

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA.
UN ESTUDIO COMPARATIVO DE LIBROS DE TEXTO DE
VICENS VIVES

Autor: Pablo Andrés Antón

Tutora: Victoria Eugenia Martínez del Cerro Glez

UNIR

Diciembre de 2011

Índice

1.- Introducción	pág. 5
2.- Planteamiento del problema	pág. 7
2.1.- Hipótesis	pág. 7
2.2.- Objetivos	pág. 7
2.3.- Metodología	pág. 8
2.4.- Estudio de las variables	pág. 9
2.5.- Instrumentos	pág. 10
2.6.- Fuentes	pág. 11
3.- Marco teórico	pág. 13
3.1.- Evolución de los libros de texto como transmisor de la educación	pág. 13
3.2.- El libro, el alumno y el profesor: el uso de los manuales escolares	pág. 24
3.3.- Algunos elementos que podrían mejorar los libros de texto	pág. 27
3.4.- Consideraciones sobre el análisis de libros de texto	pág. 29
4.- Estudio comparativo de los manuales	pág. 33
4.1.- Selección y justificación	pág. 33
4.1.1.- Historia del mundo contemporáneo	pág. 37
4.1.2.- Actual. Historia del mundo contemporáneo	pág. 39
4.1.3.- Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos	pág. 41
4.2.- Análisis	pág. 43

PABLO ANDRÉS ANTÓN

4.2.1.- Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos	pág. 43
4.2.2.- Actual. Historia del mundo contemporáneo	pág. 49
4.2.3.- Historia del mundo contemporáneo	pág. 55
5.- Aportaciones	pág. 63
6.- Conclusiones	pág. 65
7.- Bibliografía	pág. 69
8.- Índice de ilustraciones	pág. 73
9.- Apéndices	pág. 75

Resumen

El protagonismo que adquieren que los manuales en clase por el uso y abuso que se hace de ellos, así como su rol central en el contexto del aula y su papel de intermediario entre los contenidos y el alumno, conduce a la necesidad de valorar su calidad didáctica y científica. En este estudio se lleva a cabo un análisis de tres manuales de Vicens Vives correspondientes a las tres últimas leyes que han regulado la Educación Secundaria. Para ello se expone un estado de la cuestión de la historia y uso de los manuales y se plantean pautas para evaluar su adecuación a la enseñanza de historia contemporánea. El análisis revela una evolución creciente en la integración de recursos audiovisuales, informáticos y telemáticos y en la inclusión de contenidos procedimentales, acompañada de cierta disminución en la rigurosidad científica. Sin embargo, las tres obras adoptan la misma concepción didáctica: ser fuente de información y delimitar qué contenidos hay que aprender y cómo hacerlo. Dados estos resultados, que revelan el estado actual de los libros de texto, se requiere replantear no solo su formato, sino también su papel en el aula para permitir una educación que favorezca la capacidad crítica del alumnado.

Palabras clave: Libro de texto, manual, Historia contemporánea, Bachillerato, BUP.

1. Introducción

En la Educación Secundaria actual, existe un alto grado de incidencia de los manuales escolares. Se trata del producto *estrella* del aula y, frecuentemente suplanta el papel del profesor como fuente de información. Por tanto, es innegable que la confección del manual resulte un elemento indispensable para valorar la educación que realmente reciben los alumnos, en tanto en cuanto deviene intermediario entre la materia y estos (Aarón, 2004: 100).

El manual tiene, por tanto, la capacidad de mediatizar la propia concepción que de la historia tiene el alumnado, puesto que selecciona qué, quién, cómo, cuándo, dónde y por qué es Historia y debe ser estudiado. Esto es así por el sometimiento y claudicación del profesor al criterio y *modus operandi* del libro de texto, tanto en lo que se refiere a contenidos como al modo de impartirlos (Aarón, 2004: 100).

Los inconvenientes que presenta podrían dar lugar a un cuestionamiento de su uso en el aula. Sin embargo, en lugar de eso, existen otras razones —que se detallarán más adelante— que explican la adopción de los manuales en clase pese a que deslegitiman la figura del profesor al convertirse en la fuente de información y que presentan varias desventajas como se ha dicho arriba.

Así pues, en este trabajo, se va a tratar de estudiar los manuales fundamentalmente desde un punto de vista formal y su evolución más reciente. Todo ello con vistas a extraer conclusiones acerca de cómo y por qué mejorar estos instrumentos para hacer más eficiente la educación de Historia en Secundaria.

El trabajo está estructurado de la siguiente manera: a esta introducción sigue el planteamiento del problema para entrar en la fundamentación teórica en el punto 3. que permitirá un posterior análisis en el punto 4.2. de tres manuales de la editorial Vicens Vives. La justificación de la selección de los manuales se puede encontrar en el punto 4.1.

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Finalmente, se recoge un resumen de las aportaciones del trabajo y se finaliza con las conclusiones extraídas del estudio. Puede consultarse la bibliografía empleada al final.

2. Planteamiento del problema

2.1. HIPÓTESIS

Se parte de varios postulados que orientan la búsqueda de bibliografía y el enfoque dado al trabajo:

- Los manuales monopolizan la clase y obligan al profesor a redefinir su papel.
- Los manuales son construcciones culturales, por tanto son subjetivos.
- Los manuales facilitan la labor del profesor.

A raíz de la formulación de estas premisas, se torna necesario comprobar tanto teórica como empíricamente su validez.

2.2. OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Familiarizarse con los libros de texto de Historia de Educación Secundaria.
- Conocer lo que opina la comunidad científica sobre el tema.
- Analizar la idoneidad de los manuales estudiados.
- Comprobar la evolución de los manuales de Vicens Vives.
- Analizar valores que tratan de transmitir los manuales.

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

–Proponer, si procede, mejoras en los recursos educativos.

Objetivos específicos:

–Consultar bibliografía específica sobre el tema.

–Valorar la idoneidad de las actividades de los manuales.

–Valorar la utilización e integración de las nuevas tecnologías en los manuales.

–Contrastar el tratamiento de la información de los diversos manuales.

–Comprobar el tratamiento y espacio destinado a las fuentes.

–Reconocer las fortalezas y debilidades de los manuales.

–Aplicar este conocimiento para la mejora de los recursos educativos.

2.3. METODOLOGÍA

La perspectiva desde la que se realiza el trabajo es múltiple. En primer lugar es didáctica, se estudia el método de enseñanza así como los recursos que ofrece el manual. En segundo lugar es ideológica, puesto que se valora el grado de transmisión de valores. En tercer lugar es analítica, porque se comparan los manuales y se consideran cada uno de los elementos que los componen.

El trabajo consta de una parte teórica y otra práctica. La primera se basa fundamentalmente en bibliografía especializada. Esta sección aporta la base científica para llevar a cabo el estudio práctico, por ello, en el punto 3.4. se describe una serie de

criterios que se tienen en cuenta para el posterior análisis. Se ha tenido en cuenta los criterios de dos autores: Rafael Valls y M. Paula González, por ello se incluye una matriz de comparación de manuales en tres tablas de esta última.

El estudio comparativo se ha llevado a cabo teniendo en cuenta la antigüedad de la publicación, aunque todos ellos se han cotejado con las directrices recogidas en el punto 3.4.: primero se trabaja el manual más antiguo, después el segundo manual se compara con el primer libro y, finalmente, el tercero con los dos anteriores.

Para realizar este estudio comparativo realizamos, en primer lugar, una selección de manuales, la justificación puede hallarse en el apartado 4.1. y subapartados.

La metodología seguida, por tanto, es de carácter deductivo. Se ha partido de una hipótesis, unas premisas, y más tarde, mediante la recogida de datos, se han obtenido conclusiones. Por otro lado, el método empleado ha sido principalmente cualitativo.

2.4. ESTUDIO DE LAS VARIABLES

En el análisis se va a proceder a valorar una serie de aspectos. Para ello, se ha tomado como base el criterio de Rafael Valls Montés y de M. Paula González, aunque también se ha incluido el del autor de este trabajo. Todo ello se detalla en el apartado 3.4. Las variables estudiadas fundamentalmente son:

- Uso de TIC.
- Fuentes iconográficas, textuales, cinematográficas, etc.
- Transmisión de valores.
- Actividades.
- Lenguaje y conceptos.

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

- Estructura.
- Relación pasado-presente.
- Relación manual-alumno.
- Contenidos conceptuales y procedimentales.
- Actualización científica y metodología historiográfica.
- Desarrollo de la capacidad crítica.
- Agrupamiento en las actividades.

2.5. INSTRUMENTOS

A continuación se exponen sendas fichas de los tres manuales estudiados.

<i>Historia del mundo contemporáneo</i>	
<i>Autores</i>	J. Arostegui Sánchez, M. García Sebastián, C. Gatell Arimont, J. Palafox Gamir y M. Risques Corbella
<i>Curso</i>	Primero de Bachillerato
<i>Editorial</i>	Ediciones Vicens Vives, S. A.
<i>Primera edición</i>	2008
<i>Esta edición</i>	2010, primera edición, segunda reimpresión
<i>Lugar de edición</i>	Barcelona
<i>N.º de páginas</i>	379
<i>Marco legal</i>	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

<i>Actual. Historia del mundo contemporáneo</i>	
<i>Autores</i>	Margarita García Sebastián y Cristina Gatell Arimont
<i>Curso</i>	Primero de Bachillerato
<i>Editorial</i>	Ediciones Vicens Vives, S. A.
<i>Primera edición</i>	1998
<i>Esta edición</i>	1999, primera edición, primera reimpresión

Lugar de edición	Barcelona
N.º de páginas	357
Marco legal	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

	<i>Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos</i>
Autores	Manuela Balanzá, Pilar Benejam, Montserrat Llorens, Rosa Ortega y Juan Roig
Editorial	Ediciones Vicens Vives, S. A.
Curso	Tercero de Bachillerato Unificado Polivalente
Primera edición	1987
Esta edición	1992, cuarta edición, segunda reimpresión
Lugar de edición	Barcelona
N.º de páginas	471
Marco legal	Ley 14/1970, de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

2.6. FUENTES

En el grueso del trabajo se aprecian dos zonas claramente diferenciadas. La primera parte, correspondiente al punto 3., consiste en un estado de la cuestión para la que ha sido necesaria la utilización de bibliografía especializada. Entre el magma de publicaciones empleadas, sobresalen por su abundancia las revistas de didáctica. Se han utilizado con mayor profusión las correspondientes a didáctica de ciencias sociales, como sucede con *Íber*, *Didáctica de ciencias experimentales y sociales* y *Revista de investigación*. Entre los autores destacan Merchán Iglesias o Rafael Valls Montés.

Para el estudio práctico, se han empleado sendos artículos de Valls Montés y González, cuyo contenido se detalla en el subapartado 3.4. La matriz propuesta por González para el análisis de libros de texto ha sido de gran utilidad a la hora de analizar los manuales.

Tanto como para la primera parte como para la segunda se han empleado las fuentes secundarias que se ha comentado, pero cabe añadir la utilización de fuentes

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

primarias para el estudio de la segunda parte. Estas últimas se detallan minuciosamente en los apartados 4.1., 4.1.1., 4.1.2. y 4.1.3.

3. Marco teórico

3.1. EVOLUCIÓN DE LOS LIBROS DE TEXTO COMO TRANSMISOR DE LA EDUCACIÓN

Aunque pueda resultar paradójico, si se atiende a la educación actual y tenemos en cuenta que los manuales son empleados fundamentalmente en la Educación Primaria y Secundaria y en menor medida en la Educación Universitaria, cabe rastrear el origen de los manuales escolares en la Educación Superior. En la Europa del siglo XIII, la importancia de la Educación Universitaria no radicaba en la adquisición directa del conocimiento en sí, sino en saber qué opinaban determinados autores respecto a determinadas cuestiones. Por ello, el maestro debía explicar las obras de dichos autores, tomándolas como eje y finalidad de las lecciones (Durkheim, 1992: 177-178). Dicha explicación a menudo era leída por el maestro y copiada por los alumnos, que carecían de la obra.

De este modo, queda manifiesto que este tipo de obra fue un precursor del libro de texto, pero no un libro de texto en sí, puesto que cabría hablar más bien de libro «de autor» que de libro «de texto». Además de ello, este tipo de libro no ejercía de mediador entre el conocimiento y el alumno, a diferencia de lo que sucede hoy en día. Esto queda patente cuando se comprueba que los alumnos de entonces copiaban la explicación sin acceder al libro, en cambio, en la actualidad, en los contextos en los que se emplea en mayor grado el libro de texto —Secundaria y Primaria— se otorga a este la autoridad como fuente de información fiable y se desestima el uso de apuntes (Merchán, 2002: 80).

Fue a partir del siglo XVIII cuando nació el manual como lo entendemos hoy en día, como compendio de lo que ha de saberse en determinada materia. Ahora bien, aunque el libro de texto se documentara por primera vez a finales del siglo XVIII, no fue hasta el siglo XIX cuando se logró su consagración institucional, al vincularse en

Europa occidental al nuevo sistema escolar nacional-estatal decimonónico (Cuesta, 1997: 125).

Dicho paradigma implicó dos factores clave: la extensión de la escolaridad y el intervencionismo de los estados-nación en materia escolar. El estado-nación encontró en el libro de texto una herramienta eficaz para homogeneizar la visión del pasado (Cuesta, 1997: 149-150). En este sentido, Prats (1997: 10) insiste en que la burguesía del siglo XIX, supo ver en la historia un magnífico medio para generar conciencia y asentar la estabilidad social de los estados. El principio de las nacionalidades, que partía de la premisa de que los ciudadanos de un país compartían una historia y una cultura que justificaba la existencia del estado enraizó en la historia (Hobsbawm ápuđ González, 2006: 22). Por ello en todos los planes de estudios se crearon visiones de la historia que trascendieron a los manuales escolares, donde la meta primordial era la transmisión de una noción de historia colectiva como nación: la historia a los pies de los Estados. A menudo, los nacionalismos han usado y, en ocasiones, abusado de la historia, puesto que, como apunta Topolsky, «la historia y su conocimiento son uno de los principales elementos de la conciencia nacional y una de las condiciones básicas para la existencia de cualquier nación» (Ápuđ Prats, 1997: 10).

Así se observa perfectamente en México, donde el 12 de febrero de 1959 se fundó la Comisión Nacional de Textos Escolares para dotar gratuitamente a los estudiantes de manuales escolares, ya que el 30 de enero se había establecido que estos libros serían obligatorios para la enseñanza. Una de las principales razones que se adujeron para la dotación gratuita de estos libros fue que reafirmarían en los estudiantes el sentimiento de sus deberes hacia la patria de la cual serían ciudadanos, que les inculcarían el amor a la patria (Peña, 2010: 19).

La cuestión de los libros de texto gratuitos mexicanos, ha levantado polémica desde que se impulsaron. Por un lado, se aducía que así la educación era verdaderamente democrática, accesible a todos y gratuita, por otro lado, que era un mecanismo de control por parte del estado y que tenía como consecuencia el dejar de

lado buena parte de la realidad, puesto que al ser el Estado mexicano quien editaba los manuales escolares, este se convertía en el paradigma de conocimiento que todo niño debiera lograr (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 3-4). La univocidad estandarizaba la educación con ejemplos que se enmarcaban en un contexto urbano y se olvidaban de la diversidad cultural, social, lingüística y económica del país (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 19).

La intervención estatal en la educación ha sido un hecho corriente en la enseñanza de la historia en gran parte del globo, tanto durante el siglo XIX como durante el siglo XX. Otro ejemplo de esto lo constituye la joven República de Argentina, en la que la escolarización y el empleo de los manuales escolares tuvo por objeto la invención y justificación del Estado-nación, la imposición de una cohesión a un grupo de gentes que debían constituir una sola nación (González, 2006: 18):

«Basándose en el acontecimiento glorioso de la independencia y el ensalzamiento de sus protagonistas, convertidos en próceres de la patria, la escuela difundió una imagen moralizante y optimista del pasado desde un prisma claramente nacional. Se pretendió así conformar una identidad común e integradora de todos los habitantes de la joven y heterogénea República Argentina de acuerdo a los intereses y necesidades de la clase dirigente de cada momento».

De igual modo sucede en el Reino de Marruecos tras la independencia y la consecuente arabización de la escuela. De hecho, el discurso histórico que transmiten los libros de texto de las últimas décadas se caracteriza por la exaltación de la monarquía, la unidad nacional, la religión musulmana y la arabidad (Rodríguez, 2007: 57).

La institucionalización del sistema educativo del Reino de Marruecos se basó en cuatro pilares tras la independencia de 1956: la extensión del sistema educativo, la

integración de los diferentes sistemas educativos —islámico, francés, hebreo y español, fundamentalmente— en uno solo, la arabización y la marroquinización.

Hasta 1973, Marruecos conservó una concepción histórica francesa, heredada del Protectorado franco-español. Por tanto, los esfuerzos de Marruecos se han centrado desde entonces en «descolonizar» la historia. Este es un objetivo aún no alcanzado, puesto que la historia que forma a los ciudadanos marroquíes parece más bien una reacción a la historiografía de época colonial que una historiografía propia y original (Rodríguez, 2007: 56-57). Ello se percibe con claridad tras observar el empleo de las corrientes historiográficas francesas al servicio de una historia de Marruecos que reivindica la identidad árabe del país, «[...] negando cualquier tipo de vínculo étnico y cultural con el Continente Europeo» (Rodríguez, 2007: 57-58). Así sucede al explicar el origen de Marruecos en un sustrato local beréber y el aporte de unos *pueblos orientales semitas*—fenicios, cartagineses y árabes—, negando cualquier aportación *occidental*—romana, griega, francesa, española e incluso bizantina—.

Así pues, la escuela y los manuales han sido percibidos —y empleados— frecuentemente como transmisores de valores y así lo han querido ver multitud de investigadores¹, tanto en lo que se refiere a valores nacionales como en los ejemplos anteriores, como de todo tipo: religiosos, cívicos, morales, políticos, racistas, de género, etc. (Tiana, 2010: 228).

En el caso de España, el empleo de los manuales con valor adoctrinador nacionalista queda patente como elemento de primer orden desde el siglo XIX, puesto que los libros de texto son los productos historiográficos de mayor difusión (Parra, 2008: 24). Sin embargo, es necesario precisar que el alcance que tienen sobre el imaginario social y la memoria colectiva de una sociedad dichas obras es de difícil cuantificación y concreción (Valls, 2007: 12-14).

José Sanz Bremón fue un catedrático de Geografía e Historia que en el Castellón de la Restauración, entre 1880 y 1906, desarrolló su labor en lo que él denominaba sin

¹ Rodríguez (2007), Valls (1998) y Merchán (2002).

tapujos enseñar historia patria. Para impartir las clases, elaboró un manual propio (Parra, 2008: 26). Pese a que la Ley Moyano de 1857 estipulaba el contenido de los manuales escolares, esta ley era pasada por alto dadas las posturas divergentes en cuanto a su aplicación (Boyd, 2000: 25-26).

Sanz es, pues, la muestra de un profesor liberal que parecía inquieto por la actualización de sus saberes y que, al contrario que sus colegas tradicionalistas, moderados y republicanos, había escrito un libro de texto que apostaba por postulados didácticos e historiográficos más modernos. El manual de Sanz hacía referencia a las fuentes, la fiabilidad de estas, constataba las lagunas documentales cuando las había, adjuntaba bibliografía, incluía textos y grabados y, aunque las cuestiones políticas y militares centraban su discurso, dedicaba espacio a los temas sociales y económicos (Parra, 2008: 26).

Sin embargo, a pesar de ser un profesor vanguardista, Sanz pensaba que España era una realidad que antecedió a sus habitantes. Reconocía el origen de las esencias de España en los pueblos prerromanos y también centraba su atención en los emperadores hispano-romanos. Pero es la Edad Media y la *Reconquista* el período que acapara más terreno en su libro. Aun cuando su obra no llegara a manifestaciones tan *mauróforas* como las de manuales conservadores como el de Sánchez Casado, el libro de Sanz Bremón era acorde a la historiografía de finales del siglo XIX y principios del siglo XX: manifestaba que la *Reconquista* era una gesta nacional gloriosa, descalificaba a los musulmanes, destinaba el doble de páginas a la Corona de Castilla que a la Corona de Aragón y 305 frente a 3 páginas a medioevo y Edad Contemporánea, respectivamente (Parra, 2008: 26-30). Si bien es cierto que había diferencias entre un manual liberal progresista como el suyo, uno tradicionalista o uno moderado, existía un consenso en cuestiones como la relevancia de la *Reconquista* para la patria (Maestro, 2005: 188).

En general, la escuela de la Restauración permaneció lejos de la visión de los arabistas y africanistas más *tolerantes*, pero la reforma del Bachillerato de Eduardo Callejo en 1926, bajo la dictadura de Primo de Rivera trató de establecer un libro de

texto único para cada materia. El manual para historia de Yela Utrilla era visiblemente menos *intransigente* para con al-Andalus, aun no llegando a las posturas de los arabistas (Parra, 2007: 20-21).

Durante la Segunda República se mantuvo el control oficial de los manuales, pero se amplió el espectro de libros oficiales mediante la creación o traducción de obras extranjeras de reconocido prestigio científico y didáctico (Boyd, 2000: 181, 194). Sin embargo, el impulso renovador de Rafael Altamira condujo hacia posturas generalmente arabistas (Boyd, 2000: 142-143).

En el franquismo, la escuela fue el campo de pruebas de adoctrinamiento nacional, para lo cual fueron necesarias las sucesivas *depuraciones* de profesores y la inspección educativa (Parra, 2007: 24). Si durante la República se había tendido al europeísmo, la marginación internacional del nuevo régimen favoreció que los manuales se hicieran eco de un *antieuropeísmo* (Hernández, 2001: 378-381). No obstante, aunque este discurso escolar calara en las élites franquistas, el africanismo diplomático de estas no trascendió a la escuela. El régimen no tenía ninguna intención de aplicar el discurso africanista más allá de ciertos círculos diplomático razones oportunistas (Parra, 2007: 16, 25).

Al factor ideológico nacional, Alain Choppin (Ápud Tiana, 2010: 212) suma otras características de los manuales escolares: productos de consumo, soportes de conocimiento y herramientas educativas. En función del carácter múltiple cabe decir que paralelamente a la propagandística, la función examinadora escolar fue cobrando más fuerza y a ello enardeció el uso del manual. La visión del pasado quedó vinculada a la memoria, por lo que el libro de texto «[...] recuerda de lo que hay que acordarse [...]», es decir, graba la «historia oficial» en la memoria del alumno y la somete a examen. De esta manera, además, se obtienen ciudadanos disciplinados —adoctrinados, incluso—, puesto que conocen un «pasado oficial» pero carecen de capacidad crítica, adormecida por una formación meramente memorística, repetitiva en sus objetivos y en sus formas. El énfasis en la memorización se aprecia en los manuales de Primaria, que incorporan

una serie de herramientas para favorecer la memorización, como las cuestiones (Cuesta, 1997: 155). El libro de texto se configura, pues, como una herramienta perfecta para los propósitos a los que sirve.

Durante el siglo XX la tendencia continuó, con el agravante de que la presencia del libro de texto se ha ido afianzando en las aulas hasta el punto de hacer difícil el imaginarse una clase de Historia sin libro de texto (Cuesta, 1997: 125).

Tras la Segunda Guerra Mundial, el paradigma se modificó en Europa —en España habría que esperar a la Transición—, pues se pasó de un modelo de instrucción de «ciudadano-sujeto», base del estado-nación, a un modelo de «ciudadano-participante», cuya compromiso era la democracia (González, 2006: 21-22).

Sin embargo, no fue hasta a partir de los años Setenta del siglo XX, cuando comenzó a cuestionarse todo este paradigma educativo en general y el papel del libro de texto en concreto y a reconocer su subjetividad. Según Álvarez (s/a: 1), el manual escolar se erige en el recurso didáctico que más influye en el tipo de enseñanza en el ámbito de Secundaria. Por lo general, se usa el libro de texto de una forma cerrada y prioritaria en la ESO, siguiendo principalmente la concepción editorial en lo que respecta tanto a los contenidos como a la manera de enseñarlos.

Dada esta situación de preeminencia de los manuales escolares en el aula, resulta vital atender a lo que se transmite mediante este recurso didáctico a los alumnos. Hay que tomar en consideración tanto los contenidos incluidos como los contenidos omitidos; ya que no existen textos inocentes, todo discurso alberga unos contenidos empapados de ideología, valores e intereses económicos, comerciales y políticos. El manual escolar traspasa la cosmovisión de un determinado grupo social-cultural, «que coincide frecuentemente con el conocimiento representativo de la cultura dominante y mayoritaria, presentándolo en el libro de texto como el saber único y universal» (Álvarez, s/a: 1). Si atendemos al concepto de *cultura*, comprobamos como los libros de texto no son en absoluto *inocentes*. Para Plog y Bates (Ápud Aguilera Reija, Beatriz et ál., 2009: 115) la cultura es un sistema de creencias, valores, costumbres y conductas

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

compartidos, que los integrantes de una sociedad emplean en interacción entre sí mismos y con su mundo. Este sistema es transmitido de generación en generación a través del aprendizaje.

Por ello, para la educación intercultural, usar el libro de texto de forma cerrada y prioritaria resulta inadecuado porque el manual suele reflejar primordialmente la cultura mayoritaria, mientras que este tipo de educación requiere de materiales plurales adecuados a la diversidad del aula (Álvarez, s/a: 2). Es decir, se debe rechazar la visión tradicional de los manuales que exponen una historia lineal protagonizada únicamente por los vencedores y los dominantes para formular una historia que lleve al alumnado a desmantelar los estereotipos (Álvarez, s/a: 4).

Ahora bien, las críticas no han surgido solo desde la educación intercultural, sino que desde otros ámbitos han sido mucho mayores, llegándose a una fuerte contestación al sistema educativo (Gatto, 1990):

«La institución educativa “escolariza” muy bien, pero no “educa” – algo por completo inherente al diseño organizacional.

No es la culpa de los malos profesores o del poco dinero gastado, es que es imposible que la educación y la escolarización puedan llegar a ser alguna vez la misma cosa.

Las escuelas fueron diseñadas por Horace Mann y Barnard Sears Harper de la Universidad de Chicago y por Thorndyke de la Escuela Normal de Columbia y otros hombres para ser instrumentos de la dirección científica de las masas. Las escuelas están diseñadas para producir, a través de la aplicación de fórmulas, seres humanos estandarizados cuyo comportamiento pueda ser predecible y controlado».

Tras las graves críticas arrojadas por multitud de autores, cabría esperar una reformulación de los libros de texto, sin embargo, los manuales producidos *a posteriori*

no parecen distar excesivamente de sus antecesores (López ápuđ Merchán, 2002: 93). Para Valls (1998: 69-70), las innovaciones se cuentan en la calidad histórica de los manuales, pero no en la calidad didáctica. Así se comprueba que los principales cambios producidos en los manuales escolares a partir de 1975, cuando se retomaron, al menos parcialmente, algunas interpretaciones de la «línea liberal» de los manuales antiguos y, sobre todo, se abandonó la exaltación patriótica, no supusieron un cambio en la metodología de enseñanza, sino una renovación historiográfica (Valls, 1995: 118). Por su parte, González (2006: 22) sostiene que actualmente los manuales siguen transmitiendo una conciencia histórica como lo hacía en los siglos XIX y XX, si bien apelando a construcciones históricas más que a «esencias» nacionales.

Contrariamente, Rodríguez (2007: 59) ratifica la existencia de cambios en la pedagogía y los manuales marroquíes, ya que enumera varios aspectos que han variado en las últimas décadas:

- Modificaciones en la enseñanza de la historia de Marruecos posterior a la Independencia.
- Matización del contenido bélico del mensaje religioso. Destaca la desaparición de la palabra *yihad* de los manuales de ciencias sociales. Incluso los libros de texto de primer curso de enseñanza Secundaria preparatoria incorporan un breve estudio del cristianismo y del judaísmo y hacen referencia al «diálogo de civilizaciones» y a la tolerancia entre religiones.
- Aparición de cierta noción *braudeliana* de la historia, fundamentalmente en la etapa de Secundaria en torno a la idea del Mediterráneo, la *historia de larga duración* y al concepto de *civilización*. Casi extinción de la historia de al-Andalus, reducida a su relación con las dinastías almorávide y almohade.
- Adopción de manuales que dicen adoptar la pedagogía por competencias.

Si bien Rodríguez (2007: 60) matiza que existe una «[...] contradicción intrínseca entre una teoría pedagógica innovadora que busca desarrollar el pensamiento crítico y un férreo control de los contenidos». Es decir, que a pesar de la aparente renovación de los manuales, los objetivos únicamente han mostrado repercusión en los manuales de cuarto y quinto de Primaria. A esto cabe sumar que no se haya procedido a, según las instrucciones pedagógicas oficiales, desarrollar el pensamiento crítico del alumnado mediante el impulso a la habilidad para contrastar fuentes diferentes. Este déficit se explica en el hecho de que cuando los manuales abordan temas que atañen directamente a la identidad nacional o a asuntos delicados para la historia oficial del Reino, la capacidad crítica se reduce al mínimo y con ella la de análisis, de manera que fuentes, imágenes y actividades no hacen sino reproducir el mismo discurso que previamente se hacía de modo expositivo (Rodríguez, 2007: 60).

En resumen, pese a la inicial divergencia de Rodríguez respecto a Cuesta y Valls, las matizaciones aducidas no hacen sino dar la razón a los últimos. En cualquier caso, el hecho de persistir cierto desacuerdo en cuanto a la existencia o inexistencia de cambios en los manuales se podría explicar por el factor contextual e histórico diferente de Marruecos, es decir, el contexto islámico y excolonial. Cabe tener en cuenta que hasta la reforma de 2002, la historia marroquí en Primaria era de índole teológico.

Así, sucede que cuando se da un cambio, no es realmente significativo —o, como se afirma a continuación, incluso contraproducente—. En México, los manuales escolares son repartidos por una sección del gobierno llamada CONALITEG², excepto en unos pocos casos en los cuales se permite la difusión de libros procedentes de editoriales privadas en Secundaria. Este hecho ha venido generando en gran medida una acusada uniformidad a nivel estatal, por lo que tradicionalmente los manuales hacían gala de grandes dosis de nacionalismo como se ha apuntado arriba. Sin embargo, a raíz de sendas reformas de 1993 y 2006 se ha producido una modernización educativa que ha recludo significativamente las humanidades —filosofía e historia— en aras de las materias técnicas (Peña, 2010: 20-21). Dicho arrinconamiento ha mermado parte del

² Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.

nacionalismo de las clases de historia, pero también ha despojado de su contextualización la historia, convirtiéndola en una «[...] asignatura de carácter informativo y de narraciones lejanas a la realidad de los estudiantes» (Peña, 2010: 21). La razón de ello lo explica Peña (Peña, 2010: 21-22) de la siguiente manera, que llega a hablar de manipulación:

«Los actuales libros muestran una historia maniquea, que a través de su pretendida neutralidad, simplemente traslada los temores de las cúpulas conservadoras a las transformaciones sociales. Aunque por momentos se ensalza el cambio social por la vía de las elecciones se le cierra el camino a cualquier otro camino alternativo, en especial todos aquellos donde el hombre/la mujer toma conciencia de su carácter histórico—para volver a la historia nacional una historia de fragmentos, es decir, tiestos, que solamente dan sentido a un presente ya inmutable, es decir, puramente sincrónico.

Frente a la incertidumbre del cambio social o de los movimientos revolucionarios se encuentra la estabilidad y el refugio de las instituciones: llámese la Real Audiencia, el Virrey o el ejército».

Sin embargo, los problemas que presentan los manuales no escapan al criterio del profesorado. Los docentes reconocen que los libros de texto contribuyen positivamente a la labor de aprendizaje de los discentes. No obstante, también señalan los inconvenientes que acarrea plasmar una visión tradicionalista del desarrollo de los contenidos, a saber: sobrecarga de datos, actividades que no permiten entender los temas abordados, planteamiento de la información orientada hacia la memorización, ausencia o concepción no adecuada de las secuencias didácticas, entre otros (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 22).

Todo lo concerniente a los manuales escolares de historia, adolece, pues, de grandes dosis de ideologización.

3.2. EL LIBRO, EL ALUMNO Y EL PROFESOR: EL USO DE LOS MANUALES ESCOLARES

A pesar de las críticas a los manuales, estos siguen siendo escogidos por los profesores para impartir las clases. Esto se explica porque más allá de convicciones ideológicas o historiográficas, los docentes se ven mediatizados por el contexto del aula y factores como el problema del control sobre el alumnado pesan mucho en la elección. Ello conduce a la adopción de una herramienta como el libro de texto que simplifique este tipo de inconvenientes (Merchán, 2002: 83). De hecho, la deriva histórica económica ha provocado que las escuelas tengan que sustituir a los padres y ocuparse de los hijos menores mientras los progenitores trabajan. Se amplían, de este modo, las horas lectivas, con las consecuencias que ello acarrea para el gobierno del aula, sumándole protagonismo al libro de texto por su capacidad de hacer más manejable el gobierno de la clase (Merchán, 2002: 102). Así pues, el desarrollo de la clase queda reducido a «[...] lectura, explicación de la lectura, comprobación de resultados. Es una visión tradicional, de corte acumulativo y lineal» (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 14).

De cualquier manera, la elección del libro de texto no es algo que resulte únicamente del criterio del profesor, quien a menudo ni siquiera tiene capacidad de decisión. Los manuales se suelen escoger en las reuniones del departamento, lo cual implica que se seleccionan cada dos, tres o cuatro años. Cuando un profesor nuevo llega a un centro, debe aceptar la elección efectuada por sus colegas años atrás. En todo este proceso las editoriales —a través de los agentes comerciales— influyen significativamente sobre la toma de decisiones, puesto que sus argumentos y sus recursos pesan en el proceso de reflexión y deliberación. Si a ello se le añade el hecho de las pocas diferencias observables entre ellos, el ámbito de reflexión queda restringido más bien a casi nada (Merchán, 2002: 84).

Sin embargo, al comprobar como, por otra parte, se registra un descenso en la demanda de materiales alternativos o de innovación, se llega a la conclusión de que pese

a lo sumario de la elección, el libro de texto tiene éxito dada su funcionalidad práctica. Es decir, los profesores —cuando les es posible— escogen el libro de texto como herramienta tradicional que persiste a pesar de las críticas porque garantiza mayor facilidad a la hora de su aplicación a la dinámica normal del aula (Merchán, 2002: 85). Para los docentes, el libro de texto es la representación perfecta de la profesión, proporciona los saberes y delimita lo que abarca la asignatura (Peiró, 1993: 45). Probablemente, además, una de las causas que explican el éxito de los manuales de las grandes editoriales radica en su versatilidad, que le permite dar respuesta a un espectro variado de situaciones educativas, puesto que ofrece datos abundantes y complejos, así como resúmenes y simplificaciones, y proporciona a la vez una amplia gama de actividades rutinarias y mecánicas junto a otras de índole más creativa (Merchán, 2002: 87-88).

Los manuales permiten condensar cómodamente contenidos, fuentes, actividades y elementos gráficos, «el libro es visto como un recurso que permite el trabajo de los alumnos en clase al tener que resolver algunas de las actividades propuestas en las lecciones además de ser una fuente de consulta y de algunos recursos como mapas, líneas del tiempo e imágenes» (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 22). Sin embargo, es necesario aclarar, en lo que a las actividades se refiere, que normalmente son de carácter rutinario, puesto que además de facilitar la gobernabilidad de la clase, son más fácilmente evaluables y se ajustan a la delimitación temporal de la escuela actual. Mientras que las actividades más creativas, estimulantes y de mayor valor intelectual, son desechadas por los profesores por ser de difícil evaluación, por la dificultad que implica mantener el control de la clase o porque simplemente son consideradas actividades de ampliación que no son evaluadas en el examen, por lo que solo se llevarán a cabo en el supuesto de disponer de tiempo suficiente (Merchán, 2002: 93-96).

Otro de los criterios clave de elección es la familiaridad con el contenido. Aunque los profesores noveles traten de llevar a cabo una enseñanza al estilo universitario, basada en la exposición del estado de la cuestión con la consecuente disparidad de explicaciones, los alumnos mantienen una lógica distinta. Los discentes ante todo

esperan recibir instrucciones precisas sobre qué es lo que se tiene que saber para aprobar el examen, puesto que se hallan influidos por la lógica examinadora. Borries, Körber y Meyer-Hamme (2006: 4), en una encuesta a 838 alumnos y 70 docentes, demuestran que profesores y alumnos son opuestos en cuanto a lo que a los manuales se refiere, mientras que el profesorado está en contra, el alumnado está claramente a favor de que los libros de texto proporcione la información evaluable y de que esta sea única e inequívoca³.

Esta disparidad genera una pugna en la que a menudo se impone el criterio del alumno. Así el uso del libro de texto vence dada su capacidad de recopilar datos y facilitar el estudio de cara al examen. A consecuencia, no obstante, se empobrece significativamente el papel del profesor y la utilidad de asistir a las clases, pues la información necesaria para aprobar queda perfectamente explicada en el manual. De hecho, al contrario de lo que desearían los profesores, el manual acaba monopolizando el tiempo dedicado en clase y no en casa (Borries, Körber y Meyer-Hamme, 2006: 5). En última instancia el docente queda reducido a mero gestor de la temporalización y administrador del manual: «[...] no es el profesor el que utiliza el libro de texto sino el texto el que utiliza al profesor» (Merchán, 2002: 88-90) y, finalmente, el profesor asume que debe preparar la clase basándose en el libro, por lo que acaba escogiendo el más familiar.

Según Aarón (2004: 2-3), llegados a este punto, los profesionales de la enseñanza utilizan el libro, generalmente de manera cerrada, puesto que se someten a la concepción específica del libro de texto tanto en los contenidos como en la forma en que se enseñan. Así se explica la actitud respecto al manual escolar de la mayor parte de los profesores. Para la mayoría de docentes es un recurso básico para la enseñanza, en cuanto a que es la guía para las actividades que se deben desarrollar y a que es la fuente, en ocasiones única, de información. Esta dependencia de los profesores respecto a los manuales escolares, tiene consecuencias en la determinación del currículum real, en

³ La razón de este hecho se encuentra en que el alumnado difícilmente concibe la historia como algo subjetivo. No puede valorar la «construcción» o «deconstrucción» de la historia cuando apenas tiene un conocimiento ilusorio sobre la misma (Borries, Körber y Meyer-Hamme, 2006: 5).

tanto que a la hora de hacer la programación toman como referente estos libros debido a que contienen conocimientos considerados fundamentales, presentan resúmenes y actividades; es decir, se les considera suficientes por sí mismos para la consecución de los objetivos especificados en el programa de estudios . Por ello, el libro de texto requiere de atención especial (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 13).

Si bien el profesor actúa de ese modo por criterios como la comodidad, la facilidad y las demandas de los alumnos, el origen de este modo de pensar y proceder del alumnado puede explicarse por la «mercantilización» del conocimiento en una sociedad capitalista en la que la obtención de títulos académicos es un mecanismo de promoción socio-económica (Merchán, 2002: 101-102).

Así pues, dadas las características de la escuela actual, se comprende el éxito y protagonismo de los manuales en las clases de historia.

Por este motivo, cabe replantearse el papel que debe jugar el libro de texto en la clase de Historia e impedir que debilite la autonomía y creatividad del profesorado (Aarón, 2004: 107).

3.3. ALGUNOS ELEMENTOS QUE PODRÍAN MEJORAR LOS LIBROS DE TEXTO

La influencia del uso de los manuales escolares trasciende la adquisición de unos contenidos concretos, ya que afecta a la misma concepción del aprendizaje. Debido al protagonismo que los libros de texto adoptan en clase, es el recurso, como se ha señalado, que más influye en lo que sucede en el aula. Las actividades de un manual modelan la manera en que los discentes conciben la historia, de hecho, pueden limitar o ampliar el alcance de los hechos históricos para los alumnos. Es decir, los estudiantes adquieren su sentido de lo que significa aprender historia en función de las oportunidades de aprender que se les muestre. Por este motivo, es necesario que el alumno además de información, se familiarice con estrategias cognitivas que le

permitan gestionar mejor su proceso de aprendizaje (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 19).

Esto está en consonancia con la existencia de tres tipos de contenidos: a los contenidos conceptuales cabe añadir los contenidos procedimentales y actitudinales (Gómez, Mauri y Valls, 2002: 21). De este modo los recursos utilizados en la enseñanza no se deben valorar solo por su fidelidad al programa conceptual, sino también por su integración de un desarrollo disciplinar y una propuesta pedagógica (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 23).

En este sentido, cabe tener presente que un libro de texto solo es útil cuando permite trabajar con él en clase. No es suficiente con que el manual albergue una narración histórica, sino que es preciso que favorezca un trabajo de las habilidades de argumentación, valoración y crítica. Para ello se puede ofrecer documentación real y pedir al alumnado que produzca su propia exposición a partir de esta. Así se estimula una metodología de investigación que incrementa la autoestima y el criterio propio. El manual debe permitir la elaboración de interpretaciones propias (Álvarez, s/a: 5-6).

A la documentación real hay que añadir una serie de elementos: un apéndice, bibliografía, filmografía, un glosario y una serie de páginas *Web*. Si además el manual incorpora un formato claro, lógico y sencillo y potencia que los alumnos reconozcan fácilmente los objetivos, los conceptos primordiales y el proyecto general de la unidad didáctica, se mejora sustancialmente la comprensibilidad de la materia. Esto resulta vital en tanto en cuanto el manual debe adaptarse a la capacidad de comprensión del alumnado. Por eso, se debe atender al lenguaje empleado. La sobrecarga cognitiva que conlleva el «academicismo» científico impide en cierto grado la correcta comprensión. Sin embargo, la vinculación con los alumnos no acaba aquí, es preferible que los contenidos presentados guarden relación con las experiencias de los discentes, una forma de lograr esto podría ser interrelacionar la materia con los problemas del presente (Álvarez, s/a: 4-5).

Por último, en relación con lo anterior, es necesario mencionar que los alumnos de hoy en día precisan de la adaptación de los materiales escolares a la realidad del mundo

actual y, en definitiva, a la suya. El abuso de los manuales no es la manera más adecuada de fomentar el aprendizaje, sino que es importante avanzar en la creación de material digital más acorde con el entorno de los alumnos y con los retos que impone la nueva sociedad (Arista, Bonilla y Lima, 2010: 24-25).

3.4. CONSIDERACIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE LIBROS DE TEXTO

A la hora de proceder a juzgar libros de texto, el análisis no puede basarse en exclusiva en lo que afirman los propios manuales sobre sí mismos, por ello es imprescindible contar con una serie de criterios sobre los que reparar.

En primer lugar hay que tener en cuenta la transposición didáctica, es decir, el grado de adaptación entre los conocimientos de la ciencia histórica y el conocimiento escolar que se propone. En el interior de esta sección se incorporan las cuestiones relacionadas con la epistemología y la metodología de la ciencia histórica como la actualización historiográfica.

Al producirse la transposición didáctica se debe atender también al nivel de correlación respecto a los contenidos científicos. Hay que valorar el grado de alteración, simplificación y reducción; cómo están relacionadas las múltiples causas de los fenómenos históricos; el modo en que se introducen los ejemplos para comprobar si falsean o no la historia; los conceptos usados, así como aquello que connotan implícitamente.

Además, también es preciso comprobar si el manual trata de superar posibles confusiones y de potenciar la capacidad crítica de los alumnos; así como dejar clara la función reservada al alumno y al profesor y conservar un equilibrio entre los objetivos planteados y la clase de prácticas que se proponen.

La legibilidad y estructura deben considerar el uso de los textos, ilustraciones,

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

gráficos y todos los elementos en general que integran un libro de texto (Valls, 1998: 72-74).

No hay que olvidar tampoco la forma en que se articulan los contenidos. Si solo se trabajan los de índole conceptual o si se les da un espacio a los procedimentales y actitudinales. También debe analizarse la formulación y características de las actividades y la presencia o no de recursos audiovisuales, informáticos y telemáticos.

Paula González (2006: 26), por su parte, propone una matriz de análisis de manuales en tres tablas. Cada tabla incluye una serie de factores que conviene tener en cuenta a la hora de proceder a analizar un manual:

<i>Dimensión</i>	<i>Variable</i>	<i>Indicador</i>
La manera en que se presentan los materiales	Imágenes, mapas, croquis, estadísticas	Incorporación de materiales gráficos Identificación y contextualización Origen de las imágenes Pluralidad histórica de las imágenes (vida cotidiana, cultura, material, etc.) Imágenes como fuentes históricas (estimular interpretaciones, posibilitar comparaciones)
	Textos	Si contiene textos historiográficos, éstos tienen que ser claramente diferenciados
La pluridimensionalidad en que se presentan los contenidos históricos	Presentación de una dimensión sincrónica	Diversas dimensiones de experiencia (economía, sociedad, política y cultura), sus diferencias y su reciprocidad, sus correlaciones internas y su potencial de transmisión
	Presentación de una	Nivel temporal de cambios a

	dimensión diacrónica	largo plazo (estructuras) y cambios a corto plazo (acontecimientos)
La pluriperspectividad de la presentación histórica	Pluriperspectividad histórica al nivel de los afectados	Presentación a través de conflictos o problemas para presentar desde varias perspectivas la experiencia histórica

Tabla 1: Utilidad para estimular la percepción histórica. Fuente: González, 2006: 26.

<i>Dimensión</i>	<i>Variable</i>	<i>Indicador</i>
Tratamiento interpretativo de acuerdo a los principios metodológicos de la historia como ciencia	Desarrollo de capacidades metodológicas	Presentación y desarrollo de problemas Establecimiento y verificación de hipótesis Investigación y análisis del material histórico Aplicación crítica de categorías de interpretación globales
	Evitar certidumbre dogmática y definitiva	Tiempos verbales denotan formas abiertas y probabilísticas
	Mostrar las posibilidades y limitaciones del conocimiento histórico	Provisionalidad de las explicaciones
Pluriperspectividad al nivel del observador		Presentación de diversos marcos explicativo-interpretativos de los procesos históricos

Tabla 2: Utilidad para estimular la interpretación histórica. Fuente: González, 2006: 26.

<i>Dimensión</i>	<i>Variable</i>	<i>Indicador</i>
Relación entre perspectiva global y el punto de vista presente de los alumnos	Reflexionar sobre el papel desempeñado por la interpretación histórica en la comprensión que el alumno tiene de sí mismo y del presente	Textos o actividades proponen referencias empáticas, afectivas, experienciales, vivenciales
	Establecimiento de relaciones con la identidad	Textos o actividades proponen considerar la

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

	los alumnos	comprensión que los alumnos tienen de ellos mismos, de sus preocupaciones, proyectos
Formación de una opinión-juicio histórico	Posibilitar la formación de una opinión-juicio histórico potenciando el uso argumentativo de experiencias e interpretaciones	Las actividades piden opiniones fundamentadas, donde se establezcan relaciones entre argumentos y razones, abiertas a las refutaciones y contrastaciones
Presencia y trabajo con referencias al presente	Ilustran la singularidad del pasado y permiten medir la diferencia temporal entre el pasado y el presente	Las referencias al presente no se introducen como meras imágenes o datos sino como elementos para permitir una relación temporal de pasado, presente y futuro
	Las referencias permiten vislumbrar un trozo de perspectiva futura para el presente	Las referencias al presente permiten realizar un puente con las perspectivas futuras colectivas e individuales

Tabla 3: Utilidad para estimular la orientación histórica. Fuente: González, 2006: 26.

4. Estudio comparativo de los manuales

4.1. SELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Se han seleccionado un total de tres obras para llevar a cabo el análisis comparativo. El número escogido podría haber sido diferente, sin embargo, hay una serie de factores que han condicionado esa decisión. En primer lugar cabía atender al tiempo disponible para llevar a cabo el Trabajo de Fin de Máster, por lo que era necesario trabajar con una cantidad modesta de libros de texto. Por el otro lado, era deseable un número de obras representativo. El imprescindible equilibrio entre ambos factores ha llevado a desestimar la realización del estudio con uno o dos manuales por haberse juzgado tal cantidad como insuficiente. A esto, debe sumarse el hecho de que este sea un análisis centrado en los manuales de Educación Secundaria de la Democracia, razón por la que se ha creído conveniente estudiar un manual de cada una de las tres leyes que han estado en vigor en el período democrático, a saber, cronológicamente: la Ley 14/1970, de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa⁴ —a partir de ahora, LGE—; la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo⁵ —a partir de ahora, LOGSE—; y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación⁶ —a partir de ahora, LOE—.

El porqué de la elección de manuales de este último período de la historia española estriba en dos aspectos. Por un lado, el presente estudio se ejecuta a fin de contribuir a la didáctica en general y en concreto a la reflexión sobre el uso y la constitución de los materiales de hoy en día y a la elaboración de nuevos recursos educativos. La finalidad del análisis requiere, pues, el trabajo con materiales actuales. Por el otro lado, se ha juzgado conveniente no adentrarse más allá de esta época porque

⁴ Publicada en el Boletín Oficial del Estado, n.º 187, pp. 12525-12546.

⁵ Publicada en el Boletín Oficial del Estado, n.º 238, pp. 28927-28942.

⁶ Publicada en el Boletín Oficial del Estado n.º 106, pp. 17158-17207.

se ha considerado que la Democracia española constituye un momento histórico bien definido y con características que lo hacen singular y autónomo respecto al régimen franquista previo.

La intención de contribuir a la mejora de los libros de texto actuales ha propiciado también que se escogieran obras de la misma editorial con dos objetivos: ver la aplicación de la legislación en las unidades didácticas y estudiar como la política editorial va evolucionando conforme pasan los años. Por ejemplo, en materiales didácticos. La editorial elegida ha sido Vicens Vives, ya que es una de las que tienen mayor difusión en el Estado Español.

Sin embargo, el trabajo con material regulado por aquellas tres leyes que se mencionaba arriba conlleva un inconveniente, mientras que los manuales de la LOE y la LOGSE son de primer curso de Bachillerato, los de la LGE son de tercero de Bachillerato Unificado Polivalente —a partir de ahora, BUP—, ya que esta última establecía este curso para el rango de edad de los alumnos de dieciséis años. Esto lleva aparejado un verdadero cambio en el currículo, ya que mientras que en primero de Bachillerato se estudia *Historia del mundo contemporáneo* (DOCV, 5806: 71307), en tercero de BUP se estudia *Geografía e historia de España* (BOE, 187: 12530).

Ante este contratiempo era preciso tener en cuenta los currículos de la LOE, la LOGSE y la LGE —así como sus respectivas formulaciones autonómicas— para optar por una de las varias soluciones posibles. Las dos leyes más recientes —esto es, la LOE y la LOGSE— coinciden en disponer la asignatura de *Historia del mundo contemporáneo* para el primer curso de Bachillerato e *Historia de España* para segundo (DOCV, 5806: 71306-71307; BOE, 106: 17173;). En cambio, la LGE establece *Geografía e historia de España* para tercero de BUP e *Historia del mundo contemporáneo* para el Curso de Orientación Universitaria —a partir de ahora, COU— (BOE, 187: 12530). Por tanto, la asignatura de primero de Bachillerato y de COU son prácticamente idénticas —en lo que a temario se refiere, dejando de lado cuestiones

metodológicas— y la de segundo de Bachillerato y la de tercero de BUP son parecidas⁷. Así pues, el estudio permitía las siguientes combinaciones a la hora de comparar los manuales:

- Atendiendo a la *madurez* —edad— del alumno:
 - 1.^a Primero de Bachillerato y tercero de BUP.
 - 2.^a Segundo de Bachillerato y COU.
- Atendiendo a la similaridad del programa:
 - 3.^a Primero de Bachillerato y COU,
 - 4.^a Segundo de Bachillerato y tercero de BUP.

Ahora bien, el balance de la decisión se ha escorado hacia la primera de las opciones a causa de una cuestión metodológica. Los manuales de COU están enfocados inequívocamente hacia la universidad. Por tanto, si bien el temario de *Historia del mundo contemporáneo* de COU es igual al de la asignatura homónima de primero de Bachillerato, la finalidad de COU impone un estilo cuasi-universitario de enseñanza. Esto se observa fácilmente al comprobar que un manual de COU como *Historia del mundo contemporáneo* de Antonio Fernández adopta la forma de un libro de texto universitario, es decir, carece por completo de cualquier tipo de actividad o ejercicio y fuente, reduce las imágenes al mínimo y contiene, esencialmente, texto.

Descartadas por este motivo, la segunda y tercera posibilidades, pues, cabía decidir entre la primera y la cuarta. Ha primado el criterio de madurez sobre el de similaridad del programa, lo que ha favorecido la inclinación por la primera opción. La razón de la preferencia de este criterio sobre el otro se justifica en que este condiciona en mayor medida la didáctica que el contenido, cualquier docente estará de acuerdo en

⁷ Las diferencias más significativas en cuanto al programa lo constituyen el que en segundo de Bachillerato el temario se ciña a la historia contemporánea, mientras que en tercero de BUP se abarque desde la prehistoria, por un lado, y que en BUP se añada la geografía a la historia.

que las diferencias entre enseñar historia contemporánea de España o historia contemporánea universal resultan nimias si se las compara con las de enseñar historia a alumnos de distintas edades.

En lo que se refiere al material seleccionado para analizar, cabe recordar que las limitaciones del presente trabajo incitan a una selección representativa de los manuales, por ello se ha escogido una unidad didáctica del mismo período de cada libro. Al comparar el índice de los tres libros de texto, se comprueba que los acontecimientos o procesos históricos que unos autores han concebido como una unidad didáctica aparte, otros los han agrupado junto a otros contenidos para formar un tema más amplio o los han repartido en dos unidades distintas. Por tanto en ocasiones resulta complicado encontrar tres unidades que abarquen un lapso de tiempo similar, simultáneo y que aborden el mismo objeto de estudio —cultura, economía, política, sociedad, etc.—.

Respecto a esto último, es preciso decir que se ha mostrado preferencia por la economía, por entenderse que en época contemporánea se trata de una realidad que ha ido traspasando las fronteras nacionales. Desde la Revolución Industrial el mundo ha vivido un proceso de creciente interdependencia económica hasta la actualidad —en lo que ha venido a conocerse como *globalización económica*—, que tuvo una manifestación evidente en la crisis económica de los años Treinta. Esto evita que el manual de Geografía e Historia de España se centre únicamente en nuestro país y trate de abarcar una dimensión más internacional; más en consonancia, pues, con los dos manuales de historia universal.

Así pues, se han seleccionado los temas económicos de dicho momento: *Economía y sociedad 1914-1936*, *Estados Unidos: prosperidad, crisis y depresión* y *La economía del período de entreguerras (1918-1939)*; la vigésimo tercera unidad de *Ibérica: Geografía e historia de España y de los Países Hispánicos*, la novena de *Actual: Historia del mundo contemporáneo* y la octava de *Historia del mundo contemporáneo*, respectivamente.

Ahora bien, aun cuando normalmente se limite el análisis a estas unidades por las

razones que se han aducido antes, en ocasiones dichos límites se transgredirán para resaltar algún aspecto puntual digno de ser comentado.

A continuación se lleva a cabo una descripción detallada de la estructura de los manuales en su conjunto y de sus unidades didácticas.

4.1.1. Historia del mundo contemporáneo

Los autores (Arostegui et ál., 2010: s/p) delimitan los objetivos del manual al inicio del mismo:

«La concepción, los contenidos y la estructura del libro responden básicamente a los siguientes objetivos:

- Ofrecer al alumnado un marco conceptual que le permita conocer los hechos más relevantes del mundo contemporáneo, en la convicción de que ello le facilitará la comprensión y el análisis de los complejos acontecimientos que se producen en la sociedad actual.
- Formar al alumnado en la práctica de las competencias específicas de la Historia (dimensión temporal, valoración de fuentes históricas, conciencia histórica...) y de las competencias comunes como la obtención, el procesamiento y la comunicación de la información».

El manual consta de diecisiete unidades didácticas que abarcan desde el Antiguo Régimen hasta el mundo actual. Estas se organizan en cuatro bloques diferentes, por lo que cada uno integra entre tres y cinco temas de unas veintidós páginas cada uno. Los bloques temáticos son los siguientes:

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

- I. Los orígenes del mundo contemporáneo.
- II. Tensiones y conflictos en la primera mitad del siglo XX.
- III. Un mundo bipolar.
- IV. El mundo actual.

La relación de unidades temáticas que constituyen cada bloque puede encontrarse en sendas introducciones a cada tema, las cuales se ubican al inicio de cada bloque. Estas introducciones tienen una extensión de dos páginas e incorporan elementos como un mapa histórico, un eje cronológico, un índice de los temas incluidos en el bloque y un breve texto introductorio. El índice del manual, donde se especifican las unidades didácticas, puede encontrarse en el apéndice final, por otro lado.

A su vez, cada unidad didáctica sigue una estructura idéntica que se explica en la sección «¿Cómo es este libro?» (Arostegui et ál., 2010: s/p), que prelude el libro propiamente dicho. La estructura se fija en siete partes:

- Introducción. Consta de dos páginas, que incorporan varios componentes: una ilustración de un aspecto relevante de la unidad temática, un eje cronológico más detallado que el general que refleja los principales hitos del período, un índice de contenidos del tema y una serie de sugerencias en materia de cine, literatura, historiografía y páginas *Web* para que el alumno goce de material complementario.
- Interior del tema. El núcleo temático se estructura en cuatro o cinco apartados con los subsiguientes subapartados. Cada apartado comienza con una introducción y una serie de terminología básica, y está acompañado de material diverso, como gráficos, esquemas, tablas, ilustraciones y mapas. Además, en los márgenes del texto principal se integra textos adicionales que amplían la información o fragmentos de fuentes históricas, así como biografías de personajes notables del período.

- **Pregunta clave.** Esta sección plantea un interrogante clave del tema, que trata de explicar mediante un conjunto de documentos y un texto explicativo que los enmarca. A ello se suma material gráfico y actividades guiadas que pretenden trabajar con los documentos.
- **Repasa lo esencial.** Consiste en un esquema que resume el contenido de la unidad didáctica.
- **Métodos de trabajo histórico.** Es una actividad con el propósito de conocer y practicar cada una de las diversas técnicas de trabajo propias de las ciencias sociales en general y de la historia en concreto. Para ello se incluye una serie de preguntas guiadas que conducen a la realización de un comentario de la actividad.
- **Analiza los documentos.** Los autores pretenden con ello el análisis de documentos de manera que el alumno se familiarice con tareas como el comentario de textos y la interpretación de mapas históricos, gráficas o ilustraciones, más allá de la mera contemplación.
- **Ponte a prueba.** La sección tiene como objetivo la práctica del contenido de la unidad mediante actividades, bien sean de definición de conceptos, mediante un eje cronológico o de otro tipo.

4.1.2. Actual. Historia del mundo contemporáneo

Los autores (García y Gatell, 1999: IV) aseguran que el libro se centra fundamentalmente en el siglo XX y que se han incluido sumariamente «las grandes líneas de fuerza, que arrancando del siglo XIX, son indispensables para comprender la evolución del mundo contemporáneo». Así se comprueba que los contenidos se estructuran en cuatro bloques, uno dedicado a un siglo XIX largo y tres dedicados a un

siglo XX corto:

- I. Balance del siglo XIX hasta 1914.
- II. La época de los grandes conflictos mundiales.
- III. El mundo desde 1945.
- IV. Problemas y perspectivas del mundo actual.

Cada uno de los bloques incluye entre seis y tres unidades didácticas, lo que arroja un total de diecinueve temas con una media de casi dieciocho páginas cada uno. Una relación de las distintas unidades didácticas que integran cada uno de los bloques puede hallarse en el apéndice final.

En lo que se refiere a la composición de estas unidades didácticas, cabe afirmar que siguen un patrón estándar:

- El inicio de cada bloque temático es anunciado por un par de páginas que recogen un índice de los temas del bloque además de cuatro ilustraciones.
- Asimismo, la unidad didáctica es precedida por una breve introducción, un índice específico y una ilustración a toda página.
- El cuerpo de la unidad sintetiza en varios epígrafes —entre cuatro y siete— «una información básica para comprender lo fundamental del período estudiado». A ello se suma una documentación complementaria que consta principalmente de textos, gráficos, esquemas, mapas, ilustraciones... acompañados de una serie de cuestiones que deben orientar el trabajo del alumnado.
- En algunas unidades aparecen una serie de técnicas de trabajo que tienen la finalidad de enseñar al alumno a analizar documentos. El apartado ofrece una explicación de las pautas que se deben seguir para trabajar y una serie de actividades para poner en práctica dichas pautas.

- Por último, muchas unidades concluyen con un *dossier* de ampliación de temática monográfica que se focaliza en un aspecto concreto del período. Se anexan documentos textuales y gráficos que se siguen de cuestiones sobre estos.

Por otro lado, los autores (García y Gatell, 1999: IV) destacan que además de los conocimientos básicos sobre la sociedad actual, el manual debe servir para adquirir instrumentos y estrategias que faciliten la generación de una capacidad crítica propia. Por ello el libro trata de entrelazar los contenidos conceptuales con los contenidos procedimentales, coordinándolos para la asimilación de los contenidos históricos:

«Hemos intentado en todo momento potenciar las facultades de comprensión y análisis por encima de las de erudición y memorización. Así el libro plantea al alumnado no solo la adquisición de contenidos conceptuales, sino también el aprendizaje de una serie de habilidades y estrategias características de la elaboración del conocimiento histórico (temporalidad, causalidad, relativismo...)».

4.1.3. *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*

Puesto que este manual responde a la Ley General de Educación de 1970, para la edad de dieciséis/diecisiete años los alumnos no cursan primero de Bachillerato, sino tercero de BUP. Esto tiene como consecuencia que el contenido sea distinto (BOE, 187: 12530). El manual recoge un temario mucho más extenso puesto que aglutina Geografía e Historia. Además, para el caso de la Historia se abarca desde la Prehistoria hasta la publicación del manual por primera vez, a finales de los años Ochenta. Ahora bien, en lo espacial, tanto en Geografía como en Historia, el temario es más restringido, pues se reduce al ámbito hispánico —cabe aclarar que, pese a la referencia a los Países Hispánicos en el subtítulo de la obra, el centro de interés principal es España, solo se

estudian las otras áreas hispánicas subsidiariamente, como se verá en el apartado siguiente—.

Aunque pareciera que la inclusión de la Geografía en el programa del manual pudiera suponer una desviación respecto a los otros libros de texto escogidos, la historia contemporánea goza de mayor extensión en el conjunto de la obra. Como se aclara en la presentación, el manual concede mayor dimensión e importancia a la historia contemporánea —especialmente en lo económico y lo social— debido a que por sus características especiales puede interrelacionar las dos materias que componen el libro —geografía e historia— (Balanzá et ál., 1992: V).

Además de ello, en la presente edición se ha aligerado el peso de los temas de Geografía, que quedan reducidos a soporte del marco físico de los acontecimientos históricos y a explicación de la situación de la *Historia más contemporánea* (Balanzá et ál., 1992: VI). El desequilibrio entre geografía e historia es patente al comprobar que el índice alberga treinta y dos unidades didácticas: veintiséis de historia —81.25%— y solo seis de geografía —18.75%—. Por tanto, a pesar del nombre de la obra, cabe pensar más bien en ella como un manual de historia con marco geográfico adicional.

Por otro lado, esta separación entre Geografía e Historia facilita la labor de análisis, ya que las unidades de cada una de las materias han sido elaboradas por un equipo distinto.

En cuanto a las treinta y dos unidades didácticas, tienen una media de casi quince páginas por tema y se articulan en tres partes bien diferenciadas: introducción, grueso de la unidad y actividades:

- La introducción abarca una sola página que queda partida verticalmente en dos partes, una destinada a una fotografía o mapa y la otra para albergar el texto introductorio a la unidad.
- El grueso de la unidad consta principalmente del discurso historiográfico, que se agrupan en torno a una decena de epígrafes con sus respectivos

subepígrafes. No hay actividades en esta sección, pero sí que puede hallarse multitud de imágenes, mapas, gráficos e incluso fragmentos de textos de fuentes primarias y secundarias.

- Las actividades se encuentran concentradas al final de la unidad, en un espacio que oscila entre las dos o las cuatro páginas, sin embargo, gran parte de las unidades no presentan sus actividades correspondientes al final de la misma, sino junto a las de otro tema. De hecho, algunas unidades didácticas carecen de actividades propias, puesto que dada la similitud de algunos temas, se concentran los ejercicios en un único espacio. Así sucede, por ejemplo, con los temas 28 y 29, *La población española* y *El fenómeno urbano en España*, respectivamente, que comparten el bloque de actividades *La población y el fenómeno urbano*, situado al final del tema 29.

Al margen de las unidades didácticas, la obra incorpora al inicio una bibliografía científica recomendada.

4.2. ANÁLISIS

4.2.1. *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos*

Tal como se indicaba en el apartado 2.5 del presente trabajo, el manual fue editado estando en vigor la Ley 14/1970, de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, publicada en el Boletín Oficial del Estado, número 187, entre las páginas 12525 y 12546.

En la presentación de la obra, los autores (Balanzá et ál., 1992: V-VI) de *Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos* sostienen que han tomado

como criterio principal el que la rigurosidad científica no se vea afectada por la necesidad de adaptación del material al alumnado de dieciséis/diecisiete años. Para ello alegan que han rehuido de una excesiva simplificación, ya que los contenidos sumarios solo resultan útiles para aquellos que los han sintetizado.

En general, el análisis revela que el texto parece ser consecuente con la intención de los autores. Se emplea un lenguaje especializado —*crecimiento vegetativo, productividad, sector agrario, acumulación de capitales, etc.*— que otorga precisión al discurso y resulta adecuado al nivel de los alumnos. Es de destacar las referencias a las fuentes de las gráficas —se insistirá en esto más adelante— así como alguna mención ocasional a cuestiones historiográficas, por ejemplo, se cita a Edward Malefakis como autor especializado en la página 345. Además, la clara estructuración de la unidad le concede claridad y permite alabar la transposición didáctica en lo que a epistemológico se refiere.

Ahora bien, también cabe arrojar algunas sombras sobre la calidad científica del texto. En primer lugar, a pesar de las referencias a «los historiadores» en general o a alguno en particular, esta pluriperspectividad de los procesos históricos no es suficiente, puesto que la mayor parte del tiempo se establece una única versión de los hechos. No existe una provisionalidad de las hipótesis —que ni siquiera son tratadas como tal— y el discurso resulta tajante en cuanto a forma se refiere, es decir, los verbos emplean los tiempos de pasado en indicativo, no se usan ni condicionales ni construcciones de posibilidad que dejen un margen al error.

En segundo lugar, dejando al margen la Geografía, nos encontramos ante un texto que prima la Historia política por encima de las demás. A la zaga le siguen la Historia económica y cultural —incluida la Historia del Arte— y por último la historia social, que resulta una gran marginada en el conjunto del contenido. A esta hay que sumar la Historia de las mentalidades, del género, del paisaje, etc. que han tenido un desarrollo más reciente y que a duras penas encuentran lugar en el manual, cuando así sucede. Si tenemos en cuenta la Geografía, llama la atención su subordinación a la Historia y su

reducido peso en el currículo, lo cual puede conducir al alumno a pensar que se trata de una materia de segunda clase.

Al aplicar la matriz de González (2006: 26) que presenta en su tabla de percepción histórica —véase apartado 3.4.—, se comprueba que el manual adolece de una «[...] dimensión sincrónica [...]» incompleta, pues no se tratan equitativamente las diversas ramas de la Historia, aunque las que aparecen sí guardan relación entre sí. Esta interrelación se comprueba en la unidad didáctica analizada con los epígrafes referidos a consecuencias de la economía en los cambios sociales, las migraciones y la influencia económica de la Gran Guerra sobre España, páginas 346, 340 y 345 respectivamente.

En tercer lugar, también hay que criticar la actualización científica, cabe traer a colación que el manual considera la Revolución Industrial como un proceso separado en dos procesos diferentes.

Por último, la objetividad del manual podría quedar cuestionada por los valores que parece transmitir. Nada más significativo de esto que el título de la obra, al que hacemos referencia en el apartado inmediatamente anterior.

El título del libro sigue las directrices de la LGE, que especifica que se integre la Historia de los Países Hispánicos también. Esta alusión, hoy en día poco usual, puede estar vinculada al discurso político oficial del régimen franquista —Una, Grande y Libre—, puesto que la LGE entró en vigor durante la Dictadura. Por ello, posiblemente, aunque la primera edición del manual fuera más acorde a esta legislación, las sucesivas ediciones —aquí se estudia la cuarta— habrían ido despojando al manual de esta carga hasta llegar al punto en que cualquier referencia a las colonias españolas es puramente incidental. Los autores, que reimprimen esta edición en los años Noventa, han tratado de disminuir la carga de valores franquistas. Evidentemente, será inevitable que adquiera los valores de la nueva época —Democracia—, pero observar los temas dedicados por la obra al franquismo revela que no nos encontramos ante un libro sometido al discurso del régimen. Los nuevos valores que van a ir adquiriendo los manuales se verán en el análisis de las otras dos obras.

En cuanto a lo didáctico, a primera vista, se echa en falta una mayor integración entre el texto y la docencia, puesto que parece que el manual pretenda limitarse a enseñar el estado de la cuestión de los contenidos. Para ir más allá, cabe observar el adecuado tratamiento del material adicional, esto es, los diagramas y tablas. En lugar de meros accesorios, los autores hacen un estupendo uso de las gráficas: a lo largo de toda la unidad introducen números en el cuerpo del texto que señalan la relación de determinado diagrama o tabla con un particular fragmento de texto e invitan al alumno a comprobar por sí mismo los datos de los que habla el texto en las gráficas —«[...] como puedes ver en la gráfica 2» (Balanzá et ál., 1992: 340)—.

Las gráficas —véase apéndice— son en su mayoría fuentes secundarias y se extraen de la obra de historiadores fundamentales para el período —Nadal, Tuñón de Lara, Cipolla,...—. De las veintiuna del tema, solo una es una fuente primaria.

Aunque es cierto que el manual no propone al alumno un trabajo más exhaustivo y profundo a partir de estas gráficas, en las actividades del final —pp. 402-405— sí se incorporan actividades sobre otros diagramas y tablas. De hecho, hay nueve ejercicios, de los cuales seis giran en torno tablas, dos a gráficos y uno a un texto. Estas actividades tienen dos partes: la fuente y las cuestiones. Las cuestiones, a su vez, pueden dividirse en dos —a veces tres— secciones. Por ejemplo, en el ejercicio primero de la página 402 —véase apéndice—, debajo de la tabla hay seis grupos de preguntas enumerados de la *a* a la *f*. Las preguntas *a* son de muy fácil resolución, parecen concebidas para situar al alumno en el tema que atañe el ejercicio. A continuación, las letras *b-e* se corresponden con cuestiones que requieren de la observación y el análisis de la tabla. Finalmente, en *f* se indica al alumno que elabore varios diagramas en su cuaderno. El formato y contenido de las preguntas llevan al alumno a un esfuerzo de reflexión y comparación de los datos con sus conocimientos, lo cual potencia sus habilidades cognitivas.

Un ejemplo de esto último puede hallarse también en la cuarta actividad, donde se pide explícitamente que se dibuje una gráfica de evolución del número de huelgas y después se compare y relacione con la de la página 404, que detalla el proceso

inflacionista (Balanzá et ál., 1992: 403).

El desarrollo de la capacidad crítica también se ve condicionado por el hecho de que las actividades demanden opiniones fundamentadas, si bien es cierto que no se establecen relaciones entre argumentos y causas abiertas a posibles refutaciones.

A diferencia de las gráficas, con otro tipo de recursos gráficos se da un uso menos reflexivo. Por ejemplo, se incluye un cuadro cuyo pie de fotografía reza: «La burguesía catalana de principios de siglo vista por un pintor de la época, Ramón Casas» (Balanzá et ál., 1992: 343). La utilidad del cuadro parece acabar ahí, puesto que no se plantea ningún tipo de actividad relacionada con la obra, ni se le exige al alumno que trate de reflexionar sobre la burguesía catalana o sobre la relación del cuadro con esta.



La burguesía catalana de principios de siglo vista por un pintor de la época, Ramón Casas.

Ilustración 1: Ramón Casas. Fuente: Balanzá et ál., 1992: 343.

A pesar de ello, no se puede afirmar que las ilustraciones y fotografías resulten meramente figurativas, puesto que se encuentran contextualizadas, son representativas del período y abarcan una amplia serie de situaciones —vida cotidiana como en la imagen de arriba, arte, economía con los olivos andaluces, etc.—. Los únicos casos en que la labor de la ilustración parece ser decorativa es en la introducción de los temas, como en la página 339 —véase apéndice—.

En lo que respecta a la vinculación entre el pasado y el presente, que pretende fomentar el la conciencia del devenir histórico y su implicación en la realidad del alumno, cabe decir que es un aspecto completamente descuidado por los autores. El manual no utiliza textos o imágenes que puedan resultar afines a la vida de los discentes, en su lugar emplean áridas cifras macroeconómicas. Por ejemplo, no se da el caso de actividades a partir de literatura o películas. De hecho, el manual carece de filmografía recomendada, y la bibliografía que recomienda es de carácter exclusivamente historiográfico. Del mismo modo, tampoco se tienden puentes del pasado al presente ni del presente al futuro. Esta falta de conexión en ambos sentidos, pueden conducir a una desafección y una sensación de inutilidad de la materia por parte del alumno.

Por otro lado, la erradicación de las actividades del núcleo de la exposición y su aglutinación al final de las unidades —o de los bloques—, podría relacionarse con la concepción de los autores del manual. En la presentación, estos sugieren al docente que seleccione aquellos «[...] temas-centros de interés [...]» (Balanzá et ál., 1992: VII) que consideren ante la imposibilidad de impartir todo el temario. El manual se presenta más bien como una obra de consulta, y se proponen varias posibilidades de trabajo:

- Comenzar por el final e ir remontándose en la Historia.
- Seleccionar únicamente una época por trimestre.
- Centrarse en exclusiva en un aspecto que sirva de hilo conductor a través del tiempo.

- Limitarse a una región o zona concreta de la geografía española.

Finalmente, es preciso poner en relieve que el manual no propone ningún tipo de tarea en colaboración en absoluto, todas las actividades y todo el texto están concebidos para trabajar individualmente.

4.2.2. *Actual. Historia del mundo contemporáneo*

La influencia de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, publicada en el Boletín Oficial del Estado, número 238, entre las páginas 28927 y 28942 que regula la educación en la fecha en que se publicó el manual, se deja notar ya en el prólogo. Como se mencionaba en el apartado 4.1.2., las autoras (García y Gatell, 1999: IV) señalan la pretensión de entrelazar los contenidos conceptuales con los contenidos procedimentales para coordinar una asimilación de los contenidos históricos.

Sin duda alguna, la mejor traslación del manual a este respecto es el apartado de *Técnicas de trabajo*, presente en ocho temas. Hay técnicas de trabajo relativas a:

- Comentario de texto.
- Comentario de mapas históricos.
- Comentario de novelas históricas.
- Trabajo con bibliografía.
- Comentario de películas históricas.
- Recensión de libros.
- Desarrollo de temas de Historia.

–Análisis de conflictos bélicos.

–Comentario de mapas conceptuales.

Puesto que la unidad nueve solo contiene *Dossier de ampliación*, se va a analizar *El comentario de mapas históricos* de la unidad tres —véase apéndice—.

Esta sección se divide en dos partes. En la primera, se ofrece una explicación de la utilidad, la finalidad, la leyenda y las características de un mapa histórico y se enumeran una serie de pautas para llevar a cabo el comentario en cuatro pasos: presentación, descripción e interpretación. En la segunda, se plantea una actividad para poner en práctica lo estudiado en la primera parte. El ejercicio consiste en comentar un mapa concreto de la unidad y seguir las indicaciones, que se corresponden con las pautas dadas.

Ahora bien, queda clara la vinculación de contenidos procedimentales y conceptuales, ya que el alumno aprende a interpretar mapas sobre la materia impartida, pero ¿hasta qué punto esto repercute en el desarrollo de la capacidad crítica del alumno? Lo cierto es que las preguntas están formuladas para ser resueltas más a partir de la teoría explicada que de la propia reflexión.

Esto contrasta en cierto modo con la intención de los autores en el prólogo de sobreponer la facultad de análisis por encima de la erudición y memorización (García y Gatell, 1999: IV). No obstante, antes de emitir un juicio sobre el la contribución o no del manual a la generación de una opinión-juicio propia del alumno, es necesario observar las actividades corrientes.

La unidad nueve, que aborda la economía de entreguerras, contiene multitud de tablas y diagramas económicos, como sucedía con el manual anterior. A diferencia del otro, este presenta los ejercicios junto a dicho material gráfico. Aunque esto es una optimización del espacio y los recursos, ya que existe un porcentaje mayor de número de actividades por documento, lo cierto es que los ejercicios incluyen una media de dos preguntas. Esto significa que pese a que se trabajen más documentos, no se hace tan a

PABLO ANDRÉS ANTÓN

fondo. Ello supone que mientras algunos ejercicios planteen cuestiones que instigan al alumno a relacionar contenidos y a reflexionar sobre ellos, sus causas y sus consecuencias —como el documento nueve de la página 157—; otros —como el documento veintidós de la página 165— no pasen de un mero estadio descriptivo/repetitivo, insuficiente por sí solo.

DOC. 9 Productividad y salarios en EE UU

AUMENTO DE LA PRODUCTIVIDAD Y DESCENSO DE LOS SALARIOS EN LA INDUSTRIA DE EE UU (1923-1929)

Actividades	Productividad (en %)	Salarios (en %)
Industria del automóvil	+ 31	- 52
Siderurgia	+ 35	- 37
Algodón	+ 28	- 22
Minas	+ 32	- 36
Electricidad	+ 31	- 17

1. ¿Qué elementos hicieron posible este aumento de la productividad?

2. ¿Qué repercusiones crees que tuvo sobre la economía norteamericana el hecho de que los salarios no aumentaran en la misma proporción?

*Ilustración 2: Documento 9.
Fuente: García y Gatell, 1999: 157.*

DOC. 22 Los resultados económicos de la política del New Deal

EVOLUCIÓN DE LA ECONOMÍA (1929-1939)

Sectores económicos	1929	1932	1939
Producción industrial (índice 100 en 1927)	96	50	96
Carbón (en millones de tm)	552	326	402
Acero (en millones de t)	57,3	14	47,8
Automóviles (miles de unidades)	5.358	1.371	3.577
Precios al por mayor (índice 100 en 1901-10)	153	105	124
Salario hora (ind. 100 en 1913)	253	200	283
Número de parados (millones)	1,4	11,9	8,8
% sobre la población activa	3,1	21	16,5
Importaciones (en miles de millones de \$)	4,4	1,3	2,4
Exportaciones (en miles de millones de \$)	5,3	1,6	3,3
Renta nacional (en miles de millones de \$)	87,6	42,5	72,8

1. Haz una valoración de los resultados de la política económica del New Deal en Estados Unidos, ressaltando los sectores económicos en los que tú crees que esta política fue más eficaz.

Ilustración 3: Documento 22. Fuente: García y Gatell, 1999: 165.

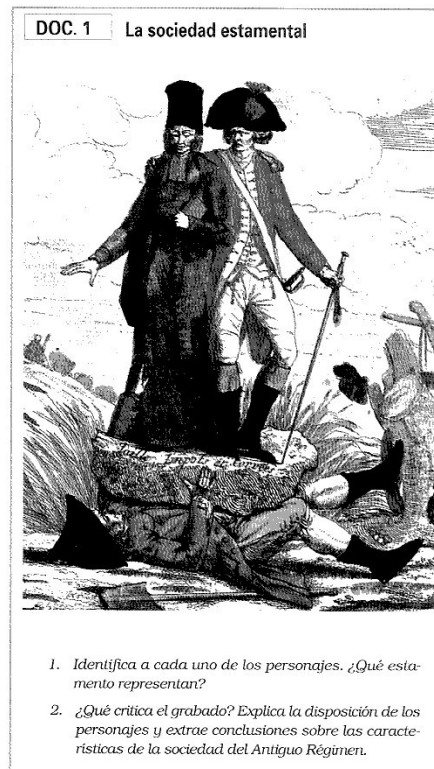
Respecto a las imágenes —y todo el material gráfico en general—, es digno de alabanza su contextualización y pertinencia —no así su identificación, como se verá adelante—, ya que hacen gala de una variada gama de situaciones. Imágenes como la de abajo retratan las contradicciones del capitalismo ejemplarmente.



Ilustración 4: Los contrastes de la crisis económica. Fuente: García y Gatell, 1999: 153.

Sin embargo, al igual que sucedía con el manual anterior, se echa en falta actividades que trabajen a partir de fotografías, dibujos, grabados o lienzos. Frente al elevado número de diagramas, mapas, tablas y textos con ejercicios, hay un reducidísimo número de tareas sobre fuentes iconográficas. De hecho, aunque estas no

son infrecuentes, la mayor parte de los temas aislan las imágenes con un pie de foto y una breve explicación únicamente. Hay que ir a la unidad dos, en la página 21, para encontrar uno de los escasos ejemplos.



*Ilustración 5: Documento 1.
Fuente: García y Gatell: 1999: 21.*

Es preciso añadir que, aunque el material complementario, en general, está seleccionado adecuadamente, los autores han omitido su procedencia —excepto en el caso de los textos—, por lo que el alumno no es consciente del origen de la información, sobre si es histórica o historiográfica —pues está mezclada—, ni sobre su objetividad y fiabilidad, por ende.

Esto último actúa en detrimento del grado de rigurosidad científica del manual y, por consiguiente, repercute en el desarrollo de la capacidad crítica del estudiante. El hecho de que la Historia se presente como una verdad cerrada, indiscutible crea la

ilusión de que es algo objetivo que cabe memorizar. A esta *ficción* colaboran también las formas verbales en indicativo y la ausencia de enumeración de hipótesis, como en el manual anterior, con el agravante de que en este ni se hace referencia a divergencias historiográficas, ni se citan historiadores, ni se indica el origen de las fuentes. Es decir, se constata la inexistencia de versiones diferentes o posturas divergentes de los hechos y la falta de contraste entre las explicaciones de la época dadas a determinado fenómeno y las actuales.

En lo que atañe a otros elementos de la transposición didáctica, como es la actualización científica también cabe criticar el enorme peso dado a la Historia política y económica, del mismo modo que sucedía con el manual más antiguo, con la salvedad de que la Historia social crece a costa de la cultural. Sigue sin haber rastro de otras ramas históricas, excepto el último tema, que dedica un apartado a la Historia de la ciencia.

Ahora bien, también hay que resaltar que se han subsanado errores que se producían en el anterior manual, la Revolución Industrial, por ejemplo, es considerada un único proceso histórico, aunque se le sigue concediendo mayor importancia al ferrocarril que a los canales como vertebrador del mercado interior británico.

Sin embargo, el libro resulta poco fiel a la *universalidad* que da nombre a la asignatura. Las propias autoras reconocen que se centran fundamentalmente en el ámbito europeo con sus ramificaciones de EE. UU. y la Unión Soviética y que solo abordan el resto del mundo sumaria y marginalmente (García y Gatell, 1999: IV). El índice así lo corrobora, hay unidades con verdadera vocación mundial, pero en otras solo se abarca una región del globo: solo en dos de ellas esa área no es Europa, ni EE. UU. ni la Unión Soviética. Esto da una idea de uno de los valores más evidentes de los que está impregnado el manual, que resulta, pues, profundamente eurocéntrico.

Por último, es preciso celebrar que además de la inclusión de contenidos procedimentales, que se comentaba al inicio del epígrafe, existen otras innovaciones respecto al manual anterior. Se procura —tímidamente— buscar actividades más

motivadoras que acerquen al alumno a la materia. Aunque queda lejos el establecimiento de vínculos entre el pasado y el presente, o entre la realidad del alumnado y la Historia, se propone un comentario de películas en el tema cinco (SCAN P 86-87 AP). Así se marca una diferencia respecto al manual anterior que evidencia el cambio tecnológico y la concienciación de la necesidad de apostar por las nuevas tecnologías en el aula. La segunda innovación la constituye la presencia de actividades para hacer un grupo, como el debate en torno al origen de los Estados Unidos de América del *Dossier de ampliación: el nacimiento de una nación*. Dos nuevas propuestas que compensan en parte la pérdida de calidad científica —véase apéndice—.

4.2.3. Historia del mundo contemporáneo

La actualidad de la obra queda patente en la portada, que muestra un tren de Alta Velocidad, porque este manual se corresponde con la legislación actualmente vigente: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado, número 106, pp. 17158-17207. Ello se deja notar en que ya se menciona en el prefacio el concepto de *competencias* (Arostegui et ál., 2010: s/p). La obligatoriedad de estas se comprueba en el uso del material visual, audiovisual y cibernético, es decir, en el tratamiento de la información y la competencia digital —a partir de ahora, TIC—. Se observa pues, un firme avance respecto al manual anterior. De hecho, todos los temas recomiendan al menos una película, aunque no son frecuentes las actividades sobre estas. En realidad, solo hay un espacio en todo el manual destinado a trabajar filmografía, en la página 83 de la sección *Métodos de trabajo histórico* del tema cuatro: *Análisis de una película como documento histórico*.

El apartado se divide en cuatro partes:

- Introducción sobre la utilidad del cine para la Historia y el tratamiento de esta por aquel.

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

- Fotograma de un largometraje puesto como ejemplo: en este caso, como la unidad cuatro aborda el movimiento obrero, *Germinal*, de Claude Berri.
- Ficha artística y técnica de esta película.
- *Guía para el comentario*. Se sugieren cuatro pasos a seguir: identificación y presentación, argumento y personajes, interpretación y contexto histórico y conclusiones. A lo largo de estos cuatro escalafones, se hacen preguntas o bien se dan indicaciones —véase apéndice—.

Llegado este punto, es preciso resaltar la visión que se ofrece de la historia. A

Título: *Germinal*.

Producción: Renn Productions, France 2 Cinéma, DD Productions (París) – Alternative Films (Bruselas)- Nuovi Artisti Associati (Roma), 1993.

Dirección: Claude Berri.

Argumento y guión: Claude Berri y Arlette Langmann, según la novela de Émile Zola.

Fotografía: Yves Angelo.

Montaje: Hervé de Luze.

Música: Jean-Louis Roques.

Intérpretes: Renaud (Etienne Lantier), Gérard Depardieu (Maheu), Miou Miou (Maheude), Jean Carmet (Bonnemort), Judith Henry (Catherine Maheu).

Ilustración 6: Ficha Germinal.

Fuente: Arostegui et ál., 2010: 83.

diferencia del manual anterior, que se refería a la historia como un proceso cerrado, definitivo y objetivo, en la introducción sobre la utilidad del cine para la Historia, los autores afirman la subjetividad de la misma y de las fuentes (Arostegui et ál., 2010: 83):

«Las películas históricas explican, desde el presente y por medio de la ficción, acontecimientos pretéritos, y se ofrece de ellos una particular reconstrucción. La mirada del cineasta propone una interpretación personal de este pasado. Por ello, la película presenta un discurso sobre los acontecimientos históricos que es necesario analizar, valorar y criticar.

La visión que presenta el director no deja de ser una interpretación que está sometida a una serie de condicionantes ideológicos, políticos y sociales. En definitiva, refleja también la mentalidad del momento: no es lo mismo, por poner

un ejemplo, una película sobre los conflictos obreros producida en 1938 que en el año 2000; de la misma manera que no es lo mismo si su director es conservador, anarquista o socialista. Se presenta, siempre, una determinada forma de interpretar el pasado».

La *Guía para el comentario* está concebida para desarrollar esta idea, y fomentar las habilidades críticas del alumno para con las fuentes y la Historia en general. Así, las preguntas e indicaciones van encaminadas a subrayar la subjetividad del filme como fuente: «¿Cuál es su procedencia social y su adscripción ideológica [del director]? [...] Identifica a los principales personajes individuales y colectivos, y caracteriza su ideología. [...] ¿Crees que [la película] refleja la situación de la época y la reconstruye con fidelidad?» (Arostegui et ál., 2010: 83)

Este tipo de actividades avalaría, al menos en parte, la rigurosidad científica del manual, sin embargo, además de comentario de películas, hay de carteles, cuadros, fotografías, textos y novelas, y, aparte de en el cine, solo se aborda la cuestión de la subjetividad de las fuentes en la literatura, lo cual la hace insuficiente. A esto cabe sumar que el discurso sigue ofreciendo una única versión de los hechos, no incluye citas a historiadores ni constata divergencias de opiniones entre estos.

En relación con la subjetividad, el comentario de películas aseguraba en su introducción el hecho de que el pasado se construye a partir del presente. Lo cierto es que en el libro de texto se mejora la vinculación de la materia con el alumnado y se constata por primera vez el intento de trasladar el pasado al presente. Actividades como el comentario de películas resultan mucho más motivadoras para el alumno. La relación pasado-presente, a su vez, se aprecia claramente en esta actividad cuando hacia el final de la guía se pide al alumno que establezca nexos de unión entre la temática abordada en la película y la actualidad. Esta tarea se demanda en varias ocasiones a lo largo del libro, en la misma sección de *Métodos de trabajo históricos*.

A hacer más accesible y atractiva para los alumnos la materia también colabora el

uso de Internet en el manual. Constituye un factor nuevo que no se había presentado en los dos manuales anteriores. La presencia de Internet se motiva fundamentalmente como fuente de información, por ello cada tema incluye una o dos páginas *Web* recomendadas. Además, en alguna ocasión se sugiere el uso de Internet para buscar la información, como en el comentario de texto de la página 20. Pero donde más clara se ve la apuesta por la modernización es al dedicarle a la red una sección en exclusiva de *Métodos de trabajo históricos* en el tema 14, página 309. La sección se divide en una introducción, una guía para hacer un trabajo sobre la Unión Europea mediante Internet y una relación de páginas *Web* para la ejecución del trabajo.

La introducción explica el uso de las TIC en general, así como de las características de Internet, sus peculiaridades y las consideraciones que hay que tomar a la hora de usarlo como fuente de información. Por su parte, la guía continúa la línea de la introducción, advierte de los «peligros» de Internet y especifica como ha de usarse.

Se trata de una tarea que trata de prestar atención, pues, a los contenidos procedimentales. Lo cierto es que el manual es bastante rico en cuanto a esto se refiere, ya que enseña a trabajar con:

- TIC.
- Fotografías, carteles y cuadros.
- Cine.
- Literatura.
- Textos históricos.
- Mapas históricos.
- Cuadros sinópticos.
- Gráficos.

–Temas de historia.

–Monografías.

Todo ello repercute en una mejora de la transposición didáctica, sin embargo el mayor peso de las TIC en este manual parece acompañarse de un detrimento de la rigurosidad científica de la que se hablaba antes en la cuestión de la bibliografía. Si en el primer manual esta era de carácter historiográfico y ocupaba varias páginas, en este último se ha reducido a dos referencias por unidad. Junto a esto, mientras que en el primer libro se citaba debidamente, en este solo se hace de manera informal.

También en relación con la idoneidad de la transposición didáctica y el rigor científico hay que criticar la continuidad en cuanto a la transmisión de valores. El manual sigue otorgando un protagonismo exacerbado a Europa y se puede detectar cierto residuo sexista, si se tiene en cuenta el nulo espacio dedicado a la Historia de género. En la página 13, por ejemplo, se habla del parlamentarismo inglés y, entre los no electores, se cede a las mujeres el último lugar.

Pese a que la actualización científica es correcta, se siguen ninguneando las

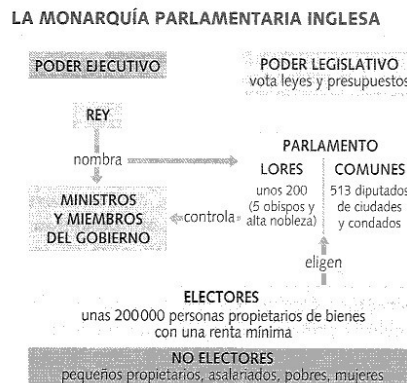


Ilustración 7: Sistema parlamentario inglés. Fuente: Arostegui et ál., 2010: 13.

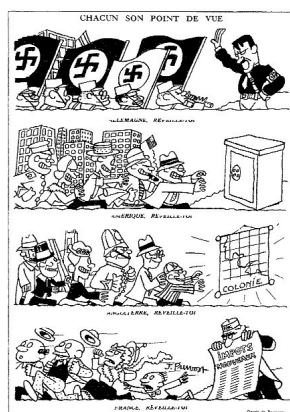
corrientes historiográficas que ponen el énfasis en otros sujetos históricos más allá de las instituciones políticas y los fenómenos económicos.

Ahora bien, también hay que reconocer mejoras en la didáctica. Además del

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

tratamiento de los contenidos procedimentales y la inclusión de las TIC, con todo lo que ello supone para el desarrollo de la capacidad crítica del alumno, hay que aludir a la presencia de resúmenes y definiciones de conceptos en la unidades, como sobreproducción o multiplicador keynesiano en la unidad ocho y al uso reservado a las imágenes.

A diferencia del manual anterior, las fuentes especifican siempre su origen y las



Caricatura francesa sobre las distintas salidas a la crisis económica, 1936.

- ¿Qué diferentes vías para salir de la crisis muestra la caricatura?

Ilustración 8: Chacun au son point de vue. Fuente: Arostegui et ál., 2010: 171.

imágenes son objeto frecuente de ejercicios. Solo en la unidad ocho, pueden encontrarse cinco imágenes para las que se proponen actividades. Si se tiene en cuenta que en el primer manual no había ninguna y que en el segundo las había en otras unidades y con baja frecuencia, se estará de acuerdo en que es toda una mejora decidida por parte de este manual.

Por último, es necesario hablar de otra mejora didáctica que culmina una tendencia que se iniciaba en el segundo manual, las tareas en grupo. En este libro de texto, hay varios ejemplos, ya se ha citado el de la Unión Europea. En este proyecto, los alumnos deben investigar en Internet y hacer una presentación. Otra actividad grupal es la de preparar y llevar a cabo un debate, para el que se dan instrucciones en el apartado *Métodos de trabajo histórico* del tema doce.

La tarea consiste en leer un texto de cada una de las partes —en el ejemplo, Palestina e Israel—, investigar acerca de la historia de la fundación de Israel y de la historia de los pueblos hebreo y palestino y preparar argumentos para defender una de las posturas. El manual insiste en que es vital el adoptar una posición dialogante y tolerante, con lo cual está mostrando, una vez más, los valores que pretende imbuir a los alumnos.

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

5. Aportaciones

Este trabajo da lugar a tres aportaciones diferentes gracias a su estructuración. Puesto que la primera mitad del trabajo es de índole teórica, se ofrece un estado de la cuestión de los manuales en Secundaria para las asignaturas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En este apartado, se ha visto una evolución de los libros de texto en los siglos XIX y XX en Europa y América, fundamentalmente, poniendo el foco de atención en el surgimiento de los manuales en el siglo XIX de la mano del Estado-nación.

También se ha atendido a la percepción que profesores y alumnos de hoy en día tienen del manual y las consecuencias que ello tiene sobre su uso en clase. Esto es, la subordinación del profesor al manual a causa de la lógica examinatoria y la necesidad de mantener el control de la clase.

En el subapartado siguiente se han incluido las sugerencias de mejora de algunos autores, y en el último punto —3.4.— se han expuesto algunos criterios de análisis para manuales que proponen algunos autores.

En lo que respecta a la parte práctica, a raíz de los criterios mencionados se han analizado tres manuales tras haber justificado su elección. El análisis ha revelado que mientras que la base del manual permanecía similar —peso de la historia política sobre el conjunto, consideración del manual como fuente principal de información, metodología de clase magistral, etc.—, hay una evolución en el tipo de actividades, en el tratamiento de las fuentes y en la incorporación de TIC.

Por último, se extraen a continuación una serie de conclusiones a tenor del análisis realizado. La principal es la imperiosa necesidad de redefinir el papel que debe ocupar el manual, para lo cual, es necesaria una reforma integral que lo desvincule definitivamente de aquellos libros de texto surgidos hace dos siglos. De no hacerse así, habría que renunciar al manual y generar materiales para autoconsumo.

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

6. Conclusiones

A lo largo del análisis se ha comprobado como los manuales incorporan una serie de elementos que facilitan ingentemente la tarea del profesor. Estos elementos han ido variando ligeramente conforme unos sucedían a otros. La variación parece estar motivada por los cambios legislativos, que se han ido haciendo eco de las sociedades que los producían. Así, se ha observado una evolución en distinto aspectos.

El discurso histórico se ha ido adaptando a los valores sociales de cada momento, con lo cual se han producido ajustes en la materia. Paralelamente, se ha apreciado un desarrollo creciente de actividades vinculadas a un contexto en el que cada vez los medios de comunicación de masas y la cultura de la imagen van adquiriendo más importancia. Ello explica el aumento de la presencia en el manual de recursos audiovisuales, informáticos y telemáticos. Curiosamente, la integración de las TIC ha ido acompañada, en ocasiones, de una involución o un estancamiento que no era de esperar en cuestiones de «transparencia historiográfica» imprescindibles para una autonomía intelectual —entiéndase pluriperspectividad de fuentes y teorías distintas sobre el mismo fenómeno, constatación de las lagunas historiográficas o bibliografía científica—.

Se han producido cambios en general en el tipo de actividades, no solo en las que trabajan con imágenes, vídeo e Internet, sino que también se ha pasado de un trabajo individual a un trabajo cada vez más cooperativo. Las tareas también han servido para ir incorporando contenidos procedimentales.

La mayoría de estos cambios son avances, pero el panorama actual de los manuales dista mucho de la perfección. En primer lugar, cabría mejorar las actividades. Sería recomendable trabajar más aún a partir de fuentes tanto secundarias como primarias y en todos los formatos posibles. A ello cabría sumar el problema que supone relegar los contenidos procedimentales a ejercicios y apartados marginados del cuerpo

de la unidad. Son percibidos como accesorios y vanales y, dadas las razones que se explicaban en el apartado 3.2. —esto es, la gobernabilidad de la clase— acaban siendo obviados en la mayoría de los casos. Si bien esto no es una responsabilidad exclusiva del manual, es evidente que cabría estudiar nuevas fórmulas adicionales para integrar los contenidos procedimentales en el currículo de una manera efectiva.

Pero de mucho mayor calado que las actividades debe ser una reforma de la concepción del manual. Tal y como está concebido, los ejercicios no son más que un cómplice del *statu quo*, que no ayudará a fomentar verdaderamente la capacidad crítica del alumno hasta que se reformule el manual en sí.

A día de hoy, el libro de texto impone unos contenidos estrictos, alejados de los centros de interés del alumno porque son productos estándar. Para una educación personalizada o simplemente para una educación que busque el perfeccionamiento de las personas, cabe fomentar las virtudes de cada persona y la autonomía del alumno. Buena parte de esa autonomía deriva de su capacidad de aprender a pensar por sí mismo.

Aunque los manuales ya no arrastran la carga propagandística propia de los siglos XIX y buena parte del XX, se guían por la inercia dejada por estos en la educación, desde que, como se afirmaba en el apartado 3.1., se inventó el manual para el modelo de escuela de entonces.

Así pues, de «señor y amo» de clase, con un texto expositivo immaculado, «sacrosanto», incuestionable, cuya memorización —digan lo que digan los autores— representa el aprobado, debe pasar a ser una herramienta al servicio del profesor. No es necesario su destierro, el manual escolar puede tener su lugar en clase si se concibe como un recurso que ofrece actividades estimulantes, que propone debates o trabajo exhaustivo con fuentes, más allá de ejercicios puntuales. Un dispositivo, en fin, que proporcione oportunidades de aprendizaje, pero que no usurpe el lugar del profesor.

Es necesaria, pues una reforma radical del manual, sino, no queda otra opción que la ruptura. Sería entonces preferible que cada profesor realizara sus propios materiales y

los compartiera e intercambiara con los demás.

Para cuantificar la repercusión de los libros de texto en el aprendizaje de los alumnos con mayor detalle, sería interesante ampliar el presente estudio con un trabajo de campo de evaluación de alumnos a los que se le enseñe mediante estos manuales y alumnos con los que se emplee otro tipo de recursos.

7. Bibliografía

- Aarón Molina, Israel (2004). «La enseñanza de la historia de México en los libros de texto de Educación Secundaria» en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 42, pp. 100-108.
- Aguilera Reija, Beatriz et ál. (2009). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Los Libros de la Catarata.
- Álvarez López, María Elena (s/a). «Los libros de texto de ciencias sociales: cambios necesarios para responder a la educación intercultural», www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/.../35.%20E.pdf, [Consulta: 25/11/2011].
- Arista Trejo, Verónica, Bonilla Castillo, Felipe y Laura Lima Muñiz (2010). «Los libros de texto y la enseñanza de la Historia en México» en *Proyecto Clío*, n.º 36, pp. 1-25, <http://clio.rediris.es>.
- Arostegui Sánchez, J. et ál. (2010). *Historia del mundo contemporáneo*, Barcelona, Ediciones Vicens Vives, S. A.
- Balanzá, Manuela et ál. (1992). *Ibérica. Geografía e historia de España y de los Países Hispánicos*, Barcelona, Ediciones Vicens Vives, S. A.
- Borries, Bodo von, Körber, Andreas y Johannes Meyer-Hamme, (2006). «Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios» en *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, n.º 5, pp 3-19.
- Boyd, Carolyn (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Comunidad Valenciana, Decreto 102/2008, de 11 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad Valenciana, Diari Oficial

de la Comunitat Valenciana, n.º 5806, pp 71306-71307.

Cuesta, Raimundo (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, Madrid, La Piqueta.

España, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado n.º 106, pp. 17158-17207.

— Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Boletín Oficial del Estado, n.º 238, pp. 28927-28942.

— Ley 14/1970, de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Boletín Oficial del Estado, n.º 187, pp. 12525-12546.

García Sebastián, Margarita y Cristina Gatell Arimont (1999). *Actual. Historia del mundo contemporáneo*, Barcelona, Ediciones Vicens Vives, S. A.

Gatto, John Taylor (1990). *Discurso de aceptación de John Taylor Gatto para el galardón de Maestro del Año de Nueva York 1990*, 30 de julio de 1990, Nueva York en <http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2010/06/08/john-taylor-gatto/> [Consulta: 2/11/2011].

Gómez Alemany, Isabel, Mauri Majós, Teresa y Enric Valls Giménez (2002). *El aprendizaje de los contenidos escolares*, Universitat Oberta de Catalunya.

González, M. Paula (2006). «Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto» en *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, n.º 5, pp 21-30.

González Cuerva, Rubén (2006). «La enseñanza de la historia para la construcción nacional de Argentina (1853-1955)» en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Conmemoraciones iberoamericanas y enseñanza de la*

historia, n. 48, pp. 18-33.

Hernández Díaz, José María (2001). «A Dios gracias, África empieza en los Pirineos. La negación de Europa en los manuales escolares de la España de posguerra (1939-1945)», *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, n.º 20, pp. 369-392.

Maestro González, Pilar (2005) «La idea de España en la historiografía escolar del siglo XIX» en Antonio Morales Moya y Mariano Esteban de Vega (eds.), *¿Alma de España? Castilla en las interpretaciones del pasado español*, Madrid, Marcial Pons.

Merchán Iglesias, F. Javier (2002). «El uso del libro de texto en la clase de Historia» en *Gerónimo de Uztariz*, núm. 17/18, pp. 79-106.

Parra Monserrat, David (2008). «Recursos didácticos para construir la nación. Un estudio de caso: Castellón en el cambio de siglos» en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 22, pp 23-40.

— (2007). «Islam e identidad en la escuela franquista. Imágenes y tópicos a través de los manuales» en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 21, pp 15-32.

Peiró Martín, I. (1993). «La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX» en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, n.º 7, pp 39-47.

Peña Guzmán, Celina (2010). «Nacionalismo y educación: la reforma educativa del (sic) 2006 en México y su nueva versión de la independencia en los libros de texto de educación Secundaria» en *Universidad del Atlántico, Historia Caribe, Barranquilla* (col.), n. 17, pp. 9-28.

Prats, Joaquim (1997). «La selección de contenidos históricos para la educación Secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia

histórica» en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 12, pp. 7-18.

Rodríguez del Pozo, Laura (2007). «Los nuevos manuales de historia den Marruecos. ¿Innovación didáctica o continuidad en el discurso?» en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n.º 54, pp. 56-64.

Tiana Ferrer, Alejandro (2010). «Los manuales escolares» en *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, n.º 190, *Guereña, Jean-Louis, Ruiz Berrio, Julio y Alejandro Tiana Ferrer*, Madrid, Ministerio de Educación, pp. 211-235.

Valls Montés, Rafael (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED Ediciones.

— (2001). «Los nuevos retos de las investigaciones sobre los manuales escolares de historia» en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, n. 6, pp. 31-42, Mérida-Venezuela.

— (1998). «Los manuales escolares y los materiales curriculares de la historia. Una propuesta de análisis y valoración crítica de los mismos desde criterios didáctico-historiográficos» en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 17, pp. 69-76.

— (1995). «Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?» en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, n. 4, pp. 105-119.

8. Índice de ilustraciones

Ilustración 1: La burguesía catalana vista por Ramón Casas	pág. 47
Ilustración 2: Documento 9	pág. 51
Ilustración 3: Documento 22	pág. 51
Ilustración 4: Los contrastes de la crisis	pág. 52
Ilustración 5: Documento 1	pág. 53
Ilustración 6: Ficha técnica y artística de <i>Germinal</i>	pág. 56
Ilustración 7: La monarquía parlamentaria inglesa	pág. 59
Ilustración 8: Chacun son point de vue	pág. 60

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

8. Apéndices

Índice de los apéndices

1: <i>Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos</i>	pág. 77
Portada	pág. 77
Ejemplo de bibliografía	pág. 78
Índice (1)	pág. 79
Índice (2)	pág. 80
Introducción a la unidad 23	pág. 81
Ejemplo de actividades	pág. 82
Ejemplo de tablas	pág. 83
2: <i>Actual. Historia del mundo contemporáneo</i>	pág. 84
Portada	pág. 84
Índice (1)	pág. 85
Índice (2)	pág. 86
Índice (3)	pág. 87
Comentario de mapas históricos	pág. 88
Introducción a la unidad 9	pág. 89
Comentario de películas (1)	pág. 90
Comentario de películas (2)	pág. 91

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

<i>Dossier de ampliación (1)</i>	pág. 92
<i>Dossier de ampliación (2)</i>	pág. 93
3: <i>Historia del mundo contemporáneo</i>	pág. 94
Portada	pág. 94
Índice (1)	pág. 95
Índice (2)	pág. 96
<i>Métodos de trabajo histórico</i>	pág. 97
Introducción al tema 8	pág. 98

PABLO ANDRÉS ANTÓN

geografía e historia de España
y de los Países Hispánicos

IBÉRICA

**Tercer Curso de Bachillerato
Unificado Polivalente**

Manuela Balanzá

*Catedrática de Geografía e Historia del Instituto Español
«Liceo Cervantes» de Roma.*

Pilar Benejam

*Profesora de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la
Universidad Autónoma de Barcelona.*

Montserrat Llorens

*Catedrática de Geografía e Historia del I.B. «San José de Calasanz»
de Barcelona.*

Rosa Ortega

*Catedrática de Geografía e Historia del I.B. «Jaime Balmes» de
Barcelona.*

Juan Roig

*Catedrático de Geografía e Historia del I.B. «Menéndez y Pelayo»
de Barcelona.*



editorial vicens-vives®

Ilustración 9: Apéndice 1: Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. Portada. Fuente: Balanzá et ál., 1992: s/p.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

A. ATLAS Y COLECCIONES DOCUMENTALES

- ARTOLA, M.: «Textos fundamentales para la Historia». *Revista de Occidente*. Madrid, 1968.
- Atlas Aguilar de España*: Ed. Aguilar, Madrid.
- DÍAZ-PLAJA, F.: *La historia de España en sus documentos*. Ediciones Cátedra. Madrid, 1983/1986.
- GARCÍA-NIETO, M^a C. y otros: *Bases documentales de la España contemporánea*. 11 vols. Guadiana de Publicaciones. Madrid 1971/75.
- GIRALT, E., ORTEGA, R. y ROIG, J.: *Textos, mapas y cronología de historia moderna y contemporánea*. Ed. Teide. Barcelona, 1976.
- RIU, M. y otros: *Textos comentados de época medieval (siglo V a XIII)*. Ed. Teide. Barcelona, 1975.
- ROIG DBIOL, J.: *Atlas de Historia Universal y de España*. 2 vols. Ed. Vicens-Vives. Barcelona, 1970/1981.
- TUÑÓN DE LARA, M.: *Historia de España*, dirigida por... Vols XI, XII y XIII. *Textos y documentos...* Ed. Labor. Barcelona, 1984.
- SÁNCHEZ ALBORNOZ, C. y VIÑAS, A.: *Lecturas históricas españolas*. Ediciones Rialp S.A. Madrid, 1981, 3^a ed.
- VICENS VIVES, J.: *Atlas de Historia de España*. Ed. Teide. Barcelona, 1973.

B. MANUALES BÁSICOS

- ARTOLA, M.: *Historia de España. Alfaguara*. dirigida por... 7 vols. Alianza Ed. Madrid 1973.
- LAUTENSACH, H.: *Geografía de España y Portugal*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1987.
- TAMAMES, R.: *Estructura económica de España*. Alianza Ed. 2 vols. Madrid, 1986.
- TERÁN, M. DE: *Geografía general de España*. Ed. Ariel. Barcelona, 1987.
- TERÁN, M. DE y SOLÉ SABARIS, S.: *Geografía regional de España*. Ed. Ariel. Barcelona, 1968.
- TUÑÓN DE LARA, M.: *Historia de España*, dirigida por... 10 vols. Ed. Labor. Barcelona, 1980.
- VICENS VIVES, J.: *Aproximación a la Historia de España*. Ed. Vicens-Vives, Barcelona, 1980.
- VICENS VIVES, J.: *Historia de España y América*, dirigida por... 5 vols. Ed. Vicens-Vives. Barcelona, 1971.
- VICENS VIVES, J.: *Historia económica de España*. Ed. Vicens-Vives, 9^a ed., 5^a reed. Barcelona, 1979.
- VILA VALENTI, J.: *La península ibérica*. Ed. Ariel. Barcelona, 1968.
- VILAR, P.: *Historia de España*. Librairie Espagnole. Paris, 1975.

C. ESTADÍSTICA DE BASE

- BANCO DE BILBAO: *Renta Nacional de España. Distribución provincial*. Bilbao.
- «EL PAÍS». *Anuario*. Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Censo Agrario de España*. 1962, 1972, 1982, 1985.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Anuario Estadístico de España*. Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Censo Industrial de España*. Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA: *Censo de población de 1981*. Tomo I. Resultados nacionales. Tomo II. Resultados por Comunidades Autónomas; Tomo III. Resultados provinciales. Madrid, 1985.

BIBLIOGRAFÍA POR TEMAS

HISTORIA

TEMA 2

- ARRIBAS, A.: *Lecciones de Prehistoria*. Ed. Teide. 3^a ed. ampliada. Barcelona, 1974.
- ARRIBAS, A.: *Los Iberos*. Ed. Aymá. 2^a ed. Barcelona, 1976.
- BLANCO FREJEIRO, A. y VALIENTE MALLA, J.: *Historia de España*. Vol. 1. Historia 16. Madrid, 1980.
- DENNELL, R.: *Prehistoria económica de Europa*. Ed. Crítica. Barcelona, 1987.
- LEROI-GOURHAN, A. y otros: *La Prehistoria*. Ed. Labor. Col. Nueva Clío. Barcelona, 1972.
- MALUQUER DE MOTES, J.: «Prehistòria i Edat Antiga». Vol. I. *Història de Catalunya*, dirigida por P. Vilar. Ed. 62. Barcelona, 1987.
- MALUQUER DE MOTES, J.: *La humanidad prehistórica*. Ed. Montaner y Simón. Barcelona, 1959.
- PERICOT, L.: *La España primitiva*. Ed. Barna. Barcelona, 1950.
- PERICOT, L. y MALUQUER DE MOTES, J.: *La Humanidad prehistórica*. Salvat-Alianza Ed. Madrid, 1969.
- PERICOT, L. y MARTÍN, R.: *La Prehistoria*. Ed. Salvat. Col. GT. n° 43. Barcelona, 1973.
- TARRADELL, M.: *Les arrels de Catalunya*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1982.
- VIGIL, M.: «Edad Antigua». *Historia de España. Alfaguara*. I. Alianza Ed. Madrid, 1973.

TEMA 3

- COLLINS, R.: *España en la Alta Edad Media*. Ed. Crítica. Barcelona, 1986.
- MANGAS MANJARRES, J.: *Historia de España*. Vol. 2. Historia 16. Madrid, 1960.
- TOVAR, A. y BLÁZQUEZ, J. M.: *Historia de la Hispania romana*. Alianza Ed. Madrid, 1975.
- TUÑÓN DE LARA, M., TARRADELL, M. y MANGAS, J.: «Introducción. Primeras culturas e Hispania Romana». *Historia de España*. Vol. I. Ed. Labor. Barcelona, 1980.
- VIGIL, M.: «Edad Antigua». *Historia de España. Alfaguara*. I. Alianza Ed. Madrid, 1973.

TEMA 4

- CAHEN, C.: «El Islam. I. Desde los orígenes hasta el comienzo del Imperio otomano». *Historia Universal Siglo XXI*. Vol. 14. Siglo XXI Eds. S.A. Madrid, 1970.
- COLLINS, R.: *España en la Alta Edad Media*. Ed. Crítica. Barcelona, 1986.
- MARTÍN, J. L., CODOÑER, C. y SÁNCHEZ, M.: *Historia de España*. Vol. 3. Historia 16. Madrid, 1980.
- PASTOR DE TOGNERI, R.: *Del Islam al Cristianismo. En las fronteras de dos formaciones económico-sociales*. Ed. Península. Barcelona, 1975.

TEMA 5, 6, 7, 8

- BARBERO, A. y VIGIL, M.: *La formación del feudalismo en la Península Ibérica*. Ed. Crítica. 2^a ed. Barcelona, 1979.
- BONNASSIE, P.: *Catalunya mil anys enrera (segles X-XI)*. 2 vols. Edicions 62. Barcelona, 1981.
- BOZAL, V.: *Historia del Arte en España*. 2 vols. Ed. Istmo. Madrid, 1973.

Índice

TEMAS	CONTENIDOS	PÁGS.	ACTIVIDADES	PÁGS.
1	Relieve, clima y vegetación en España	1	<i>Relieve, clima y vegetación en España</i>	18
2	Los orígenes prehistóricos	20	A. <i>La Prehistoria</i> B. <i>La etapa de las colonizaciones históricas</i>	32 33
3	Hispania romana y visigoda	36	A. <i>Conquista y división administrativa de Hispania</i> B. <i>La Hispania visigoda</i>	49 51
4	Al-Andalus	52	<i>Al-Andalus</i>	64
5	Los orígenes de los Estados cristianos (Siglos VIII-X)	68	A. <i>Reconquista y repoblación</i> B. <i>La cultura medieval</i>	112
6	El feudalismo (Siglos XI-XIII)	76		116
7	Reconquista y repoblación (Siglos XI-XIII)	92		
8	La cultura medieval (Siglos XI-XIII)	102		
9	Crisis y transformaciones bajomedievales (Siglos XIV-XV). La Corona de Castilla	118	A. <i>La expansión de Castilla (Siglos XIV-XV)</i> B. <i>La Corona de Aragón</i> C. <i>Actividad de síntesis</i>	148
10	Crisis y transformaciones bajomedievales (Siglos XIV-XV). La Corona de Aragón y Navarra	128		150
11	La cultura medieval (Siglos XIII-XV)	138		150
12	Sociedad y economía (Siglos XVI-XVII)	152	A. <i>La población en España (Siglos XVI-XVII)</i> B. <i>Economía en los siglos XVI y XVII: Castilla y Andalucía</i> C. <i>Política y sociedad (Siglos XVI-XVII)</i> D. <i>Cultura y arte (Siglos XVI-XVII)</i>	200
13	Evolución política (Siglos XVI-XVII). Los Reyes Católicos	165		201
14	Evolución política (Siglos XVI-XVII). El Imperio de los Habsburgo	172		203
15	Cultura y arte (Siglos XVI-XVII)	186		206

XIV

11. Ilustración: Apéndice 1: Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. Índice (1). Fuente: Balanzá et ál., 1992: XIV.

TEMAS	CONTENIDOS	PÁGS.	ACTIVIDADES	PÁGS.
16	El siglo XVIII. Sociedad y economía	209	A. El siglo XVIII. Aspectos económicos y sociales B. El siglo XVIII. Aspectos políticos y culturales	246
17	El siglo XVIII. Aspectos políticos y culturales	225		248
18	Economía y sociedad: 1800-1914	252	A. Economía y sociedad: 1800-1914 B. El fin del Antiguo Régimen C. La política durante el siglo XIX D. Cultura y arte del siglo XIX	326
19	Fin del Antiguo Régimen: 1808-1833	274		330
20	Moderados y progresistas: 1833-1874	286		334
21	La Restauración: 1875-1916	300		337
22	Cultura y arte del siglo XIX	314		
23	Economía y sociedad: 1914-1936	339	A. Economía y sociedad B. De la crisis de la Restauración a la guerra civil española: 1917-1939 C. España de 1939 a 1986. Evolución política y económica D. Cultura y arte del siglo XX	402
24	De la crisis de la Restauración a la guerra civil: 1917-1939	352		406
25	España de 1939 a 1986. Evolución política y económica	368		408
26	De la autarquía a la estabilización. Política de desarrollo	386		410
27	Cultura y arte del siglo XX	392		
28	La población española	413	La población y el fenómeno urbano	432
29	El fenómeno urbano en España	421		
30	La agricultura española	434	A. El sector primario en España B. Energía e industria en España	453
31	La energía y la industria en España	441		454
32	España: transporte, comercio exterior y turismo	455	A. Transportes y vías de comunicación B. El comercio exterior C. El turismo en España	471 471 471

23

Economía y sociedad: 1914-1936

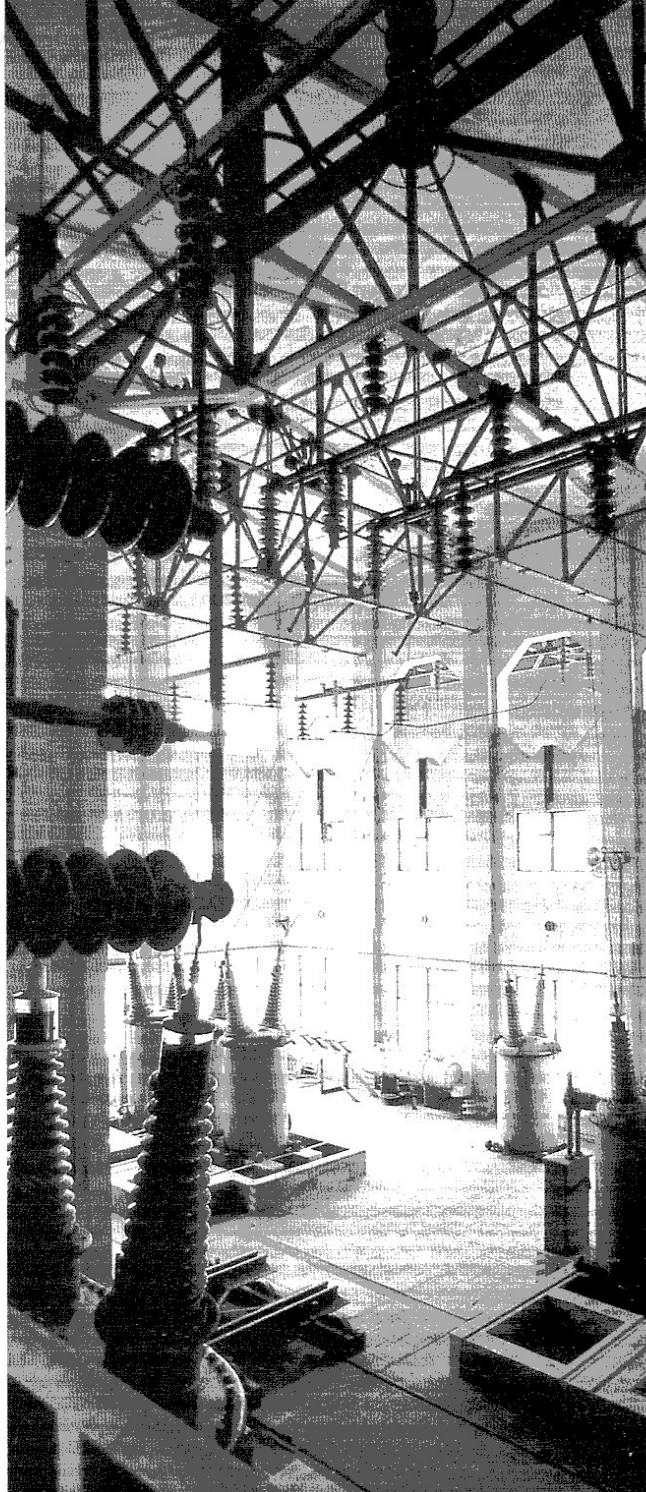
La España del período que va desde 1914 hasta 1936 es un país ambiguo desde el punto de vista económico y social.

Por un lado, a partir de 1915-1917, el capitalismo financiero e industrial experimenta un crecimiento relativamente notable. Esto dará lugar a un desarrollo del sector industrial que no se detiene hasta 1936. La industria española crece, en este período, a un ritmo superior al de muchos países de la Europa occidental.

Pero este país en proceso de rápida industrialización arrastra aún un peso muerto: la existencia de un sector agrario verdaderamente arcaico. Un sector que, por otra parte, aún soporta un problema social gravísimo: la existencia de una gran masa de campesinos que viven en condiciones de extrema miseria.

Es cierto que si en 1910 un 65 % de la población activa trabajaba todavía en el sector agrario, en 1930 el porcentaje había bajado ya al 46 %. Pero el crecimiento del sector industrial había sido insuficiente para absorber la enorme masa de campesinos pobres del país. Éstos pesaban, como una amenaza, sobre la estabilidad del país y, en 1936, serían uno de los ingredientes de la guerra civil.

En el período 1914-1936 se creó en España la red básica de producción y distribución de energía eléctrica. En la ilustración, interior de una central eléctrica de los años veinte: «La Catalana» en Manresa (Barcelona).



13. Ilustración: Apéndice 1: Ibérica. Geografía e Historia de España y de los Países Hispánicos. Introducción a la unidad 23. Fuente: Balanzá et ál., 1992: 339.

Actividades

A. ECONOMÍA Y SOCIEDAD

1. EL PROBLEMA AGRARIO EN ANDALUCÍA

PRECIOS Y SALARIOS DE LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS	
Invierno de 1913: jornal 2,25; familia, por término medio, 5 personas	
Artículos	Pesetas
Pan, 3 kilos	0,90
Habichuelas, 2 tazas	0,30
Arroz, una libra	0,20
Tocino, 100 gramos	0,30
Aceite, 2 panillas	0,25
Jabón	0,05
Carbón, un kilo	0,15
Picón y agua	0,05
Desgaste de ropa, hilo y calzado	0,25
Alquiler diario	0,12
TOTAL consumo diario	2,57
JORNAL	2,25
DÉFICIT	0,32
Invierno de 1919: jornal 3,25; familia, por término medio, 5 personas	
Artículos	Pesetas
Pan, 3 kilos	1,65
Habichuelas, 2 tazas	0,50
Arroz, una libra	0,40
Tocino, 100 gramos	0,50
Aceite, 2 panillas	0,40
Jabón	0,15
Carbón, un kilo	0,30
Picón y agua	0,10
Desgaste de ropa, hilo y calzado	0,40
Alquiler diario	0,15
TOTAL consumo diario	4,55
JORNAL	3,25
DÉFICIT	1,30

Fuente: Instituto de Reformas Sociales, *Información sobre el problema agrario en la provincia de Córdoba*. Madrid, 1919.

El Instituto de Reformas Sociales fue un organismo consultivo creado por el gobierno en 1883 para recoger información sobre los problemas sociales del país y preparar proyectos de ley sobre estos temas. En 1919 dicho Instituto buscaba datos para analizar el problema agrario en Andalucía y el impacto que había producido en dicho problema la inflación de aquel período. Los datos aquí reproducidos fueron enviados al Instituto de Reformas Sociales por una sociedad agrícola de Montilla (Córdoba) en febrero de 1919. Contesta ahora a las preguntas:

- ¿Quién recogió estos datos? ¿De qué región de España procedían? ¿A qué tipo de trabajadores se refiere?
- Según estos datos, ¿en qué situación económica se encontraban estos obreros en 1913? ¿En 1919 su situación había mejorado o empeorado?

- Según este informe, ¿qué tipo de aumento experimentaron los precios de las subsistencias en Montilla entre 1913 y 1919? ¿Qué tipo de aumento experimentaron los salarios en el mismo período?
- ¿Qué tipo de alimentación sugieren estos precios? ¿En qué situación se debe situar a estos obreros dentro de la sociedad española: media o baja? ¿Qué problemas afectaban a los jornaleros agrícolas andaluces en el período 1913-1930?
- ¿Cuál era la situación de los jornaleros andaluces antes y después de la inflación? ¿Mejora o empeora en este período? ¿A qué se debió la subida que experimentaron los precios en el período 1915-1919?
- Completa el trabajo transformando las cifras en índices (año 1913: índice 100) y realizando, para cada una de las variables, una línea como las que aparecen en la actividad 5. Después compara la evolución de precios y salarios en Montilla con la evolución general que se dibuja en aquella actividad.

2. POBLACIÓN ACTIVA EN 1931. ANÁLISIS COMPARATIVO

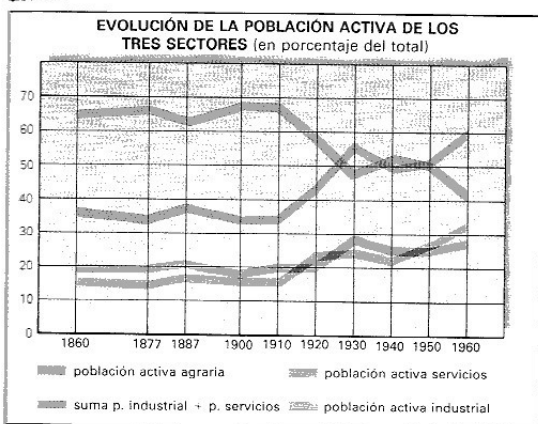
DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN ACTIVA POR SECTORES EN 1930-1931			
Países	Primario	Secundario	Terciario
Gran Bretaña	6	54	39,5
Francia	35,5	38,5	26
Italia	47	35,5	17,5
España	48	34	18
Cataluña	27,5	53,5	19

Fuente: GIL IBÁÑEZ: *La población activa en España 1860-1930*, Madrid. Citado por J. MALUQUER DE MOTES: *La revolución industrial en Cataluña*.

Contesta a las siguientes preguntas:

- Compara la distribución de la población activa de cuatro países europeos en 1931: España, Francia, Italia y Gran Bretaña. ¿Cuál de ellos era el más industrializado? ¿Se podrían hacer tres grupos con estos cuatro países según la distribución de su población activa? ¿Qué características tendrían los países de cada uno de estos grupos? ¿Qué país, de los cuatro, tendría una estructura de su población activa más diferente de los otros países? ¿A qué se deberían estas semejanzas y estas diferencias?
- Compara a Cataluña con los cuatro países europeos. Si comparamos la estructura de la población activa de Cataluña con la de Inglaterra, ¿en qué se parecen? ¿En qué se diferencian más? ¿A qué se deben las similitudes? ¿A qué se deben las diferencias?
- Realiza la comparación de Cataluña con España, ¿en qué se advierten las mayores diferencias? ¿Cuál es el origen de estas diferencias? ¿En qué momento histórico habría que situar este origen?

GRÁFICA 3



Fuente: MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora*.



La burguesía catalana de principios de siglo vista por un pintor de la época, Ramón Casas.

TABLA 3

ESTRATIFICACIÓN ECONÓMICO-SOCIAL DE LA POBLACIÓN ACTIVA EN ESPAÑA, 1930-1933			
Clases sociales	Sector primario	Sector secundario	Sector terciario
CLASE DOMINANTE O DIRIGENTE	Latifundistas y grandes labradores. 86 220	Grandes industriales (hierro, textiles y otros fabricantes). 78 843	Alta burguesía, profesiones liberales, funcionarios y políticos. 125 000
CLASES INTERMEDIAS	Medianos y pequeños propietarios, arrendatarios, aparceros, hortelanos. 2 278 036	Medianos y pequeños industriales, constructores, artesanos. 687 797	Medianos y pequeños comerciantes, funcionarios y militares medios y bajos, empresarios de servicios. 1 313 031
CLASES OBRERAS	Obreros agrícolas. 1 462 254	Obreros industriales. 1 462 703	Obreros de servicios de Estado y corporaciones. 914 491

Fuente: MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora*.

TABLA 4


POBLACIÓN ACTIVA TOTAL. VARIACIONES EN EL SECTOR INDUSTRIAL, 1900-1930		
Grupos	% en 1900	% en 1930
Minas y canteras	1,23	2,09
Industria alimentación	0,17	2,51
Industrias químicas	0,16	0,81
Artes gráficas	0,34	0,46
Industrias textiles	1,91	3,62
Confecciones	4,09	2,10
Cueros y pieles	0,22	2,00
Industrias madera	0,87	3,50
Metalurgia	0,86	0,64
Pequeña metalurgia	—	3,51
Construcciones	4,09	5,20
Industrias restantes	0,43	—
TOTALES	14,37 (954 226)	26,44 (2 229 343)

Fuente: MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora*.

TABLA 5

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN ACTIVA AGRARIA (en millones de personas)			
Población agraria	Hacia 1877	Hacia 1910	Hacia 1930
Cultivadores directos, propietarios, arrendatarios, hortelanos	3	3	2,6
Braceros, jornaleros, obreros fijos	2	1,6	1,2
TOTALES	5	4,6	3,8

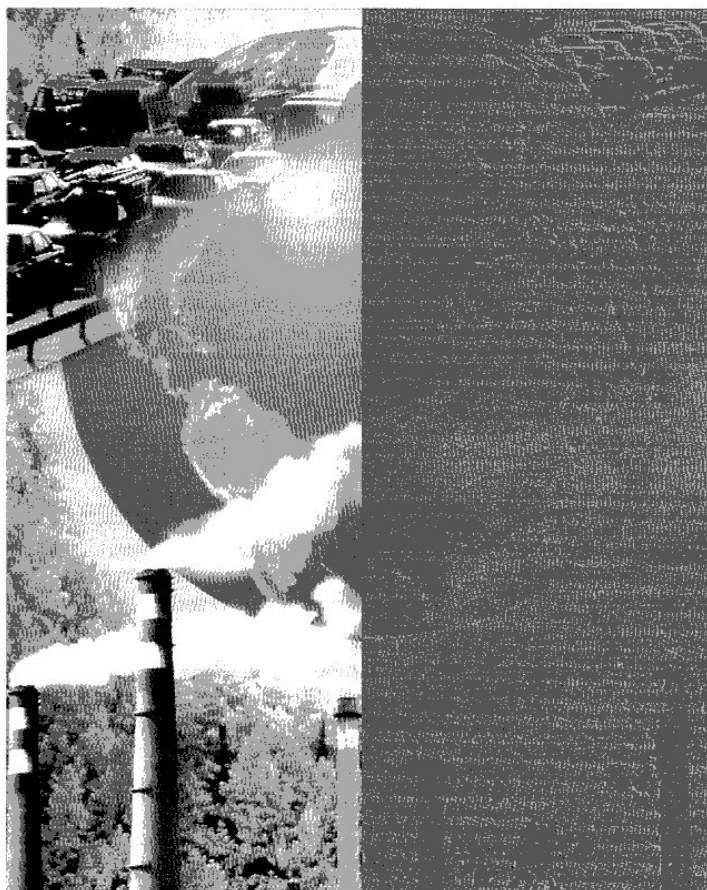
Fuente: MARTÍNEZ CUADRADO: *La burguesía conservadora*.

 Vicens Vives
Bachillerato
Primer Curso

Actual

Historia del Mundo Contemporáneo

Margarita García
Catedrática de Geografía e Historia de I.E.S.
Cristina Gatell
Catedrática de Geografía e Historia de I.E.S.



16. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Portada.
Fuente: García y Gatell, 1999: I.

ÍNDICE

I. BALANCE DEL SIGLO XIX HASTA 1914

<p>UNIDAD 1. EL NACIMIENTO DEL MUNDO INDUSTRIAL 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los inicios de la industrialización. • La era del maquinismo. • La expansión de la Revolución Industrial. • El capitalismo liberal. • Una nueva sociedad. <p><i>Dossier de ampliación: Un ejemplo de la Revolución Industrial.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las primeras formas de organización obrera. • Las grandes ideologías del movimiento obrero. • La Primera Internacional (AIT). • La expansión del movimiento obrero (1871-1914). • La Segunda Internacional. <p><i>Técnicas de trabajo: El trabajo de síntesis. Trabajar con bibliografía.</i></p>
<p>UNIDAD 2. EL SIGLO DEL LIBERALISMO 18</p> <ul style="list-style-type: none"> • Europa entre el absolutismo y el parlamentarismo. • Nuevas ideas transforman el mundo. • La Revolución Francesa, modelo de revolución liberal-burguesa. • El liberalismo, ideología dominante en el siglo XIX. • El liberalismo se expande por Europa (1815-1848). <p><i>Técnicas de trabajo: El comentario de texto.</i></p>	<p>UNIDAD 5. EL TRIUNFO DEL GRAN CAPITALISMO (1870-1914) 70</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Gran Depresión: el paso hacia una nueva era industrial. • Aumento demográfico y migraciones. • La crisis agraria de fin de siglo y la renovación de la agricultura europea. • Ciencia e industria: nuevos inventos. • Nuevas fuentes de energía y nuevos medios de transporte. • Un nuevo desarrollo industrial. • El capitalismo financiero. <p><i>Técnicas de trabajo: El comentario de una película histórica.</i></p>
<p>UNIDAD 3. LOS NACIONALISMOS EUROPEOS (1815-1871) 36</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imperios, estados y naciones. • Las primeras revoluciones triunfantes. • 1848: La primavera de los pueblos. • La unificación de Italia y Alemania. <p><i>Técnicas de trabajo: El comentario de mapas históricos. El comentario de una novela histórica.</i></p>	<p>UNIDAD 6. LA EXPANSIÓN COLONIAL EUROPEA 80</p> <ul style="list-style-type: none"> • Del colonialismo al imperialismo. • Factores impulsores del imperialismo. • El reparto del mundo. • Conquista y organización de los imperios coloniales. • Imperialismo y antiimperialismo. <p><i>Dossier de ampliación: Justificación y condena del colonialismo.</i></p>
<p>UNIDAD 4. LOS MOVIMIENTOS SOCIALES 52</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las condiciones de vida y trabajo de la clase obrera. 	

17. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Índice (1). Fuente: García y Gatell, 1999: V.

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

II. LA ÉPOCA DE LOS GRANDES CONFLICTOS MUNDIALES

UNIDAD 7. LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL 110

- El sistema de alianzas de Bismarck y la configuración de bloques.
- Las causas de la guerra: imperialismo y nacionalismo.
- El desarrollo del conflicto.
- La organización de la paz y la creación de la Sociedad de Naciones.
- Consecuencias de la guerra.

Dossier de ampliación: La vida cotidiana en el frente y en la retaguardia.

UNIDAD 8. LA REVOLUCIÓN SOVIÉTICA Y LA URSS 130

- La Rusia de los zares.
- La revolución de 1905.
- La revolución de 1917.
- La guerra civil (1917-1921).
- La construcción del socialismo en la URSS (1921-1941).

Técnicas de trabajo: La recensión de un libro.

Dossier de ampliación: Lenin, forjador de la Revolución Soviética.

UNIDAD 9. ESTADOS UNIDOS: PROSPERIDAD, CRISIS Y DEPRESIÓN 152

- La América de los «felices años veinte».
- Las causas de la crisis de 1929.
- Crash bursátil y recesión económica.
- La lucha contra la crisis.

Dossier de ampliación: El nacimiento de una nación.

UNIDAD 10. LA EUROPA DE ENTREGUERRAS (1918-1939) 168

- La crisis de las democracias liberales.
- La aparición de los fascismos.
- Italia fascista.
- Alemania nazi (1933-1939).

Dossier de ampliación: Auschwitz, un campo preparado para el exterminio.

UNIDAD 11. LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL 190

- Las causas de la Segunda Guerra Mundial.
- El desarrollo de la guerra.
- Europa bajo el dominio nazi.
- Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial.

Dossier de ampliación: Hiroshima, el inicio de la era nuclear.

III. EL MUNDO DESDE 1945

UNIDAD 12. LA ERA DE LAS SUPERPOTENCIAS (1945-1973) 210

- Formación de bloques y la Guerra Fría.
- Conflictos de la Guerra Fría.
- La coexistencia pacífica.
- La crisis del sistema de bloques.

Dossier de ampliación: Los palestinos, un pueblo sin Estado.

UNIDAD 13. LA DESCOLONIZACIÓN Y EL NACIMIENTO DEL TERCER MUNDO 230

- Orígenes de la descolonización.
- El proceso descolonizador.

- El nacimiento del Tercer Mundo.

Dossier de ampliación: El problema del hambre: El caso africano.

UNIDAD 14. LA EVOLUCIÓN DEL MUNDO CAPITALISTA (1945-1973) 246

- El mundo occidental: la hegemonía de Estados Unidos de América.
- Europa Occidental: hacia la integración europea.
- El «milagro» japonés.

Dossier de ampliación: La revuelta de los jóvenes.

18. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Índice (2).
Fuente: García y Gatell, 1999: VI.

**UNIDAD 15. LA EXPANSIÓN DEL MUNDO
COMUNISTA (1945-1973) 264**

- *La hegemonía soviética.*
- *Las democracias populares de la Europa del Este.*
- *La Revolución China.*
- *La expansión comunista en el Tercer Mundo.*

Técnicas de trabajo: El desarrollo de un tema de Historia.

**UNIDAD 16. EL MUNDO DE NUESTROS
DÍAS 280**

- *La crisis económica de los años setenta.*
- *El hundimiento del mundo comunista.*
- *Un nuevo orden internacional.*
- *La revuelta del Sur.*

Técnicas de trabajo: Analizar un conflicto bélico.

IV. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS DEL MUNDO ACTUAL

UNIDAD 17. UN MUNDO DESIGUAL 302

- *El mundo como sistema.*
- *Contraste y desigualdad.*
- *Los indicadores del desarrollo.*
- *Los países del Sur: pobreza y dependencia.*
- *La cooperación internacional.*

Dossier de ampliación: El comentario de un mapa socioeconómico.

**UNIDAD 18. SISTEMAS POLÍTICOS, DERECHOS
HUMANOS Y CONFLICTOS BÉLICOS 322**

- *Los sistemas políticos democráticos.*
- *Dictaduras y Derechos Humanos.*

- *Conflictos y guerras de fin de siglo.*
- *Los organismos internacionales.*

Técnicas de trabajo: El comentario de un mapa conceptual.

**UNIDAD 19. CIENCIA, SOCIEDAD
Y CULTURA 342**

- *Ciencia y técnica.*
- *El impacto de los nuevos medios de comunicación.*
- *Hacia un modelo social del siglo XXI.*
- *Nuevos valores culturales.*

Dossier de ampliación: La larga lucha de las mujeres por la igualdad.

*19. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Índice (3).
Fuente: García y Gatell, 1999: VII.*

EL COMENTARIO DE MAPAS HISTÓRICOS

1. PAUTAS DE TRABAJO

Los mapas históricos son un instrumento imprescindible para el estudio de la historia. Representan la distribución en el espacio de los hechos históricos y son muy útiles para entender cualquier factor de expansión y de contracción territorial, el estudio de rutas y vías de comunicación o comercio, fenómenos culturales o económicos así como de acontecimientos políticos o conflictos bélicos.

Ahora bien, el mapa da una imagen sincrónica de un determinado momento histórico, es decir, detiene la historia en un período determinado. Por eso el análisis de un mapa debe tener siempre en cuenta el factor tiempo. Los mapas nunca son definitivos ni estáticos, ya que varían con el tiempo y es necesario relacionarlos con hechos anteriores y posteriores.

Todos los mapas tienen unos cuantos elementos que se consideran imprescindibles para poder interpretarlos correctamente. Se trata de un conjunto de símbolos que tienen diversos significados: los colores (que limitan los diferentes espacios), las líneas fronterizas (más gruesas entre los Estados protagonistas), la tipografía (que jerarquiza los diferentes elementos) y otros símbolos que pueden representar batallas, asedios, movimientos de población, industrias, rutas de comercio, vías de ferrocarril, alianzas, etc. La lectura y comprensión de la leyenda del mapa debe ser el paso previo para poder hacer un análisis adecuado.

Para hacer el comentario de cualquier mapa puedes seguir los siguientes pasos:

1.1 Presentación del mapa

En primer lugar es necesario hacer un recorrido por todos los elementos que componen el mapa:

- a) **Indicar el tema del mapa.** Es decir, precisar el objetivo que persigue y establecer su cronología.
- b) **Citar el espacio geográfico que abarca** y los diferentes territorios implicados (que no tienen por qué coincidir con los Estados actuales).
- c) **Explicar qué tipo de información ofrece el mapa** y hacer una lectura por medio de la simbología de los elementos que intervienen.

1.2 Descripción del mapa

En segundo lugar, hay que describir con detalle la situación que muestra el mapa. Para hacer la descripción es necesario conocer el proceso o la situación inmediatamente anterior para exponer correctamente cuáles han sido las variaciones respecto a la etapa precedente. La descripción de la situación que presenta el mapa hay que realizarla teniendo en cuenta los factores y los protagonistas implicados.

1.3 Interpretación del mapa

Después de describir los elementos es pertinente iniciar su interpretación que debe tener diferentes centros de atención, entre los que cabe destacar:

- a) **Importancia histórica de los fenómenos representados** en el mapa y las causas que los han motivado.
- b) **Valoración del contexto histórico del mapa**, concretando la duración y la efectividad real de la nueva ordenación territorial o de la situación económica o demográfica que éste refleje. También hay que citar los factores que provocaron la modificación del mapa, es decir, los responsables de que el mapa no sea definitivo.
- c) **Consecuencias**, a largo plazo, que se derivarán de los elementos representados en el mapa.

2. MAPA PARA COMENTAR Y CUESTIONAR

El mapa para comentar siguiendo las pautas propuestas es el de «EUROPA DE 1815» y se halla en la página 39.

Para facilitar la adquisición de la mecánica del comentario de mapas históricos, presentamos un cuestionario-guía que sigue el mismo esquema que el modelo.

2.1 Presentación del mapa

Se inicia el comentario precisando el objetivo o el tema del mapa, la cronología, el espacio geográfico que abarca y los signos convencionales que se utilizan.

2.2 Descripción del mapa

Para hacer este apartado hay que tener presente el mapa de la Europa napoleónica, con el fin de poder establecer comparaciones.

- a) ¿Cómo quedaron las fronteras de Francia después de la celebración del Congreso de Viena?
- b) ¿Qué potencias engrandecieron sus dominios? ¿Qué nuevos estados fueron creados? ¿Desapareció alguno? ¿Qué Estados no tuvieron ninguna modificación?
- c) ¿Qué Estados salieron más beneficiados? ¿Cuáles fueron los más perjudicados? ¿Qué potencias ostentaban en aquel momento la hegemonía europea? ¿Qué significado tiene el triángulo?

2.3 Interpretación del mapa

- a) ¿Quién fue el artífice de esta ordenación territorial? ¿Qué objetivos se perseguían? ¿Con qué criterios se hizo y por qué se pudo hacer?
- b) ¿Qué tratamiento dio el Congreso de Viena a Francia? ¿Por qué? ¿Se respetó el principio de las nacionalidades? ¿Cómo se refleja esto en el mapa? ¿Qué territorios se reorganizaron de forma más artificial?
- c) ¿Qué movimientos ideológicos se opusieron a esta reorganización territorial? ¿Por qué?
- d) ¿Qué futuras tensiones se pueden prever en el mapa? ¿Qué conflictos generarán? ¿En qué zonas se situarán?
- e) ¿Hasta cuándo estará vigente este mapa? ¿Qué fuerzas intervendrán en su transformación?

20. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Comentario de mapas históricos. Fuente: García y Gatell. 1999: 50.

9

Estados Unidos: prosperidad, crisis y depresión

La década de 1919 a 1929 fue un período de **profundos desequilibrios económicos**. Por un lado, hubo un impresionante crecimiento gracias al cual la producción alcanzó unos niveles excepcionales, sobre todo en EE UU. Pero, por otro, ese crecimiento fue acompañado de un gran desorden monetario internacional y de unos notables desequilibrios entre las diversas ramas industriales.

Se hizo evidente que la Primera Guerra Mundial había trastornado intensamente el viejo equilibrio económico y que la nueva supremacía americana había trastocado el sistema financiero internacional. El resultado de todo este proceso fue la crisis económica más profunda que el capitalismo había conocido hasta entonces.

Todo se inició en EE UU cuando, en 1929, la Bolsa de Nueva York entró en quiebra. Las estrechas conexiones entre la economía mundial hicieron que la crisis se extendiera rápidamente al resto de los países capitalistas. Esta crisis significó un cambio hacia un nuevo tipo de capitalismo en el que el Estado, para impedir nuevas crisis, desempeñaría un importante papel en la planificación de la economía.

Período de entreguerras
I GM - 1918 | T. 9 - CRISIS DEL DESARROLLO
II GM - 1939 | P. A. O - DESARROLLO DE LOS
MODELOS FASCISTA >
ITALIA Y ALEMANIA

CONTENIDOS:

1. La América de los «felices años veinte».
2. Las causas de la crisis de 1929.
3. *Crash* bursátil y recesión económica.
4. La lucha contra la crisis.



Dossier de ampliación: El nacimiento de una nación.



21. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Introducción a la unidad 9. Fuente: García y Gatell. 1999: 152.

EL COMENTARIO DE UNA PELÍCULA HISTÓRICA

1. PAUTAS DE TRABAJO

El cine es un buen instrumento para conocer e interpretar hechos históricos. Para conocer el pasado no sólo debemos recurrir a las fuentes escritas, sino que la imagen ha adquirido recientemente una importancia notable como difusora de la cultura y del saber. Por lo tanto, debes aprender a verlo, no como un espectador pasivo que no analiza la información que recibe, sino con una mentalidad despierta, que es capaz de analizar, valorar y criticar aquello que ve. El trabajo que proponemos consiste en visionar un filme o película en esta dirección, como una herramienta que nos ayudará a comprender mejor el pasado.

Una película permite lecturas a muchos niveles y tras ellos está siempre la intencionalidad que le ha dado el director. No te quedes tan sólo con el argumento, que es su lectura más superficial; ve más allá y profundiza en su significado. Además, el cine nos proporciona una nueva dimensión de la historia, en la que tienen cabida los sentimientos, la imaginación y las intenciones, que con frecuencia no son tenidas en cuenta en la historia más tradicional o académica. Para analizar un filme puedes seguir el siguiente esquema: identificación, análisis y valoración personal.

1.1 Identificación de la película

Se trata de una presentación inicial de la obra que puede incluir:

- a) **Ficha técnica de la película.** En la columna siguiente puedes ver un ejemplo.
- b) **Género cinematográfico al que pertenece.** Histórico, *western*, ciencia-ficción, comedia, etc.
- c) **Identificación del director y sus circunstancias.** Filmografía, posición ideológica, momento en que se hizo la película, etc.

1.2 Análisis de la película

El análisis del filme que te proponemos no tiene prácticamente en cuenta los aspectos que se derivan más directamente de la especificidad del lenguaje cinematográfico, ya que no es ésta la función de la clase de historia. Por lo tanto, nos centraremos básicamente en los aspectos históricos, es decir aquellos que intentan mostrar las características o los problemas de una determinada sociedad o momento histórico, y trataremos muy superficialmente los aspectos derivados de la especificidad del lenguaje cinematográfico.

- a) **Tema.** Debes resumir en una sola frase la idea central de la película, siguiendo el modelo aplicado normalmente al comentar un libro o una novela.
- b) **Esquema argumental.** Has de hacer el resumen del argumento de la película. Es preciso que articules la narración alrededor de un hecho central sobre el que gira el hilo conductor del filme.

c) **Identificación de los personajes de la película:**

- Los personajes individuales, que debes precisar históricamente.
- Los personajes colectivos (clases, grupos sociales o estamentos), de los que es apropiado analizar los elementos que se han utilizado para caracterizarlos y las relaciones que se establecen entre ellos.

En este punto se puede valorar si se corresponden con los hechos reales o si verdaderamente son un producto de la ficción.

d) **Utilización filmica del espacio y del tiempo.** Es necesario observar cómo ha sido utilizado el tiempo, ya que el cine permite modificar el tiempo de diversas maneras para acomodar el relato a la duración de una película.

También es preciso identificar los lugares significativos donde se desarrolla la acción y la ambientación general de la película, y valorar en ambos casos si la opción que ha hecho el director es apropiada o no.

e) **Entorno histórico de que trata el filme.** En este apartado hay que exponer el momento histórico al que hace referencia la película.

Es conveniente ejemplificar con escenas o secuencias aquellos conceptos históricos que explicamos y comentar también el sistema de valores que se defiende y cuál es la postura del director respecto a las realidades narradas en la película.

1.3 Valoración personal de la obra

Se trata de concluir el comentario haciendo un juicio más personal, tanto de aquello que te ha sugerido la película como del interés general que puede tener la obra a partir de las virtudes y/o los defectos que tenga la película según tu criterio.

2. PELÍCULA A COMENTAR

Tiempos modernos (1936), de Charles Chaplin.

2.1 Ficha técnica de la película

- Título:** *Modern Times*.
- Producción:** United Artists, 1936.
- Argumento, dirección, música y montaje:** Charles Chaplin.
- Intérpretes:** Charles Chaplin (el vagabundo), Paulette Godard (la chica), Henry Bergman (el dueño del café), Chester Conklin (un mecánico) y Stanley Sanford (el compañero de prisión).
- Ayudantes de dirección:** Carter de Haven y Henry Bergman.
- Fotografía:** Roland Totherod e Ira Morgan.
- Dirección musical:** Alfred Newton.
- Jefe de producción:** Ch. Hall.

22. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Comentario de películas (1). Fuente: García v Gatell. 1999: 86.



Cartel de la película «Tiempos modernos».

2.2 La película

Charles Chaplin quiso hacer en *Modern Times* una crítica de la deshumanización que comporta la ultratecnificación del trabajo industrial y de la barbarie del capitalismo.

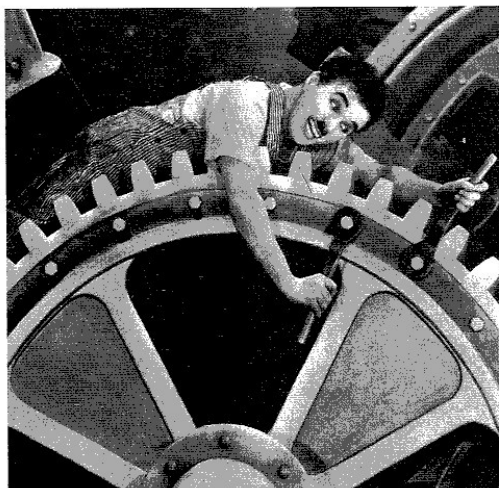
Según el historiador del cine R. Gubern, *Modern Times* es «un retablo trágico-cómico social de los años de la depresión, que no es tanto una crítica contra el maquinismo industrial como una crítica de la explotación inhumana del hombre por el hombre». El filme se rodó en 1936, cuando los efectos de la depresión económica iniciada en 1929 estaban en su momento álgido y EE UU conocía las peores secuelas del capitalismo: crisis, cierre de empresas, paro y miseria.

La película no tiene un argumento lineal, sino que más bien es un encadenamiento de *sketches* en torno a la figura del protagonista y de su enfrentamiento con la máquina y con la sociedad en general. Rodada en unos momentos en los que se imponía el cine sonoro, Chaplin quiso señalar, con el mutismo del personaje, la impotencia del hombre ante la compleja maquinaria social. La película se sitúa a caballo entre el cine mudo y el sonoro, ya que sigue todas las directrices de la estética muda y la pantomima, pero introduce una banda musical, numerosos efectos sonoros e incluso algunas palabras.

A pesar de que el filme sea cronológicamente posterior al período que acabamos de estudiar, *Modern Times* constituye un documento de trabajo perfectamente útil para reflexionar sobre los efectos del maquinismo (*taylorismo*) y sobre la era del gran capitalismo.

3. CUESTIONARIO MODELO PARA ESTA PELÍCULA

- Explica brevemente el tema de la película relacionándolo con la frase que la encabeza: «Una historia sobre la industria, la iniciativa individual, la cruzada de la humanidad en busca de la felicidad».
- Analiza el significado de las siguientes escenas en el contexto de la crítica que hace Chaplin de la deshumanización del trabajo:
 - Multitud de obreros que entran en la fábrica / rebaño de ovejas.
 - Cadena productiva / consecuencias de querer espantar una mosca.
 - Prueba de la máquina de comer.
 - Obsesión por enroscar todo lo que encuentra.
 - Absorción del obrero por la máquina.
- ¿Cómo llega Chaplin a encabezar una manifestación obrera? ¿Puedes sacar alguna conclusión sobre cuál es la actitud de Chaplin ante la conflictividad social (respuesta colectiva/individual, pasividad/activismo social...)?
- ¿Cómo es la vida de Charlot en la prisión? ¿Cómo se valora una sociedad en la que algunos de sus miembros prefieren estar en la prisión en lugar de gozar de libertad?
- Compara la vida de Charlot y de la chica de la barraca con las formas de vida burguesas. Extrae alguna conclusión.
- ¿Cuál es la única escena de la película en la que oímos la voz de Charlot? ¿En qué lenguaje habla? ¿Es inteligible? ¿Crees que esto es sólo un recurso cómico o tiene un mensaje implícito?
- Analiza el significado que puede tener la última escena, cuando los protagonistas, el vagabundo y la chica, van por la carretera.



Fotograma de la película «Tiempos modernos».

23. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Comentario de películas (2). Fuente: García v Gatell. 1999: 87.

EL NACIMIENTO DE UNA NACIÓN

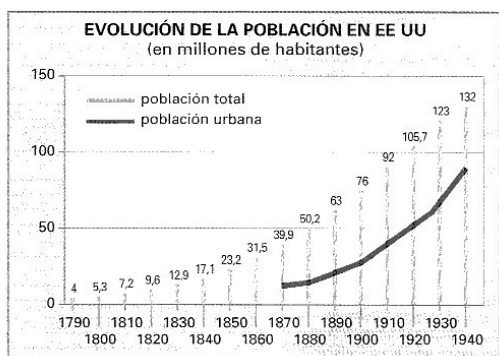
DOC. 1 ^{resumir} La formación territorial de EE UU



En 1776, trece colonias inglesas de la costa Este norteamericana declararon su independencia de la metrópoli y se convirtieron en el embrión de una nueva nación: Estados Unidos de América. Proclamaron su derecho a decidir libremente su destino y afirmaron que eran derechos inalienables del género humano la libertad, la igualdad, la seguridad y la búsqueda de la felicidad.

A lo largo del siglo XIX, los Estados fundacionales anexionaron a la Unión vastos territorios, sea por conquista o por compra. El avance hacia nuevas «fronteras» condujo en una imparable marcha a los colonos de la costa Este hacia el Oeste y de los Grandes Lagos a Río Grande.

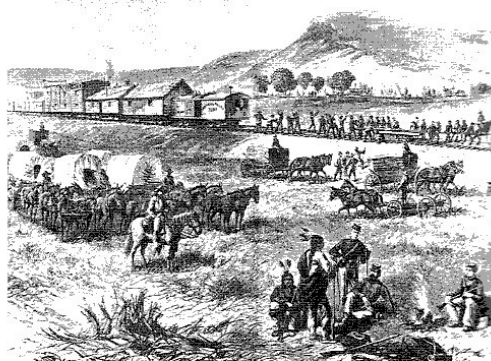
DOC. 2 La emigración



La expansión fue posible por la incesante llegada de emigrantes europeos durante todo el siglo: ingleses, alemanes, escandinavos, italianos, etc., llegaron en busca de tierras donde asentarse o de mejores oportunidades de trabajo.

DOC. 3 ^{Leer} La conquista del Oeste ^{explicar las causas de la desaparición de las naciones indias}

El avance hacia el Oeste es una historia de guerra y genocidio para permitir el asentamiento blanco. Los colonos y los indios mantuvieron hasta 1830-1840 relaciones comerciales relativamente tranquilas, pero desde mediados de siglo, el crecimiento vertiginoso de la emigración blanca hacia Estados Unidos empuja a la «conquista de tierras», para asentar agricultores y ganaderos, cuya actividad era incompatible con el sistema de caza en enormes extensiones practicado por los indios. Primero desplazaron a las tribus hacia lugares más áridos, pero a partir de 1849 se desencadenó un verdadero expolio de las tierras indias. Asediados por granjeros, ganaderos, cazadores de bisontes y por el propio ejército, las tribus indias fueron diezmadas y condenadas a reservas áridas, en las que escaseaba la caza. A finales de siglo las naciones indias habían sido prácticamente exterminadas.



La destrucción de las naciones indias

Cuando era joven, me paseaba por todo el país de Este a Oeste y sólo veía apaches. Después de que transcurrieran muchos veranos, me volví a pasear por ese país y descubrí que había llegado otra raza de hombres para apoderarse de él. ¿Cómo es posible? ¿Cómo es que los apaches ya sólo esperan la muerte? ¿Cómo es que su vida tiene tan poca importancia y carece de significado? Vagan por las montañas deseando que el cielo se desplome sobre sus cabezas. Antaño los apaches eran una gran nación; ahora sólo quedan unos pocos y, por ello, quieren morir y llevarse sus recuerdos a la tumba.

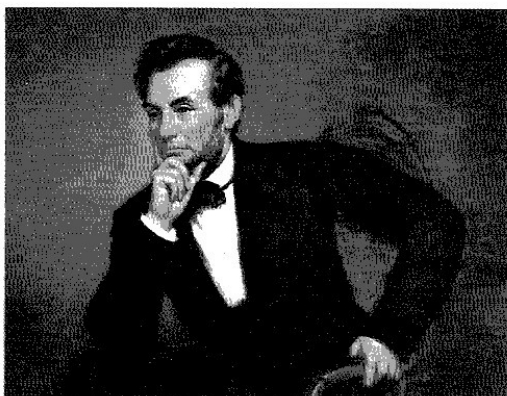
Declaraciones de Cochise, Jefe apache.

24. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Dossier de ampliación (1). Fuente: García v Gatell, 1999: 166.

DOC. 4 Norte y Sur: esclavistas e industriales

El desarrollo económico e industrial de Estados Unidos podía ser frenado por el contraste entre los Estados del Norte y del Sur. Once millones de habitantes poblaban los Estados de Virginia, Tennessee, Arkansas, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Georgia, Alabama, Mississippi, Luisiana, Tejas y Florida. De ellos, un tercio eran esclavos negros en manos de una minoría de ricos hacendados que les hacían trabajar en sus plantaciones de tabaco y algodón. El Sur vivía de exportar estos productos a Europa, donde eran muy bien pagados. Los hacendados eran librecambistas y, por supuesto, defendían el esclavismo, que les reportaba pin- gües beneficios.

Los Estados del Norte de la Unión, los más populosos (22 millones de habitantes), recibían la mayoría de la emigración europea e intentaban desarrollar una industria que abasteciera al conjunto del país. No estaban interesados en la esclavitud. Su sistema económico se basaba en relaciones salariales capitalistas y veían como una amenaza, además de una vergüenza, el mantenimiento del esclavismo sureño. Eran proteccionistas, deseaban proteger su naciente industria de la competencia exterior e intercambiar sus productos industriales con los agrarios del Sur.



La elección del presidente Lincoln, republicano partidario de abolir la esclavitud, puso en rebeldía al Sur. Los Estados sureños abandonaron la Unión y formaron los Estados Confederados de América.

La Guerra de Secesión

La Guerra de Secesión (1860-1865) fue una larga y cruenta guerra civil entre el Norte y el Sur, de la que salió victorioso el Norte, los yanquis. Fue el triunfo de los hombres de negocios sobre los plantadores semiaristócratas. La esclavitud fue abolida: 3,5 millones de esclavos negros fueron liberados, pero nadie les ofreció sitio en la nueva sociedad. Muy pocos encontraron trabajo y hogar en las tierras del Norte. La mayoría permaneció en el Sur, sometidos a una cruel segregación. Ahora ya no eran esclavos, sino asalariados pobres y marginados.

DOC. 5 EE UU, gran potencia internacional

Desde el último tercio del siglo XIX, EE UU inicia una imparable ascensión económica. En un país de enormes recursos, hombres de negocios arriesgados invierten en fábricas o en el trazado de vías férreas que enlazan el Este con el Oeste. Transportan productos industriales, carne, cereales o trabajadores de un extremo a otro de la nación. Inventores, banqueros, ganaderos, levantan fortunas inmensas en un país que es casi un continente y cuyo poderío económico no cesa de crecer.

A finales de siglo, Estados Unidos aparece en la escena internacional convertido en una gran potencia y preparado para competir con los intereses europeos en todo el mundo.

Hay un viejo adagio que dice: «Sé suave en las palabras, pero ármate de un buen garrote (big stick). Llegarás lejos». Pues bien, si la nación americana sabe ser suave en las palabras y, al mismo tiempo, construir y mantener una poderosa marina, la doctrina de Monroe llegará lejos.

Todo Estado cuyo pueblo se conduzca bien puede contar con nuestra cordial amistad. Si una nación demuestra que sabe actuar de manera razonable y correcta, si mantiene el orden y cumple con sus obligaciones, no debe temer ninguna intervención por parte de Estados Unidos.

En el hemisferio occidental, la adhesión de Estados Unidos a la doctrina de Monroe puede impulsarnos, en casos de tan flagrante dejación e ineptitud, a ejercer, aunque sea de mala gana, un poder de policía internacional.

ROOSEVELT, T. Presidente norteamericano (discursos 1903-1904).

PROPUESTAS DE REFLEXIÓN Y DEBATE

1. Haz una breve síntesis sobre el origen y las etapas de formación de Estados Unidos. Pon especial atención en los aspectos siguientes: la presencia de emigrantes, la expansión territorial, la destrucción de las naciones indígenas y el problema del esclavismo.
2. Organizaos en pequeños grupos y, con la información asimilada del anterior ejercicio, estableced un debate en clase sobre los aspectos negativos y positivos, a vuestro entender, de la formación de los Estados Unidos de América.

25. Ilustración: Apéndice 2: Actual. Historia del mundo contemporáneo. Dossier de ampliación (2). Fuente: García v Gatell. 1999: 167.



m/930.9/292
22159964



Vicencs Vives
Bachillerato

HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

J. Aróstegui Sánchez

Catedrático de Historia Contemporánea
de la Universidad Complutense de Madrid

M. García Sebastián

Catedrática de Geografía e Historia de I.E.S.

C. Gatell Arimont

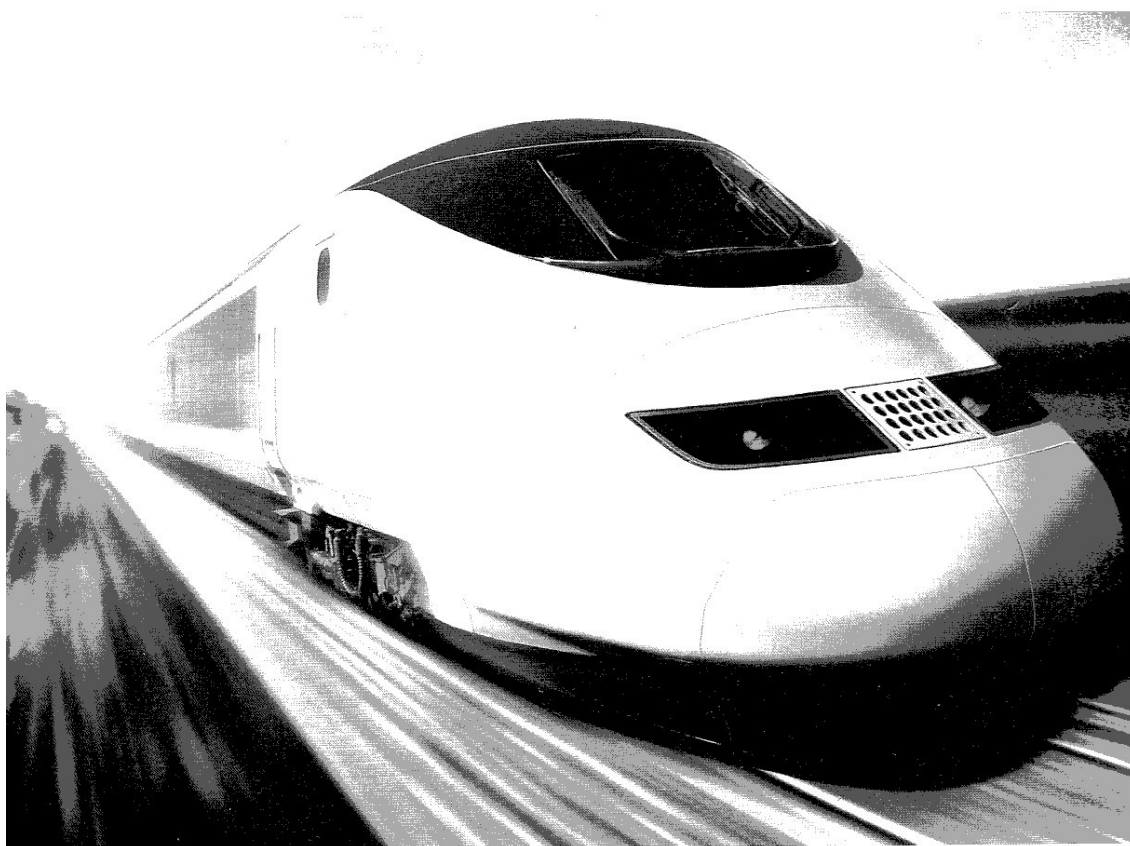
Catedrática de Geografía e Historia de I.E.S.

J. Palafox Gamir

Catedrático de Historia e Instituciones
Económicas de la Universidad de Valencia

M. Risques Corbella

Profesor Titular de Historia Contemporánea
de la Universidad de Barcelona



26. Ilustración: Apéndice 3: Historia del mundo contemporáneo. Portada. Fuente: Arostegui et ál., 2010: s/p.

BLOQUE I. LOS ORÍGENES DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO

1	LA EUROPA DEL ANTIGUO RÉGIMEN	pág. 4
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una economía agrícola y señorial 2. La sociedad estamental 3. El absolutismo monárquico 4. La crisis del Antiguo Régimen 	<p>Pregunta clave: ¿Qué aportó la independencia de Estados Unidos al liberalismo?</p> <p>MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentar un texto
2	LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL	pág. 22
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Transformaciones agrarias y crecimiento demográfico 2. El desarrollo de la industria 3. Liberalismo económico y capitalismo <p>Pregunta clave: ¿Cuáles fueron los métodos de financiación de las nuevas empresas?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Las consecuencias sociales <p>MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar gráficos
3	LIBERALISMO Y NACIONALISMO (1789-1870)	pág. 42
	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Revolución francesa (1789-1799) 2. Napoleón Bonaparte (1799-1814) 3. La Europa de la Restauración <p>Pregunta clave: ¿Qué es el liberalismo?</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Las revoluciones liberales (1820-1848) 	<ol style="list-style-type: none"> 5. La construcción de los Estados nacionales <p>MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un cuadro sinóptico
4	EL MOVIMIENTO OBRERO (1789-1914)	pág. 64
	<ol style="list-style-type: none"> 1. El movimiento obrero: de los inicios hasta 1848 <p>Pregunta clave: ¿Cuáles eran las condiciones de vida y de trabajo de la clase obrera en el siglo XIX?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Las grandes corrientes ideológicas del obrerismo 3. La época de la Primera Internacional (1864-1881) 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Sindicatos de masas y partidos obreros (1881-1914) 5. La Segunda Internacional <p>MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar una película como documento histórico
5	LA DOMINACIÓN EUROPEA DEL MUNDO (1870-1914)	pág. 86
	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Segunda Revolución Industrial 2. Las causas del imperialismo 3. El reparto del mundo 4. Las nuevas potencias imperialistas 5. La organización de los imperios coloniales 	<p>Pregunta clave: ¿Civilización o explotación?</p> <p>MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar un mapa histórico
BLOQUE II. TENSIONES Y CONFLICTOS EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX		
6	LA PRIMERA GUERRA MUNDIAL (1914-1918)	pág. 112
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las grandes potencias europeas 2. Las causas de la guerra 3. El desarrollo del conflicto 4. La paz de los vencedores 5. Las consecuencias de la guerra 	<p>Pregunta clave: ¿Contribuyó la guerra a la emancipación de la mujer?</p> <p>MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las causas de un conflicto
7	LA REVOLUCIÓN SOVIÉTICA Y LA URSS (1917-1941)	pág. 134
	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Rusia de los zares 2. La revolución de febrero de 1917 3. La revolución de octubre de 1917 4. De Lenin a Stalin 5. Los comienzos del estalinismo 	<p>Pregunta clave: ¿Cómo se llevó a cabo la colectivización forzosa de la agricultura?</p> <p>MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar un cartel de propaganda
8	LA ECONOMÍA DEL PERÍODO DE ENTREGUERRAS (1918-1939)	pág. 156
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los problemas económicos de la paz 2. Los "felices años veinte" <p>Pregunta clave: ¿Por qué quebró la Bolsa de Nueva York?</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. La Gran Depresión 4. La expansión mundial de la crisis 	<ol style="list-style-type: none"> 5. Los caminos de la recuperación económica <p>MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar un tema de historia

27. Ilustración: Apéndice 3: Historia del mundo contemporáneo. Índice (1). Fuente: Arosteau et ál., 2010: s/p.

MANUALES DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

9	DEMOCRACIAS Y TOTALITARISMOS (1918-1939)	pág. 176
	1. La crisis de las democracias liberales Pregunta clave: ¿Qué es el fascismo? 2. La Italia fascista (1922-1939) 3. La República de Weimar (1918-1933)	4. La Alemania nazi (1933-1939) MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Analizar una fotografía
10	LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939-1945)	pág. 198
	1. Las causas de la Segunda Guerra Mundial 2. El desarrollo de la guerra 3. Europa bajo el dominio nazi Pregunta clave: ¿Cómo se realizó el genocidio judío o "Shoa"?	4. Las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Conocer una institución
BLOQUE III. UN MUNDO BIPOLAR		
11	LA GUERRA FRÍA Y LA POLÍTICA DE BLOQUES (1945-1991)	pág. 222
	1. La formación de bloques Pregunta clave: ¿Por qué Berlín se convirtió en el símbolo de la Guerra Fría? 2. Los conflictos de la Guerra Fría 3. Los años de la coexistencia pacífica	4. Problemas internos de los bloques MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Analizar una pintura como documento histórico
12	DESCOLONIZACIÓN Y TERCER MUNDO (1945-1991)	pág. 244
	1. Causas de la descolonización 2. Las primeras independencias asiáticas Pregunta clave: ¿Cómo nacieron la India y Pakistán? 3. El nacimiento de la República Popular China 4. El proceso de descolonización en el mundo árabe	5. La descolonización subsahariana 6. Bandung y el nacimiento del Tercer Mundo MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Preparar un debate
13	UN MUNDO DIVIDIDO EN BLOQUES (1945-1991)	pág. 268
	1. El mundo capitalista: la hegemonía de Estados Unidos Pregunta clave: ¿Qué es el Estado del bienestar? 2. Crisis y transformación del capitalismo en Occidente 3. El mundo socialista: la hegemonía soviética	4. La desaparición de la URSS y el fin del mundo bipolar MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Comparar dos mapas históricos
BLOQUE IV. EL MUNDO ACTUAL		
14	LA FORMACIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA	pág. 294
	1. El movimiento europeísta 2. La construcción de la Unión Europea 3. Los grandes ejes económicos Pregunta clave: ¿Qué significa ser ciudadano europeo?	4. La Unión Europea en el mundo MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Buscar información en Internet
15	GEOPOLÍTICA DEL MUNDO ACTUAL	pág. 312
	1. El nuevo orden internacional 2. Conflictos y guerras en el cambio de milenio Pregunta clave: ¿De qué huyen los refugiados? 3. Los sistemas políticos democráticos	4. Dictaduras y derechos humanos MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Analizar un conflicto bélico
16	DESARROLLO TECNOLÓGICO, GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO SOCIAL	pág. 336
	1. El desarrollo científico y tecnológico 2. Un mundo globalizado 3. Un nuevo escenario económico mundial Pregunta clave: ¿Existe un único Tercer Mundo? 4. Contrastes y desigualdades en el mundo actual	5. La búsqueda de alternativas 6. La sociedad del siglo XXI MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Elaborar la reseña de un libro
17	IBEROAMÉRICA EN EL SIGLO XX	pág. 360
	1. Iberoamérica en el primer tercio del siglo XX Pregunta clave: ¿Emigraron muchos españoles a Iberoamérica? 2. América Latina en el contexto de la Guerra Fría 3. Militarismo y dictaduras	4. Iberoamérica en un mundo globalizado MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO • Analizar una novela desde una perspectiva histórica

28. Ilustración: Apéndice 3: Historia del mundo contemporáneo. Índice (2). Fuente: Arosteaui et ál., 2010: s/p.

MÉTODOS DE TRABAJO HISTÓRICO

ANALIZAR UNA PELÍCULA COMO DOCUMENTO HISTÓRICO

El cine es un testimonio de la sociedad de una época a través del cual podemos plantear el conocimiento del pasado. Las películas históricas explican, desde el presente y por medio de la ficción, acontecimientos pasados, y se ofrece de ellos una particular reconstrucción. La mirada del cineasta propone una interpretación personal de este pasado. Por ello, la película presenta un discurso sobre los acontecimientos históricos que es necesario analizar, valorar y criticar.

La visión que presenta el director no deja de ser una interpretación que está sometida a una serie de condicionantes ideológicos, políticos y sociales. En definitiva, refleja también la mentalidad del momento: no es lo mismo, por poner un ejemplo, una película sobre los conflictos obreros producida en 1938 que en el año 2000; de la misma manera que no es lo mismo si su director es conservador, anarquista o socialista. Se presenta, siempre, una determinada forma de interpretar el pasado.



Título: *Germinal*.

Producción: Renn Productions, France 2 Cinéma, DD Productions (París) – Alternative Films (Bruselas)- Nuovi Artisti Associati (Roma), 1993.

Dirección: Claude Berri.

Argumento y guión: Claude Berri y Arlette Langmann, según la novela de Émile Zola.

Fotografía: Yves Angelo.

Montaje: Hervé de Luze.

Música: Jean-Louis Roques.

Intérpretes: Renaud (Etienne Lantier), Gérard Depardieu (Maheu), Miou Miou (Maheude), Jean Carmet (Bonnemort), Judith Henry (Catherine Maheu).

GUÍA PARA EL COMENTARIO

1. Identificación y presentación

- Género cinematográfico. ¿A qué género pertenece?
- Director y actores principales. ¿Qué conoces de cada uno de ellos? ¿Cuál es su procedencia social y su adscripción ideológica? ¿Puedes citar otras películas suyas?
- Guión. ¿En qué novela se basa la película? ¿Quién fue Émile Zola? ¿Qué importancia tiene en la literatura francesa contemporánea?

2. La trama argumental y los personajes

- Idea-clave. Resume en una sola frase el tema de la película y sitúala en el espacio y en el tiempo.
- Argumento. Alrededor de la idea central del filme, articula el resumen de la trama. Analiza el conflicto social que presenta, las clases que aparecen y sus respectivos sistemas de vida y de valores. Explica los motivos por los que estalla la huelga de los mineros y sintetiza su desarrollo.
- Escenas. Selecciona las principales secuencias, resume su contenido y explica su intención.
- Personajes. Identifica a los principales personajes individuales y colectivos, y caracteriza su ideología. Analiza las diversas actitudes obreras ante el conflicto. Analiza la actuación de los patronos y las medidas de represión contra los mineros.

3. Interpretación y contexto histórico

- Problemática y contexto histórico. Explica la visión de la conflictividad que ofrece la película y contrástala con la situación del movimiento obrero europeo del último cuarto del siglo XIX. ¿Cómo interpretas el final de la película?

4. Conclusiones

- Valoración personal. Reflexiona sobre lo que te ha aportado la visión de *Germinal*. ¿Crees que refleja la situación de la época y la reconstruye con fidelidad? ¿Encuentras elementos actuales en la película?

8

La economía del período de entreguerras (1918-1939)

1. Los problemas económicos de la paz
2. Los "felicis años veinte"
 - ¿Por qué quebró la Bolsa de Nueva York?
3. La Gran Depresión
4. La expansión mundial de la crisis
5. Los caminos de la recuperación económica
 - Elaborar un tema de historia

La década que transcurrió entre 1919 y 1929 fue un período de profundos desequilibrios que desembocaron en la crisis económica más grave de la historia contemporánea. En octubre de 1929 se hundió la Bolsa de Nueva York y el pánico bursátil se trasladó al conjunto de la economía de Estados Unidos. Debido a su peso internacional, y a las decisiones que adoptaron sus autoridades económicas, la crisis se extendió a la mayoría de los países del mundo a través del comercio y de los movimientos de capital.

Durante los diez años siguientes, conocidos como los de la Gran Depresión, la mayoría de las economías industrializadas experimentaron graves dificultades, como consecuencia del hundimiento de la producción y del paro, que alcanzaron porcentajes hasta entonces desconocidos. Al no existir prestaciones de desempleo, buena parte de los trabajadores quedó sumida en la miseria.

Para combatir las secuelas sociales y estimular la recuperación económica, muchos Estados pusieron en práctica políticas de ayudas hasta entonces consideradas negativas para la evolución de la economía. Así, en Estados Unidos se impulsó el New Deal, un programa intervencionista que proponía medidas de protección social y el aumento del gasto público. En Europa, las soluciones que se adoptaron para luchar contra la crisis fueron tan dispares como la propuesta seguida por los países escandinavos, que puso los cimientos del Estado del bienestar, o la de la Alemania hitleriana, que introdujo una política autárquica y de rearme que acabó desembocando en la Segunda Guerra Mundial.

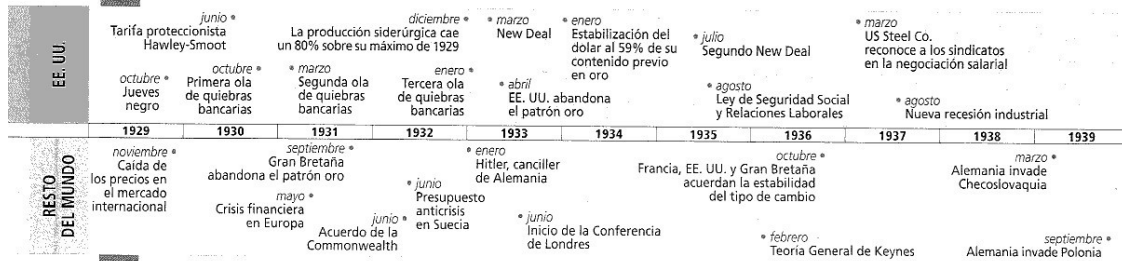
Para ampliar

Una película
Tiempos Modernos,
de Charles Chaplin, 1936

Una novela
John Ernest Steinbeck,
Las uvas de la ira, 1939

Un libro de historia
John Kenneth Galthbraith,
El crac del 29, 2006

Una página web
<http://perseo.sabuco.com/historia/crisis29.pdf>



30. Ilustración: Apéndice 3: Historia del mundo contemporáneo. Introducción al tema 8. Fuente: Arosteaui et ál.. 2010: 156.

PABLO ANDRÉS ANTÓN