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- GAULUPEAU, Y. (1986): L'Histoire en images à l'école primaire. Un exemple: la Révolution française dans les manuels élémentaires. *Histoire de l'Education*, 30.
- GAULUPEAU, Y. (1993): Les manuels par l'image: pour unne approche sérielle des contenus. *Histoire de l'éducation*, 58: 103-135.
- GLICK, Th.F. (1982): *Darwin en España*. Península, Barcelona.
- GRÄSLUND, B. (1987): *The Birth of Prehistoric Chronology*. Cambridge University Press. Cambridge.
- GUILLAUMET, J.-P. (1994): Miroir déformant: images vrais ou dérisoires? *Centre Europeen d'Archéologie du Mont Beuvray* (VV.AA.), Beuvray: 78-82.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M.^a (1994): Espacios escolares, contenidos, manuales y métodos de enseñanza. *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación* (J.-L. Guereña, J. Ruiz Berrio y A. Tiana Ferrer, eds.), Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid: 191-213.
- HURCOMBE, L. (1995): Our own engendered species. *Antiquity*, 69: 87-100.
- HURCOMBE, L. (1996): A viable past in the pictorial present? *Invisible People and Processes. Writing gender and Childhood into European Archaeology* (Y. Moore y E. Scott, eds.), Leicester University Press, Londres-New York: 15-24.
- JENSEN, J. (1987): Christian Jürgensen Thomsen: An appreciation in the Bicentennial of his Birth. *Acta Archaeologica*, 58: 1-17.
- JIMÉNEZ DÍEZ, J.A. (1993): *Historiografía de la Pre y Protohistoria de la Península Ibérica en el siglo XIX*. Tesis Doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid.
- LENS TUERO, J. (1986): Viriato, héroe y rey cívico. *Estudios de Filología Griega*, 2: 253-272.
- LÓPEZ FACAL, R. (1995): El nacionalismo español en los manuales de Historia. *Educació i Història*, 2: 50-72.
- LÓPEZ FACAL, R. (1997): Libros de texto: sin novedad. *Conciencia Social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales*, 1: 51-76.
- LÓPEZ MELERO, R. (1988): Viriatus Hispaniae Romulus. *Espacio, Tiempo y Forma*, serie II, 1: 247-261.
- LLIMARGAS, J. (1993): Una imatge pot enganyar més que mil paraules. *L'Avenc*, 174: 66-68.
- LORENS, M.; ORTEGA, R.; ROIG, J. (1994): Vicens Vives y la renovación historiográfico-didáctica. *Historia* 16, 214: 120-121.
- MARTÍNEZ NAVARRETE, M^a.I. (e.p.): The history of spanish archaeology. *The history of archaeology: an encyclopedia* (T. Murray, ed.), Garland publishing Inc, New York.
- MARTÍNEZ-RISCO, L. (1994): *O ensino da historia no bacharelato franquista (Periodo 1936-1951)*. Ed. do Castro, La Coruña.
- MARTÍNEZ TÓRTOLA, E. (1996): *La enseñanza de la Historia en el primer bachillerato franquista (1938-1953)*. Técnicos, Madrid.
- MATEOS, J.; VICENTE, M. (1997): Los libros de texto para la Educación Primaria. *Conciencia Social. Anuario de didáctica de geografía, historia y otras ciencias sociales*, 1: 299-303.
- MÉLIDA, J.R. (1929): *Arqueología Española*. Madrid.
- MOISSET, M.-Th. (1976): L'iconographie de Vercingétorix à travers des manuels d'Histoire. *Antiquites Nationales*, 8: 84-90.
- MOLYNEAUX, B. (1997): *The Cultural Life of Images. Visual Representation in Archaeology*. Routledge, Londres.
- MOSER, S. (1992): The visual language of archaeology: a case study of the neanderthals. *Antiquity*, 66: 831-844.
- NÚÑEZ RUIZ, D. (1969): *El darwinismo en España*. Ed. Castalia, Madrid.
- OTERO, L. (1996): *Al paso alegre de la paz*. Plaza y Janes Editores, Barcelona.
- PASAMAR, G. (1992): La profesión de historiador en su perspectiva histórica: principales problemas de investigación. *Studium*, 4: 57-82.
- PASAMAR, G.; PEIRO, I. (1987): *Historiografía y Práctica social en España*. Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- PEIRO, I. (1993): La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7: 39-57.
- PEIRO, I.; PASAMAR, G. (1989-90): El nacimiento en España de la Arqueología y la Prehistoria (Academicismo y profesionalización, 1856-1936). *Kalathos*, 9-10: 9-30.
- PÉREZ DE EULATE, L.; LLORENTE, E.; ANDRIEU, A. (1997): Las imágenes en los libros de texto de ciencias. Un estudio en la Educación Primaria. *Del texto a la imagen. Paradajos en la educación de la mirada* (A. San Martín, ed.) Nau llibres, Valencia: 121-141.
- PERICOT, L. (1923): *La Prehistoria de la Península Ibérica*. Políglota, Barcelona.

- PERLMUTTER, D.D. (1994): Visual Historical Methods. *Historical Methods*, 27 (4): 167-184.
- PETRUS ROTGER, A. (1997): Tecnología del libro escolar tradicional: diseño, iconografía y artes gráficas. *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo régimen a la Segunda República* (A. Escolano Benito, dir.), Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid: 101-122.
- PITA, E. (1997): Entrevista a Antonio Álvarez. *La Revista de El Mundo*, 7 de diciembre: 42-45.
- PRIETO, A. (1979): El franquismo i la història Antiga. *L'Avenc*, 18: 75-77.
- REYERO, C. (1992): Los temas históricos en la pintura española del s. XIX. *La Pintura de Historia del siglo XIX en España* (J.L. Díez, dir.), Museo del Prado, Madrid: 37-68.
- RUIQUER I PERMANYER, B. DE (1994): Jaume Vicens Vives: renovación metodológica y responsabilidad social. *Revista de Occidente*, 152: 141-155.
- RUDWICK, M. (1992): *Scenes from deep time: early pictorial representations of the prehistoric world*. University of Chicago Press, London-Chicago.
- RUIZ ZAPATERO, G. (1995a): Las imágenes soñadas del celtsmo. Meditaciones sobre la imagen de lo celta y sus concomitancias con la realidad arqueológica. *Abanco. Cosas de Soria. Revista de las Artes y las Letras*, 10: 6-11.
- RUIZ ZAPATERO, G. (1995b): El pasado excluido. La enseñanza de la Historia antes de la aparición de la escritura. *IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 6: 19-29.
- RUIZ ZAPATERO, G.; ÁLVAREZ-SANCHÍS, J. (1995): Prehistory, story-telling, and illustrations: the Spanish past in school text-books. *Journal of European Archaeology*, 3 (1): 213-232.
- RUIZ ZAPATERO, G.; ÁLVAREZ-SANCHÍS, J. (1997): El poder visual del pasado: Prehistoria e imagen en los manuales escolares. *La Cristalización del Pasado: Génesis y Desarrollo del Marco Institucional de la Arqueología en España* (G. Mora y M. Díaz-Andreu, eds.), Univ. de Málaga, Málaga: 621-631.
- SOPENA MONSALVE, A. (1994): *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Ed. Crítica, Barcelona.
- STONE, P.; MACKENZIE, R. (1990): *The Excluded Past: Archaeology in Education*. Unwin Hyman, Londres.
- TAIBO ARIAS, C. (1996): Los cambios en el Este en los libros de texto de enseñanza media. *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Historia)*, 10. (R. Cuesta, M. M. Rivera, E. Hidalgo y C. Taibo), Universidad de Zaragoza, Zaragoza: 109-147.
- TARRADELL, M.; MANGAS, J. (1980): Introducción, Primeras Culturas e Hispania Romana. *Historia de España dirigida por Manuel Tuñón de Lara* (M. Tuñón de Lara, M. Tarradell y J. Mangas), vol. I, Labor, Barcelona: 47-195.
- VALIN, L.; HOUBRON, G. (eds.) (1991): *Images de la Préhistoire: fantasmés et ideologies, mythes et réalités, à travers la science, les arts et les medias: catalogue d'exposition*. Tallers de Préhistoire du nord, 9.
- VALLS, R. (1984): *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el Bachillerato Franquista (1938-1953)*. I.C.E. Universidad Literaria de Valencia, Valencia.
- VALLS, R. (1993): La Historia enseñada a l'epoca franquista. *L'Avenc*, 169: 71-73.
- VALLS, R. (1994): La manipulación franquista de la Historia enseñada. *Historia* 16, 218: 120-122.
- VALLS, R. (1995): Las imágenes en los manuales escolares españoles de historia ¿ilustraciones o documentos? *IBER*, 4: 105-120.
- VALLS, R. (1997): La Historia enseñada y los manuales escolares españoles de Historia. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *La formación del profesorado y la Didáctica de Ciencias Sociales*, Diada Editora: 37-48.
- VV.AA. (1997): *Recuerdo de un olvido. Los libros en que aprendimos*. Junta de Castilla y León, Valladolid.
- WULF, F. (1992): El mito de la historiografía española (XVI-XVIII). Algunas notas. *Historia y Crítica*, 2: 137-149.