

Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico

Rafael Valls Montés

Universidad de Valencia-España

Introducción

La relación entre los historiadores y las representaciones icónicas ha sido tradicionalmente compleja, lo que ha provocado, de forma bastante habitual, un notable olvido, incluso minusvaloración, de las imágenes. Sólo en tiempos recientes se ha modificado esta consideración por parte de algunos historiadores, especialmente de los vinculados a la historia de las mentalidades y de la nueva historia cultural, que les han reconocido plenamente el estatuto de documentos históricos básicos.

En la configuración de esta actitud tradicional han contado, entre otros factores, tanto el carácter marcadamente polisémico de las representaciones iconográficas como el desarrollo de una historia del arte mucho más orientada, hasta muy recientemente, a la dimensión formalista y estética de las imágenes que a su función discursiva o propagandística. La confluencia de esfuerzos, tanto desde la iconología artística como desde la historiografía cultural, ha ido cambiando la anterior situación y ha permitido que el archivo documental de los historiadores se ampliase de forma esperanzadora.

Las nuevas tecnologías de reproducción y de manipulación de las imágenes, que caracterizan a nuestra sociedad, están presentes en todas partes, incluido obviamente el ámbito escolar, y han supuesto un cambio muy considerable en el aspecto físico de los manuales escolares, que también ha tenido su repercusión en el uso y consideración de las imágenes en ellos contenidas.

¿Cuáles son los principales cambios que se han producido en las imágenes utilizadas en los manuales escolares? Para evitar una descripción demasiado generalista de esta cuestión utilizaremos como modelo referencial los manuales de historia, aunque las apreciaciones que haremos pueden ser ampliadas, sin excesivas modificaciones, a los manuales de otras disciplinas. Tomaremos como ejemplo, igualmente, los manuales escolares españoles de historia, aunque la mayor parte de las constataciones que aquí hagamos se puedan referenciar, sin grave distorsión, a los actuales manuales de historia de la mayor parte de los países europeos e iberoamericanos.

Cabe destacar, en primer lugar, el incremento constante de la iconicidad de los manuales a lo largo del siglo XX, con la excepción parcial de la postguerra (tanto de la Guerra Civil española como de la Segunda Guerra Mundial), especialmente en los años

cuarenta y primeros cincuenta, en que se dio cierta regresión respecto de las cotas de cantidad y calidad experimentadas en los dos decenios anteriores. Una similar consideración debe de hacerse respecto del uso del color en tales imágenes, aunque tal variación no llegó a ser mayoritaria hasta finales de los años sesenta y primeros setenta.

También los contenidos temáticos de las imágenes han cambiado, aunque esta variación sea algo más reciente. Las personalidades individuales representadas (los héroes históricos, en un sentido amplio), así como gran parte de los símbolos nacionales, han disminuido en términos generales, excepción hecha de algunos temas particularmente importantes desde la perspectiva nacionalizadora en que aún pueden superar el 50% del conjunto de las imágenes de tales temas.¹ Se ha ampliado el número de imágenes relacionadas con la vida cotidiana y, consiguientemente, la presencia de colectivos sociales más amplios, en los que ya suelen aparecer de manera más consistente las mujeres.² Otro tanto ocurre con los aspectos relacionados con la cultura material, que aunque no eran desconocidos para algunos manuales de los años veinte o treinta, su presencia actual es mucho mayor. Algo similar sucede con aquellas imágenes de tipo más crítico, como las que muestran los conflictos internos o aquellas menos directamente relacionadas con la exaltación nacional, que sólo recientemente han pasado a formar parte del *corpus* icónico escolar (por ejemplo, las relacionadas con los desastres de las guerras, las caricaturas políticas del siglo XIX o los carteles de propaganda partidista del XX).

El tratamiento de las imágenes también se ha modificado, tanto en lo referente a su manipulación formal como, parcialmente, respecto de su relación con el texto escrito. En los manuales de educación primaria es frecuente la alteración-transformación de las imágenes originales mediante la inclusión de globos (*fumetti*) textuales o de figuras que realizan cierto tipo de comentarios sobre las imágenes representadas. Ocasionalmente también se incrementa la relación entre las imágenes y el propio texto escrito, mediante un tratamiento más conjuntado, sin la tradicional separación entre texto y paratexto.

El aspecto didáctico que menor transformación ha experimentado es el de la consideración y uso de las imágenes como ilustraciones más que como documentos. Son muchos los factores que lo demuestran: tanto su deficiente catalogación, como su escasa legibilidad, dificultan una aproximación suficiente para poder contextualizarlas adecuadamente y los comentarios que ocasionalmente las acompañan suelen ser muy breves y genéricos. Afortunadamente comienza a extenderse la formulación de preguntas o cuestiones relacionadas con algunas de las imágenes reproducidas en los manuales, que pueden inducir una visión y análisis más reposado de las mismas, pero esta práctica es aun minoritaria y frecuentemente desproporcionada respecto de las posibilidades icónicas ofrecidas actualmente por los propios manuales.

En este sentido cabe considerar que las imágenes de los manuales escolares de historia desempeñan una función más estética y motivadora que informativa o explicativa o, dicho de otra manera, que son utilizadas más como ilustraciones que como documentos históricos.

Las relaciones entre las imágenes escolares y la configuración del imaginario social es un tema de enorme importancia, pero del que aún carecemos de estudios relevantes. Es una cuestión que requiere ser historizada necesariamente, pues está inmersa dentro de un ámbito socio-cultural mucho más amplio en el que compiten con las muchas otras representaciones que los medios de comunicación ofrecen. El desarrollo de una capacidad analítica y crítica respecto de las imágenes, dada su preponderancia en la sociedad actual, es una de las funciones interesantes con la que el mundo escolar puede contribuir a la formación de los alumnos y a la generación de una sociedad más consciente, atenta, democrática y plural.

Los historiadores y su temerosa relación con las imágenes.

Es un hecho indudable que las fuentes documentales escritas son las que hasta tiempos muy recientes han acaparado la atención de los historiadores. Tanto es así que la existencia o no de textos escritos se aceptó, como razón fundamental, para establecer una de las grandes divisiones tradicionales de los tiempos históricos: la prehistoria, por una parte, y el resto de las edades por la otra. Algo semejante se aplicó recientemente a la hora de denominar a las culturas y pueblos sin escritura o con escasa presencia de fuentes documentales de esta índole: se les clasificó, sin grandes dudas, como *los pueblos sin historia*.

Las imágenes, al menos una parte de las mismas, se reservaron para la posteriormente configurada disciplina académica que conocemos como historia del arte, que centró su atención prioritariamente en el gran arte, especialmente en las obras únicas, con escasa atención, hasta tiempos muy recientes, respecto de las otras imágenes, con menor valor artístico si se quiere, pero que habían tenido una mayor circulación entre sectores sociales más amplios. Es muy significativo, desde esta óptica, la manera en que se ha destacado tradicionalmente el cambio que supuso la aparición de la imprenta, y su enorme repercusión sobre la cultura escrita, pero no se ha valorado de forma semejante la revolución que supuso la invención del grabado, invento coetáneo de la imprenta y con efectos similares a los de ésta en lo referente a la disponibilidad social de las imágenes, como muy bien supieron captar los impulsores de las “guerras de las imágenes” ya a partir de la primera mitad del siglo XVI (con casos tan llamativos como el de la propaganda gráfica protestante o el de la contra-propaganda europea respecto de la conquista y colonización españolas de América).

Afortunadamente, la reciente generación de una historia social de la cultura ha comportado la necesidad de ampliar el archivo de los historiadores y en esta ampliación, aunque sea de forma lenta e insegura, las imágenes han cobrado un renovado valor documental del que nunca debieron estar desposeídas. En esta nueva consideración de las imágenes han tenido mucho que ver aquellos historiadores del arte que se propusieron ir más allá de las dominantes tendencias estético-formalistas (especialmente los

vinculados a la escuela de Warburg) y también algunos historiadores generales, como Huizinga, que, a lo largo de la primera mitad del siglo XX, se adentraron, de manera pionera, en una aventura relativamente paralela.³

En contraste con esta distanciada recepción de las imágenes por los historiadores, algunos educadores, en su acepción más amplia, sí supieron captar prontamente las potencialidades didácticas de las mismas en la enseñanza. Podrían aportarse numerosos ejemplos, pero bastará con que reseñemos un par. En 1658, Comenius, en su famoso *Orbis sensorialium pictus*, se sirve abundantemente de la función indicadora o aclaradora de las imágenes, a las que se sobreponen indicaciones numéricas, para facilitar el aprendizaje de denominaciones y conceptos que requerirían sin tales iconos unas descripciones mucho más extensas y posiblemente más confusas. Algo muy semejante estaban realizando los religiosos franciscanos y los jesuitas en su labor de evangelización de los pueblos americanos, aunque, en esta ocasión, tal tarea comportase también una abierta “guerra de imágenes” en cuanto que la inclusión de las nuevas imágenes cristianas iba acompañada de una sistemática destrucción de los “ídolos” propios de las comunidades pre-colombinas.⁴ Este uso catequístico de las imágenes seguirá vigente a mediados del siglo XIX cuando el padre Claret, por continuar con ejemplificaciones españolas, lo emplee en su conocida obra *Catecismo de la doctrina cristiana*, con un sistema de numeración facilitador de su lectura semejante al de Comenius, aunque bastante más simplificado.⁵

La entrada de las imágenes en los manuales escolares de historia será posterior. Hay que esperar al decenio de 1880 para que el gran historiador y pedagogo francés Ernest Lavissee les de cabida, con una importante función, en sus utilizadísimos manuales de historia. Cada lección de estos manuales se compone de tres partes: un breve texto *para ser memorizado*, que se acompaña de una pregunta contestable, a veces, con una sola palabra; un relato más amplio y anecdótico relacionado con el tema tratado en el breve texto inicial y, finalmente, una imagen, que suele reproducir, en forma de grabado simplificado, algunas de las más conocidas representaciones de la pintura de historia del siglo XIX. Estas dos últimas partes son las que, en palabras de Lavissee, deben de *potenciar la “imaginación”* de los alumnos a través de las cuestiones, ahora más abiertas, que las acompañan.⁶

Principales características de las imágenes de los manuales escolares (españoles) de historia

En anteriores investigaciones hemos abordado con cierto detalle las modificaciones, con avances y también retrocesos, que desde principios del siglo XX se han dado en las imágenes presentes en estos manuales.⁷ En esta ocasión obviaremos sus grandes líneas evolutivas para poder centrarnos con mayor intensidad en sus características actuales,

especialmente en los libros de texto aparecidos a partir de las reformas impulsadas a principios de los pasados años noventa.

Una primera constatación, aplicable a la práctica totalidad de los manuales, tanto de educación primaria como de educación secundaria, es el aumento exponencial del número de imágenes contenidos en ellos y del espacio que se les asigna. Hasta hace pocos años se solía dar por aceptable un porcentaje medio próximo al cincuenta por ciento para las imágenes, pero en los más recientes manuales este promedio es habitualmente más alto y, especialmente en el caso de las editoriales más poderosas, habría que incrementarlo entre unos cinco o diez puntos. Este incremento de las imágenes no ha sido lineal a lo largo del siglo XX, pues los decenios de 1940 y 1950 supusieron, por distintos motivos, tanto económicos como ideológicos y didácticos, un retroceso muy destacado.

Una segunda constatación es la del aumento progresivo del color en las mismas, aunque en este aspecto hay que retrotraer su inicio hacia la mitad de los años sesenta, con un salto cuantitativo y cualitativo importante a partir de los nuevos manuales generados con las reformas impulsadas a principios de los años setenta, en los momentos finales de la dictadura franquista. Del inicial blanco y negro de las imágenes, los manuales pasaron por las diferentes variantes de la bicromía, tricromía y cuatricromía hasta llegar a la actual riqueza de colorido y de calidad que les caracteriza, especialmente a los de las ya citadas editoriales con mayor presencia en este mercado escolar, que son las que por sus mayores tiradas pueden hacer frente al encarecimiento que esta profusión de colores comporta.

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

Otro tanto ocurre, como ya anotamos previamente, respecto de las temáticas reflejadas en estas imágenes, que han ampliado de manera muy notable su diversidad. Obviamente este cambio tiene mucho que ver tanto con las nuevas orientaciones historiográficas, las nuevas formas de hacer historia, como con las nuevas perspectivas y orientaciones que los actuales diseños curriculares han posibilitado. Los cambios temáticos más significativos están relacionados con la disminución de los aspectos “nacional-heroizadores” de la enseñanza propuesta de la historia. Los anteriormente omnipresentes héroes y grandes personajes, así como sus hazañas, prioritariamente bélicas, han reducido enormemente su presencia, con la excepción de los representantes de la monarquía, que la han seguido manteniendo. Sus espacios han sido sustituidos por imágenes relacionadas fundamentalmente con la vida cotidiana y con la cultura

material de las distintas épocas tratadas (lo que, como anotábamos en la introducción, ha permitido una mayor presencia de las mujeres, anteriormente casi absolutamente ausentes tanto en la parte escrita como en la icónica de los manuales escolares).⁸ En esta misma línea de transformación se ubica la reciente tendencia al uso de imágenes que tuvieron mayor difusión en el momento de su creación, sin que su presencia haya supuesto una disminución de las consideradas tradicionalmente como obras maestras únicas. En este sentido cabe destacar la progresiva presencia de los grabados, de las caricaturas, de los carteles de propaganda política o de las fotos de objetos e instrumentos procedentes de distintos tipos de museos.

Las imágenes escolares y su tratamiento didáctico

Los datos anotados en el anterior apartado, que son sólo una muestra no exhaustiva de los cambios habidos en las imágenes reproducidas en los manuales escolares de historia, nos permiten pensar que las posibilidades didácticas ofrecidas por los nuevos textos escolares en cuanto a la presentación formal de sus componentes icónicos son, en principio, amplias. Pero, ¿ocurre lo mismo con el uso inducido de tales imágenes a partir de las distintas propuestas de explotación didáctica explicitadas en los manuales?

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

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

puede entrever la forma en que los alumnos podrán dar una respuesta aceptablemente adecuada a las preguntas formuladas. El hecho de que se planteen cuestiones e interrogantes sobre las imágenes no es una cuestión baladí, sino todo lo contrario. Distintos estudios han mostrado la escasa atención, incluso nula consideración, que los alumnos otorgan a las imágenes presentes en los manuales. A los alumnos no se les ha enseñado a aprender de las imágenes y no las consideran fuentes serias de información. En algunas de estas investigaciones empíricas se ha llegado a establecer que un grupo importante de los alumnos no habían mirado ni siquiera las imágenes y que un 25% lo había hecho exclusivamente como distracción respecto de la lectura. También se comprobó que la gran mayoría de los alumnos no contemplaba tales imágenes con un mínimo de atención si no se les impulsaba explícitamente a hacerlo, especialmente a través de indicaciones escritas.⁹

Una atención más cuidada a las cuestiones esbozadas en esta primera observación, dando por descontado que todas las imágenes estuviesen acompañadas de su correspondiente pie explicativo y de alguna cuestión respecto del significado de las mismas, permitiría evitar, por ejemplo, los frecuentes anacronismos que se producen al mezclar, sin la pertinente distinción y contextualización, las imágenes coetáneas, consideradas fuentes o documentos primarios, con las reinterpretaciones realizadas por la pintura de historia del siglo XIX, tan utilizadas tradicionalmente en los manuales de historia, que exigen un tratamiento profundamente diverso.¹⁰ Se ha avanzado poco en este sentido, aunque ocasionalmente ya sea contemplada esta cautela básica, al menos a la hora de la catalogación mínima de la imagen reproducida.

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

guerras de religión de los siglos XVI y XVII o las generadas con motivo de la colonización española de América.

Esbozo de propuesta para mejorar la presentación y el uso inducido de las imágenes en los manuales escolares de historia: a modo de conclusión.

En este apartado pretendemos apuntar, aunque sea de manera esquemática, algunas de las líneas y de las actuaciones que posibilitarían ir avanzando en la superación de las dificultades y carencias enunciadas anteriormente o, dicho de otra manera, cómo hacer didácticamente viable una adecuada atención a las imágenes, especialmente a aquellas que los manuales hacen presentes en el aula, teniendo en cuenta los dos principales problemas que, además de las ya esbozadas características peculiares del alumnado, pueden presentarse: el tiempo disponible y la formación adecuada del profesorado.

Los actuales currículos escolares, más abiertos y flexibles que los de épocas pretéritas, no han hecho menguar de forma palpable la sensación, ni tampoco las quejas, de parte del profesorado que considera muy difícil poder atender las programaciones sean de cada curso o sean de ciclo educativo. La constatada dependencia que el profesorado ha tenido y sigue teniendo respecto de los manuales escolares, que mayoritariamente han optado por un desarrollo curricular básicamente tradicional y, por tanto, privilegiador de unos contenidos informativos y conceptuales marcadamente enciclopédicos, ha hecho que las nuevas posibilidades establecidas legalmente hayan quedado bastante desaprovechadas y que los contenidos procedimentales (en nuestro caso la lectura y análisis de las imágenes) no hayan recabado la debida atención.

Dada esta situación, una forma viable de poder solucionar la actual contradicción entre la desbordante presencia de las imágenes en los manuales de historia y su escasa explotación educativa podría ser la de hacer una muy meditada selección de la mayor parte de las imágenes reproducidas atendiendo a aquellas temáticas o géneros que se considerase más importante destacar (valgan como posibles ejemplos, entre muchos otros, las escenas relacionadas con la vida cotidiana, con el trabajo, con las formas de habitación, con las formas de obtención de los alimentos o los usos y obtención de la energía, con las formas de religiosidad o las representaciones del poder, con las distintas formas que los enfrentamientos sociales o las guerras han adoptado y, en fin de cuentas, cualesquiera otros aspectos que desde las propias consideraciones educativas y didácticas se considerase prioritarios para su tratamiento escolar).¹¹ El abordar de forma sistemática estos distintos tipos o géneros de imágenes en las diversas concreciones históricas que se hubiera seleccionado permitiría optimizar su estudio, pues habría ya mucha información previamente analizada y la profundización en las nuevas imágenes podría centrarse fundamentalmente en los nuevos elementos (sociales, técnicos, de sensibilidad o de cualquier otro tipo) que fuesen apareciendo a lo largo de la programación desarrollada durante el curso o el ciclo educativo contemplado. Ya existen algunos

ejemplos interesantes de esta forma más sistemática y consistente de abordar las imágenes en su dimensión didáctico-escolar. De esta manera se podría economizar tiempo y se podría insistir, de manera más patente y cohesionada, en aquello que en la historia es continuidad y en lo que es cambio, modificación, transformación o ruptura, en los casos en los que ésta última se dé de forma más contundente, y que, obviamente, deberían ser objeto de un cuidado preferente. Sirviéndonos de la terminología acuñada por Erwin Panofsky, se podría atender de forma sistemática a las dos primeras fases de su análisis de las imágenes, esto es a la fase preiconográfica (que permitiría fijar la atención de la mirada de los alumnos sobre los distintos elementos integrados en cualquier representación icónica) y a la fase iconográfica (que ayudaría a los alumnos a ir reconociendo y agrupando los distintos géneros de imágenes existentes y, en la medida de lo posible, ir estableciendo sus variantes). La tercera fase, la propiamente iconológica, dada su considerable complejidad y el gran conjunto de conocimientos y destrezas que su contextualización comporta, podría ser objeto de atención escolar sólo en aquellas imágenes que se considerasen más relevantes y definitorias de una determinada situación o momento histórico.¹²

Como ya expusimos al inicio de esta aportación, los historiadores se han mostrado reiteradamente temerosos ante las imágenes y su dimensión documental. Esta característica profesional también ha repercutido muy directamente en la formación inicial recibida por los actuales docentes de historia sea en las anteriores facultades de letras, sea en las actuales de historia. Es posible, incluso, que la situación presente se haya agravado por la especialización introducida en las titulaciones académicas (al menos en las de historia y de geografía) que son las que más habitualmente han dado y dan acceso a la docencia en los centros de secundaria. Y tampoco la insuficiente formación didáctica de tales futuros docentes, por diversos motivos y circunstancias que no abordaremos en esta ocasión, ha dado una respuesta aceptable a este nuevo reto planteado por los manuales escolares. Los recientes y muy valiosos estudios que se están realizando sobre las características profesionales de los docentes de historia, incluidos los especializados en la enseñanza de historia *del arte*, no cubren el conjunto de las exigencias historiográficas y didácticas que venimos planteando en nuestro escrito.¹³ Estas investigaciones han puesto de manifiesto, entre otros datos muy relevantes, la enorme preponderancia de los enfoques biográfico-formalistas a la hora de abordar las obras de arte, con una muy reducida presencia de aquellos docentes que optan por un enfoque histórico-sociológico más complejo. Se ha destacado, igualmente, la enorme dependencia que tales docentes, especialmente los del grupo predominante cuantitativamente, tienen de los manuales escolares. Esta última constatación, coherente con el razonamiento que venimos desarrollando, muestra la necesidad y la urgencia, por una parte, de mejorar el tratamiento y el uso inducido de las imágenes en los libros escolares y, por la otra, la de conseguir una formación profesional docente adecuada. Sólo de esta manera se hará posible el que las abundantes imágenes escolares se conviertan en docu-

mentos útiles para entrever más profundamente la complejidad de lo histórico y dejen de ser básicamente ilustraciones que colorean, de manera derrochante y despilfarradora, tales manuales y sus posibilidades educadoras. El reto es difícil, pero la actual situación está exigiendo una respuesta coherente, desde todos los ámbitos y actores implicados en la educación, que evite las contradicciones actualmente presentes. En caso contrario estaremos, de manera más o menos consciente, potenciando una escuela ciega para los que pueden ver, dado el actual potencial icónico disponible, como mínimo, en los manuales escolares.

Notas

¹ Nos referimos, de manera ejemplar y concreta, al tema de los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia tanto españoles como de algunos países iberoamericanos (los de Colombia y Perú, de los que disponemos de datos precisos). En el caso español, los manuales de secundaria dedican a los héroes y heroínas de estos procesos el 52% de las imágenes incluidas. Este porcentaje es del 44,4% para el caso de los manuales colombianos y del 59,1% para los del Perú. Véase Rafael Valls (dir.) (2005): *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia: Países andinos y España*. Vol. 1, OEI-Fundación MAPFRE, Madrid, pp. 59, 103 y 125.

² Utilizando la misma referencia de la nota anterior podemos constatar que, en el caso de Colombia, los aspectos sociales significan el 21,6% de las imágenes y las cuestiones relacionadas con la vida cotidiana suponen el 17,3% de las mismas. En el caso español, ambas cuestiones llegan al 20% de las imágenes y, en el caso del Perú, no superan el 14,3%.

³ No es este el lugar para intentar una mínima aproximación a las interesantísimas aportaciones de la orientación iconológica impulsada por Aby Warburg, ya desde los primeros decenios del siglo XX, y continuadas posteriormente por autores tan sugestivos como Panofsky o Gombrich. Una breve introducción a sus obras, así como a su principal bibliografía, puede verse en Ocampo, E. y M. Peran (1993): *Teorías del arte*. Barcelona, Icaria. El caso del historiador holandés Johan Huizinga es también excepcional, por su carácter pionero, en lo que respecta a su interés por las imágenes. Aparte de sus conocidas y siempre provechosas obras más clásicas, en las que la atención a las imágenes icónicas está siempre presente, es muy conveniente la lectura de la recopilación realizada por Wiese de Boer en relación con los escritos de Huizinga en que abordó más particularmente las cuestiones que nos ocupan: Huizinga, J. (1993): *Le immagini della Storia. Scritti 1905-1941*, Einaudi, Torino.

⁴ Las principales características de este complejo proceso de destrucción y sustitución de imágenes ha sido estudiado con profundidad por Serge Gruzinski (1994): *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*, Fondo de Cultura Económica, México. El subtítulo de esta obra se puede prestar a equívocos dado que el libro, en su casi totalidad, está dedicado al estudio de los siglos XVI al XVIII.

⁵ Antonio Claret (1852): *Catecismo de la doctrina cristiana explicado y adaptado a la capacidad de los niños y adornado con muchas estampas*, Librería Religiosa, Barcelona (la edición citada es la octava, la primera se imprimió en 1848).

⁶ La importante función asignada a las imágenes por E. Lavissee queda muy claramente explicitada en el prefacio de su manual: "*L'enfant croit que le monde a toujours ètè comme il le voit. On ne saurait donc faire trop souvent avec lui la comparaison de ce qui était jadis avec ce qui est aujourd'hui. Ce n'est point assez que de parler à ses oreilles; il y a grand profit à lui montrer par une image les hommes et les choses...*" (E. Lavissee (1917): *L'Année préparatoire d'Histoire de France*, Armand Colin, Paris, pp. 2. La edición citada es la número 122; la primera se realizó en 1884).

⁷ Valls, Rafael (1998): "Felipe II y su época en los manuales de historia: textos e imágenes (siglos XIX y XX)" en *Tiempo y Tierra*, N° 7, pp. 75-105 y Valls, Rafael (1999): "Sobre la selección y uso de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)" en *Clio & Asociados*, N° 4, pp. 77-100).

⁸ La escasa y sesgada presencia de las mujeres en los manuales escolares actuales, incluidos los de historia, ha sido analizada recientemente, de forma muy sugerente, por Nieves Blanco: "Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto" en M. Á. Santos Guerra (coord.) et al (2000): *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*, Graó, Barcelona, pp. 119-147. También son muy interesantes las aportaciones de Antonia Fernández Valencia (coord.) et al. (2001): *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, Síntesis, Madrid, especialmente su capítulo quinto ("propuestas para la incorporación de las mujeres en los estudios sociales"). La escasez de las representaciones femeninas también las constatamos en todos los estudios incluidos en la obra que ya citamos previamente: Rafael Valls (dir.) (2005): *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia: Países andinos y España*. Vol. 1, OEI-Fundación MAPFRE, Madrid.

⁹ Una amplia síntesis de estos estudios y de sus principales resultados, básicamente desarrollados en los Estados Unidos de Norteamérica, puede verse en la aportación de Enrique Llorente Cámara (2000): "Imágenes en la enseñanza" en *Revista de Psicodidáctica*, N° 9, pp. 121-137.

¹⁰ El profesor Carlos Reyero ha realizado una serie de interesantísimos estudios sobre la pintura española de historia, que son fundamentales para conocer y contextualizar gran parte de la iconografía histórica escolar. De entre estas investigaciones cabe destacar: *Imagen histórica de España (1850-1900)*, Espasa-Calpe, Madrid, 1987, y *La pintura de historia en España. Esplendor de un género en el siglo XIX*, Cátedra, Madrid, 1989. También ha publicado un sugerente estudio en el que aborda las esculturas conmemorativas españolas, que si bien tuvieron una importancia escolar mucho menor, sí permite una comprensión más completa de esta otra faceta de la configuración española de los “lugares de la memoria”: *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público, 1820-1914*, Cátedra, Madrid, 1999. Una interesante aportación sobre los problemas relacionados con el uso indiscriminado de fuentes icónicas primarias, por una parte, y de las recreaciones realizadas por la pintura de historia del siglo XIX, por la otra, en los actuales manuales escolares franceses y alemanes de historia, así como las diferencias existentes entre ellos, puede verse en el artículo de Susanne Popp (2000): “Die Rückkehr der Historienmalerei. Ein Blick in deutsche und französische Schulgeschichtsbücher der neunziger Jahre” en *Information. International Society for History Didactics*, vol. 21, N° 1, pp. 41-49.

¹¹ En nuestros artículos, previamente citados, hemos analizado de forma detallada la nada ingenua selección de imágenes realizadas en los manuales escolares españoles del siglo XX en relación con dos momentos importantes de la historia española: la “Guerra de la Independencia” y las Cortes de Cádiz (*Clio & Asociados*, N° 4, pp. 77-100, 1999), por una parte, y la época de Felipe II (*Tiempo y Tierra*, N° 7, pp. 75-105, 1998), por la otra.

¹² Entre otras obras de este interesantísimo autor puede verse, por su claridad expositiva, *El significado en las artes visuales*, Alianza, Madrid, 1987.

¹³ En los últimos años se han realizado diversas investigaciones al respecto, básicamente desde la óptica de la historia del arte y de su didáctica, que era uno de los aspectos menos estudiado en el conjunto de la didáctica de las Ciencias Sociales. Un buen resumen del estado de la cuestión puede encontrarse en la publicación de Rosa M^a Ávila (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*, Díada Editora, Sevilla.

Bibliografía

- Ávila, Rosa M^a** (2001): *Historia del Arte, enseñanza y profesores*, Diada Editora, Sevilla.
- Blanco, Nieves** (2000): "Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto" en M. **A. Santos Guerra** (coord.) et al: *El harén pedagógico: Perspectiva de género en la organización escolar*, Graó, Barcelona.
- Claret, Antonio** (1852): *Catecismo de la doctrina cristiana explicado y adaptado a la capacidad de los niños y adornado con muchas estampas*, Librería Religiosa, Barcelona.
- Fernández Valencia, Antonia** (coord.) et al. (2001): *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*, Síntesis, Madrid.
- Gruzinski, Serge** (1994): *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1492-2019)*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Huizinga, J.** (1993): *Le immagini della Storia. Scritti 1905-1941*, Einaudi, Torino.
- Lavisse, Ernest** (1884): *L'Année préparatoire d'Histoire de France*, Armand Colin, Paris.
- Llorente Cámara, Enrique** (2000): "Imágenes en la enseñanza" en *Revista de Psicodidáctica*, N^o 9, pp. 121-137.
- Ocampo, E. y M. Peran** (1993): *Teorías del arte*, Icaria, Barcelona.
- Panofsky, E.** (1987): *El significado en las artes visuales*, Alianza, Madrid.
- Popp, Susanne** (2000): "Die Rückkehr der Historienmalerei. Ein Blick in deutsche und französische Schulgeschichtsbücher der neunziger Jahre" en *Information. International Society for History Didactics*, vol. 21, N^o 1, pp. 41-49.
- Reyero, Carlos** (1987): *Imagen histórica de España (1850-1900)*, Espasa-Calpe, Madrid.
- Reyero, Carlos** (1989): *La pintura de historia en España. Esplendor de un género en el siglo XIX*, Cátedra, Madrid.
- Reyero, Carlos** (1999): *La escultura conmemorativa en España. La edad de oro del monumento público, 1820-1914*, Cátedra, Madrid.
- Valls, Rafael** (1998): "Felipe II y su época en los manuales de historia: textos e imágenes (siglos XIX y XX)": *Tiempo y Tierra*, N^o 7, pp. 75-105.
- Valls, Rafael** (1999): "Sobre la selección y uso de las imágenes de los manuales escolares de Historia: un ejemplo español (1900-1998)": *Clio & Asociados*, N^o 4, pp. 77-100.
- Valls, Rafael** (dir.) (2005): *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia: Países andinos y España*. Vol. 1, OEI-Fundación MAPFRE, Madrid.