

Análisis de los **contenidos** de los **manuales** de **Historia de España**

(Segundo de Bachillerato)

Juan Luis Carriazo Rubio
Miguel Conejero Rodríguez
Salvador Cruz Artacho
Antonio José Díaz Rodríguez
Miguel Gómez Oliver
Ana Jerez Hernández
María Gracia Sánchez Ruiz

Análisis de los
contenidos de
los **manuales** de
Historia de España

Análisis de los **contenidos** de los **manuales** de **Historia** **de España**

(Segundo de Bachillerato)

Juan Luis Carriazo Rubio
Miguel Conejero Rodríguez
Salvador Cruz Artacho
Antonio José Díaz Rodríguez
Miguel Gómez Oliver
Ana Jerez Hernández
María Gracia Sánchez Ruiz



Edita:
Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces,
Consejería de la Presidencia, Junta de Andalucía

© Del texto: los autores
© De la edición:
Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces
Bailén, 50 — 41001 Sevilla
Tel.: 955 055 210
Fax: 955 055 211
www.centrodeestudiosandaluces.es

Primera edición, julio de 2014

1.	OBJETIVO Y RAZÓN DE SER DEL ESTUDIO	9
2.	EL PROCESO DE SELECCIÓN: GEOGRAFÍA DE USO DE LOS MANUALES DE HISTORIA DE ESPAÑA EN ANDALUCÍA Y ELECCIÓN DE ITEMS PARA EL ESTUDIO	15
3.	ANÁLISIS DE LA PRESENTACIÓN, ORGANIZACIÓN, ENFOQUE Y GRADO DE ACTUALIZACIÓN HISTORIOGRÁFICA DE LOS CONTENIDOS	21
4.	VALORACIÓN DE LOS RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS QUE ACOMPAÑAN A LOS CONTENIDOS	29
5.	GRADO DE INTEGRACIÓN DE LOS ASPECTOS DE TRANSVERSALIDAD: GÉNERO E IGUALDAD, DIVERSIDAD CULTURAL Y CONTEXTO INTERNACIONAL.....	35
5.1.	Transversalidad de género:	37
5.2.	Aspectos transversales relacionados con la diversidad cultural.....	39
5.3.	Transversalidad de la perspectiva internacional y comparada.....	40
6.	PRESENCIA Y TRATAMIENTO DE LOS HECHOS DIFERENCIADORES DE ANDALUCÍA, Y DE SU RELEVANCIA Y ESPECIFICIDAD	43
7.	GRADO DE ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LOS MANUALES DE HISTORIA ESPAÑA A LO ESTABLECIDO EN LA NORMATIVA LEGAL.....	47

1. Objetivo y razón de ser del estudio

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en el capítulo dedicado al Bachillerato (capítulo IV) establecía una serie de materias comunes entre las que se hallaba la Historia de España (artículo 34.6). En este caso, como en el resto de las enseñanzas contempladas en esta Ley, se recogía como principio pedagógico básico el diseño de una actividad educativa enfocada a favorecer la adquisición por parte del alumnado de capacidades que le permitan aprender por sí mismo, trabajar en equipo, así como conocer y aplicar adecuadamente los métodos de investigación más apropiados en cada caso (art. 35.1).

Para conseguir estos objetivos el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, establece una estructura de contenidos que en el caso de la asignatura de Historia de España se articulan en torno a ocho grandes bloques: uno primero, dedicado a contenidos comunes de carácter teórico, metodológico e historiográfico; un segundo, denominado «Raíces históricas de la España contemporánea», donde se hace un recorrido histórico desde los orígenes hasta finales del siglo XVIII; un tercer bloque dedicado a la crisis del Antiguo Régimen; un cuarto, centrado en el análisis de la construcción y consolidación del Estado Liberal; un quinto, dedicado al estudio de las transformaciones económicas y los cambios sociales acaecidos en el siglo XIX y primer tercio del siglo XX; un sexto bloque, centrado en la crisis del Estado Liberal, la Segunda República y la Guerra Civil; un séptimo, centrado en el período de la dictadura franquista y, por último, un octavo referido a la España actual. Como es natural, cada uno de estos bloques se desglosa, a su vez, en una serie de temas o ítems con los que se persigue asegurar el recorrido histórico por las diferentes etapas de la Historia de España.

Todo ello entendido en un proyecto general de organización de las enseñanzas en esta etapa del proceso educativo en el que el estudio de la Historia se entiende, entre otras cosas, como una herramienta adecuada que puede ayudar a la comprensión de la realidad actual y de sus problemáticas. Un estudio racional, abierto y crítico del pasado —se dice en el Real Decreto 1467/2007— que propicie «el desarrollo de capacidades y técnicas intelectuales propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, el análisis, la inferencia, la interpretación, la capacidad de comprensión y explicación, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico». El conocimiento de los procesos, estructuras y acontecimientos más relevantes de la historia de España y su repercusión en la edad contemporánea, el fomento de una visión integradora de la Historia de España que valore los aspectos comunes de ésta sin cercenar por ello la diversidad y las particularidades territoriales, el fomento de un ejercicio de análisis e interpretación que sitúe el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales, un conocimiento adecuado de las normas básicas que regulan nuestro ordenamiento constitucional en aras al fomento de compromisos individuales y colectivos con las instituciones y las prácticas democráticas, un manejo adecuado de las técnicas y de las fuentes, y el uso ajustado de la terminología y el vocabulario históricos constituyen los objetivos específicos de la asignatura de Historia de España recogidos en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre.

A este elenco de objetivos específicos, el gobierno de la Junta de Andalucía, en función de las competencias compartidas que tiene en materia educativa, añade en la ordenación curricular de las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía (Decreto 416/2008, de 22 de julio) el desarrollo de aspectos relacionados con la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, las actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios, el uso de tecnologías de la información y la comunicación, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales y la adquisición de hábitos que favorezcan el adecuado bienestar físico, mental y social, la diversidad lingüística y cultural como derecho y valor de los pueblos, así como una atención detenida a los hechos diferenciadores de Andalucía.

Estos objetivos, recogidos en los marcos legales ya referenciados, que perseguían contribuir al desarrollo en el alumnado de saberes, capacidades, hábitos, actitudes y valores coincidirán en el tiempo con un proceso más o menos acelerado, según los casos, de renovación del conocimiento histórico. Es conocido que desde las últimas décadas del siglo XX se ha gestado y desarrollado un panorama de renovación historiográfica que está produciendo en no pocas ocasiones discursos sobre la historia de España —también de Andalucía— diferenciados de los que venían siendo habituales. En muchos casos, estas nuevas perspectivas de análisis e interpretación histórica no han he-

cho sino cuestionar severamente los relatos históricos vigentes en nuestro pasado más reciente. Tanto la producción historiográfica de los últimos años, como los lugares del debate y la discusión científica, evidencian hasta qué punto las interpretaciones sobre nuestro pasado están cambiando, renovando con ello un discurso histórico sobre España —también sobre Andalucía— que cada vez se sitúan con mayor precisión y rigor en el marco de la perspectiva comparada, y cada vez más acorde con lo que acontece en el plano del debate historiográfico internacional, tanto en lo que concierne al uso de recursos teóricos como del instrumental técnico y metodológico.

Ahora bien, este grado de renovación de los discursos históricos, muy presente en los últimos años en los ámbitos científicos, presenta ciertos desajustes, toda vez que si bien el mismo está muy presente en el mundo académico y universitario, no lo está tanto en otros espacios y/o esferas de la realidad social y educativa. No descubrimos nada nuevo si señalamos, llegados a este punto, que el grado de comunicación entre el avance del conocimiento que se gesta en el seno de la comunidad científica y la socialización de este, tanto en otras esferas del sistema educativo como al conjunto de la ciudadanía, presenta deficiencias en la realidad española y andaluza. La construcción de nuevas miradas sobre nuestro pasado, de nuevos discursos y de nuevas perspectivas de análisis e interpretación apenas si han sobrepasado en la actualidad el estrecho marco de la «academia». Mientras esto ocurre, en amplios espacios del imaginario colectivo y ciudadano siguen persistiendo con fuerza las viejas interpretaciones, los viejos discursos, muchos de ellos ya refutados en muy buena medida por la crítica historiográfica reciente. La generación de espacios y vías de comunicación que permitan la promoción y difusión de las nuevas miradas, de los nuevos conocimientos, se hacen más necesarias si cabe ante la constatación de esta realidad. Pero la tarea no siempre es fácil.

La legislación educativa ya referida —tanto de ámbito nacional como andaluz— incide en la necesidad de convertir la enseñanza secundaria —la Historia, dentro de ella— en un instrumento útil y adecuado para la promoción de saberes, habilidades y actitudes que permitan al alumnado no sólo la madurez intelectual sino también una formación de base con la que incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. En el caso concreto de la materia de Historia, todo ello se concreta (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre) en el manejo de saberes, recursos y técnicas que permitan una mejor comprensión de la realidad actual, del entorno social, a través del análisis crítico de la complejidad de las explicaciones históricas. Parece fuera de toda duda, al menos así lo pensamos, que un conocimiento, bien es verdad que ajustado al nivel educativo en el que nos movemos, del panorama actual de revisión y renovación del conocimiento histórico resulta conveniente a todas luces para el logro de este fin.

Sin embargo, como decíamos más arriba, las lagunas, las dificultades de comunicación entre la renovación del discurso histórico y sus espacios de socialización y difusión existen en mayor o menor medida.

¿Cómo se constata esto último en el caso concreto de la enseñanza de la materia de Historia en el Bachillerato? La formulación de la pregunta parece clara y sencilla; la respuesta, como veremos a continuación, ya no lo es tanto. Y no lo es porque la constatación a la misma requeriría un análisis detenido y detallado de qué Historia se enseña en las aulas y de cómo se hace. Como se puede suponer esto supera con mucho los objetivos, mucho más modestos, de este proyecto de investigación, centrados en el análisis de contenidos de los libros de texto de la materia Historia de España del segundo curso de Bachillerato.

En este sentido, escoger la materia de Historia de España para este estudio tiene una doble ventaja: de una parte, se trata de una materia común, es decir, de obligado curso para todo el alumnado de Bachillerato, con independencia de la rama/modalidad de especialización que escojan. De otra parte, se trata de una materia que es también objeto de evaluación en el actual sistema de acceso a la Universidad (Selectividad), lo cual permite, dicho sea de paso, conectar todo ello con el tránsito de la enseñanza de Bachillerato a la universitaria y con el nivel de conocimiento con el que los/as alumnos/as acceden en la materia en cuestión a su primer año universitario.

El objetivo específico del estudio es constatar el mayor o menor grado de adecuación, de actualización, de los contenidos recogidos en los mismos en relación a los avances ya referidos en materia historiográfica, así como de los aspectos y herramientas didácticas contenidas en los mismos. Por consiguiente, no se plantea, per se, un estudio de la enseñanza de la materia Andalucía/España en los manuales de secundaria, sino algo más concreto e inicialmente menos ambicioso: cuál es el contenido concreto y los aspectos didácticos que le acompañan recogidos y reproducidos en los libros de texto de Historia de España del segundo curso de Bachillerato.

Como se puede suponer de lo dicho, el objetivo final no es otro que intentar elaborar un diagnóstico de la situación actual de los contenidos de los libros de texto de la materia *Historia de España* utilizados en los centros educativos de Andalucía en relación a los avances historiográficos y la difusión de nuevos discursos históricos. Diagnóstico de situación que, según los casos, se acompañará de algunas propuestas de mejora.

Para la realización del proyecto se optó por la configuración de un equipo de trabajo de carácter paritario entre docentes en la Universidad Pública Andaluza y docentes en los

Centros de Educación Secundaria. El análisis del mayor o menor grado de adecuación de los contenidos a los avances historiográficos recientes, así como de la adecuación de estos últimos a los requerimientos didácticos y pedagógicos que necesariamente impone el nivel educativo en el que se imparten, aconseja la presencia de unos y otros, sin que de ello deba deducirse ningún tipo de correspondencia predeterminada entre nivel educativo y aspectos a considerar en el proyecto.

Formaron parte de este equipo de trabajo, Juan Luis Carriazo Rubio, de la Universidad de Huelva; Antonio José Díaz Rodríguez, de la Universidad de Córdoba; Miguel Conejero Rodríguez, del IES Jabalcuz de Jaén; Miguel Gómez Oliver, de la Universidad de Granada; Ana Jerez Hernández, del IES Ganivet de Granada; María Gracia Sánchez Ruiz, del IES Alba Longa de Armilla y como coordinador, Salvador Cruz Artacho, de la Universidad de Jaén.

El contenido de este documento es un avance de la memoria final del proyecto que actualmente se encuentra en proceso de edición y revisión definitiva. Las conclusiones finales se publicarán en formato digital para su consulta y libre descarga desde la página web del Centro de Estudios Andaluces.

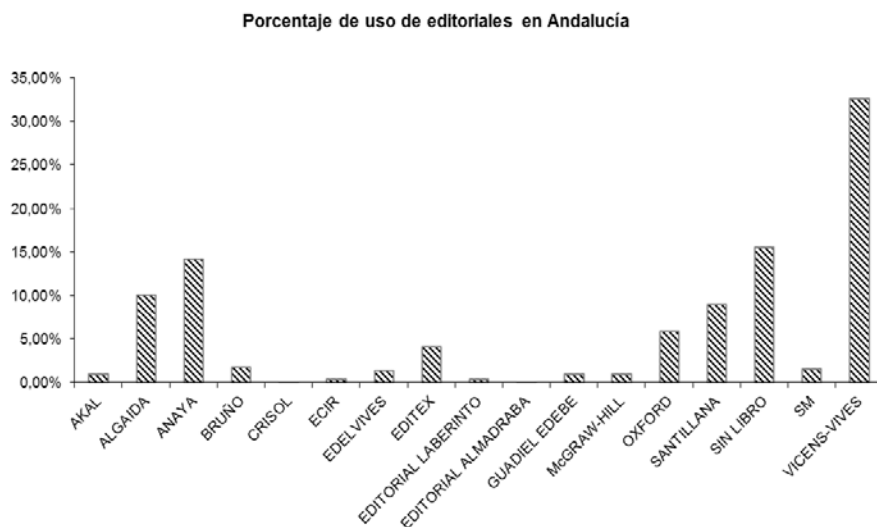
2. El proceso de selección: geografía de uso de los manuales de Historia de España en Andalucía y elección de items para el estudio

Antes de comenzar con el estudio y análisis propiamente dicho de los contenidos de los libros de texto de la materia Historia de España hay que solventar dos cuestiones previas: de una parte, determinar los ítems y/o cuestiones que van a vertebrar el trabajo de análisis de contenidos; de otra, determinar un proceso adecuado de selección de manuales para su estudio, toda vez que parece del todo improcedente intentar abarcar la totalidad de editoriales existentes en el mercado en este momento. Comencemos por esta última cuestión, esto es, establecer y desarrollar los criterios de selección de manuales para su estudio.

Parece fuera de toda duda que un criterio relevante al respecto es el relacionado con el nivel de uso de los mismos en los centros escolares andaluces. Se trata, pues, de dibujar una «geografía de uso» de los manuales de Historia de España en los centros educativos andaluces que nos permita conocer con cierto grado de precisión la presencia real de cada una de las editoriales en esta materia en los centros de Bachillerato andaluces¹.

1 Para elaborar esta geografía de uso de manuales de Historia de España se diseñó una doble estrategia de actuación: de una parte se envió una solicitud de información a la Dirección de todos los centros educativos de Andalucía donde se impartía Bachillerato; de otra, y para aquellos múltiples casos en los que no hubo respuesta al escrito enviado, se optó también por requerir dicha información por vía telefónica, llamando directamente al centro escolar. De esta manera se consiguió una respuesta efectiva a la información que se solicitaba en más del 90% de los centros educativos de Andalucía con Bachillerato. Como se puede suponer, este abultado nivel de respuesta efectiva permite dibujar con

Gráfico I. Porcentaje de uso de editoriales en Andalucía



De lo recogido en el gráfico I se desprende, al menos, la siguiente conclusión: si bien es verdad que en el conjunto de Andalucía el elenco de editoriales que se usan es elevado (un total de 16 editoriales distintas), no es menos cierto que el peso mayoritario se concentra en torno a un grupo mucho más reducido. Un primer grupo lo representarían los manuales de las editoriales Algaida (10,10%), Anaya (14,17%) y Vicens Vives (32,62%), presentes en el 56,89% del conjunto de los centros escolares de Andalucía; un segundo grupo lo constituirían los manuales de las editoriales Editex (4,08%), Oxford (5,83%) y Santillana (8,93%), que vendrían a sumar en conjunto el 18,84%; por último, estaría el resto de manuales, con una presencia muy poco significativa en cada caso, y que no llegarían a superar en conjunto el 9% del total de centros de bachillerato en Andalucía (8,74%).

En definitiva, pues, tres grupos de manuales con implantación claramente diferenciada en los centros escolares andaluces que vienen a representar el 84,47% del conjunto andaluz. El 15,53% restante lo representa (gráfico I) el grupo —sin lugar a dudas numeroso— de aquellos centros escolares que han optado por no usar/recomendar manual o libro de texto alguno en la materia Historia de España de segundo curso de Bachillerato².

mucha precisión la ya referida geografía de uso de los manuales de Historia de España de segundo curso de Bachillerato en el año académico en curso, esto es, 2012/2013.

² Aun cuando no pasa de mera hipótesis, quizás pueda establecerse una cierta correlación entre el

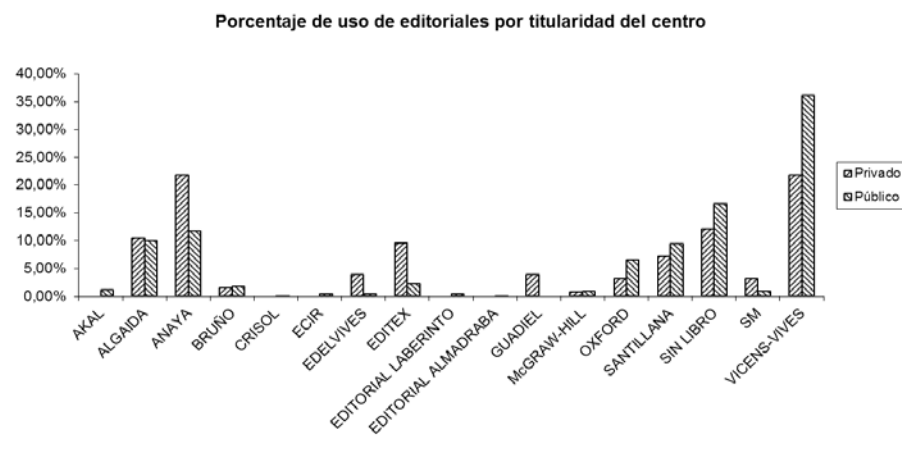
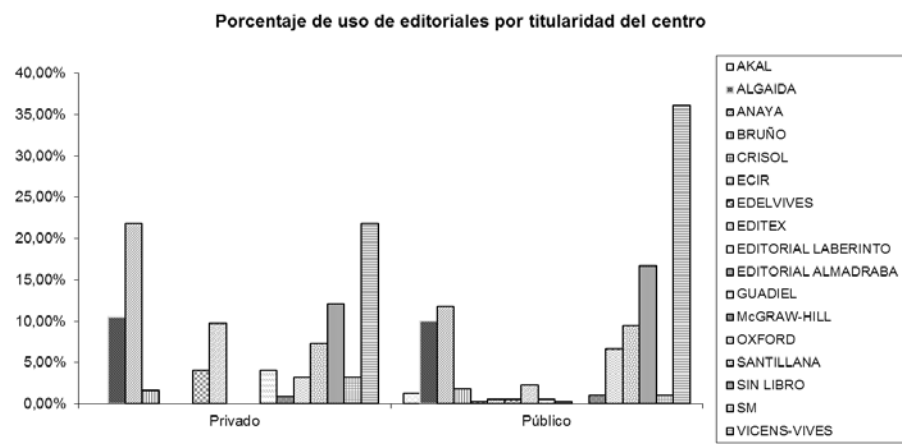
Tabla I. Distribución provincial de la presencia de manuales de Historia de España (en porcentaje sobre total provincia)

Editorial	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Akal	0,00%	0,00%	2,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,79%	3,06%
Algaida	8,93%	4,48%	12,50%	16,33%	28,26%	4,00%	8,73%	5,10%
Anaya	5,36%	14,93%	14,58%	16,33%	10,87%	40,00%	13,49%	13,27%
Bruño	1,79%	1,49%	4,17%	0,00%	6,52%	8,00%	0,00%	0,00%
Crisol	0,00%	0,00%	0,00%	2,04%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Ecir	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	2,17%	4,00%	0,00%	0,00%
Edelvives	0,00%	1,49%	4,17%	0,00%	2,17%	0,00%	0,79%	2,04%
Editex	10,71%	8,96%	4,17%	0,00%	0,00%	4,00%	3,17%	2,04%
Ed. Laberinto	1,79%	0,00%	0,00%	0,00%	2,17%	0,00%	0,00%	0,00%
Ed. Almadraba	0,00%	0,00%	0,00%	2,04%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Guadiel Edebe	0,00%	2,99%	2,08%	0,00%	0,00%	0,00%	0,79%	1,02%
McGraw-Hill	0,00%	1,49%	0,00%	2,04%	0,00%	0,00%	2,38%	0,00%
Oxford	7,14%	2,99%	4,17%	4,08%	0,00%	12,00%	11,11%	3,06%
Santillana	5,36%	10,45%	12,50%	10,20%	4,35%	4,00%	13,49%	5,10%
Sin Libro	19,64%	13,43%	18,75%	6,12%	26,09%	12,00%	16,67%	12,24%
SM	0,00%	1,49%	2,08%	2,04%	0,00%	0,00%	3,17%	1,02%
Vicens-Vives	39,29%	35,82%	18,75%	38,78%	17,39%	12,00%	25,40%	52,04%
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

Pero estos datos porcentuales hacen referencia al conjunto de Andalucía. ¿Ocurre lo mismo cuando diferenciamos por provincias, o cuando introducimos la variable público/privado del centro escolar? Veámoslo.

porcentaje de centros donde no se usa/recomienda manual de Historia de España y el hecho de que esta materia forme parte, junto a otras, de las pruebas de Selectividad. Si esto fuera así, insistimos que nos movemos en este punto en el campo de la mera hipótesis —esta cuestión no forma parte de los objetivos de este estudio—, habría que indicar el problema que significa orientar esta asignatura a la preparación de las pruebas de Acceso a la Universidad, lo que conllevaría en no pocas ocasiones el incumplimiento en muy buena medida de la impartición del programa de la asignatura. No perdamos de vista, en este sentido, que la asignatura es Historia de España en general y que en la actualidad la prueba de Selectividad se centra exclusivamente en la edad contemporánea.

Gráfico II. Porcentaje de uso de editoriales por titularidad del centro



Si atendemos a la distribución provincial (tabla I), la conclusión que extraemos no difiere mucho de la ya apuntada cuando se hacía referencia al conjunto de Andalucía. De nuevo un grupo de seis editoriales (Algaida, Anaya, Editex, Oxford, Santillana y Vicens Vives) destaca sobremanera del resto, aun cuando aquí hay que decir que hallamos ciertas diferencias provinciales de prelación entre las mencionadas editoriales. Así, se constata cómo el protagonismo de las editoriales Vicens Vives y Anaya se vuelve a hacer visible en la práctica totalidad de las provincias andaluzas, con una presencia que alcanza, en el caso de Vicens Vives, el 52,04% en Sevilla, o el 40% en Jaén, en el caso de Anaya. El resto

de este grupo de editoriales se mueve por término general en una horquilla que oscila entre el 5 y el 10%. Por último, y como era de esperar, en todas las provincias andaluzas el porcentaje de centros educativos que no usan/recomiendan manual de Historia de España en segundo de Bachillerato se sitúan en torno al 15%, destacando en este punto la provincia de Huelva, donde el porcentaje se eleva al 26,09%, y en el extremo opuesto la provincia de Granada, donde la cifra cae al 6,12% (tabla I).

La hegemonía Vicens Vives / Anaya que aparece reflejada en el gráfico I y en la tabla I, vuelve a hacerse patente cuando utilizamos el criterio del carácter público, privado y/o concertado del centro educativo, aun cuando aquí se observan algunas diferencias dignas de mención. La más notable de ellas es que la clara hegemonía que tiene la editorial Vicens Vives en los centros educativos públicos ya no lo es cuando nos referimos a los centros privados y/o concertados. En el caso de estos últimos la presencia de la editorial Anaya se hace muy patente (Gráfico II). Se podría decir, que si bien el grupo de las editoriales Algaida, Anaya, Editex, Oxford, Santillana y Vicens Vives vuelve a destacar de nuevo sobre el resto, la prelación dentro del mismo ofrece claras variaciones en función del carácter público/privado del centro escolar: mientras que los manuales de las editoriales Algaida, Anaya y Editex alcanzan más protagonismo en los centros privados y/o concertados, los de las editoriales Oxford, Santillana y, sobre todo, Vicens Vives lo hacen en los centros públicos andaluces (Gráfico II).

En definitiva, pues, un grupo de seis editoriales que sobresalen sobre el resto, tanto si hace un balance para el conjunto de Andalucía, como si se toma en consideración la dimensión provincial o el carácter público/privado del centro educativo. En consecuencia, entendemos que son estos seis manuales los que deben ser seleccionados para el análisis de contenidos.

Selección de manuales de Historia de España. Segundo de Bachillerato	
Historia de España	Editorial Algaida
Historia de España	Editorial Anaya
Historia de España	Editorial Editex
Historia de España	Editorial Oxford
Historia de España	Editorial Santillana
Historia de España	Editorial Vicens Vives

El proceso de selección de manuales en los que centrar el esfuerzo de estudio de contenidos se debe acompañar, igualmente, de otro centrado en la delimitación y definición de los ítems/cuestiones en torno a la que se articular el referido análisis de

contenidos. Llegados a este punto, el proceso de delimitación y definición de ítems ha atendido a tres campos o criterios generales: de una parte, el grado de actualización historiográfica que presentan los contenidos recogidos en los manuales de Historia de España del segundo curso de Bachillerato; de otra, la atención que prestan los mismos a cuestiones de transversalidad recogidas, tanto en la normativa general como en la andaluza; de otra el grado de adecuación de la estructura y contenidos que presentan los manuales a lo establecido en la normativa general y andaluza.

Atendiendo a estos tres criterios generales, la delimitación y definición de los ítems o cuestiones en torno a las que vertebrar el análisis de contenidos de los manuales de Historia de España del segundo curso del Bachillerato atenderá a la siguiente relación:

1. Presentación, organización, enfoque y grado de actualización historiográfica de los contenidos recogidos en los manuales de Historia de España de segundo curso de Bachillerato.
2. Análisis y valoración de los recursos y materiales didácticos que acompañan y complementan a los contenidos recogidos en los manuales de Historia de España de segundo curso de Bachillerato.
3. Presencia, y grado de integración de los aspectos de transversalidad recogidos en la normativa general y andaluza: género e igualdad, diversidad cultural y contexto internacional.
4. Atendiendo a lo que explícitamente recoge la normativa andaluza, presencia y, en su caso, tratamiento de los hechos diferenciadores y de la relevancia y especificidad de Andalucía.
5. Grado de adecuación de los contenidos a lo establecido a tal fin en la normativa general y andaluza.

3. Análisis de la presentación, organización, enfoque y grado de actualización historiográfica de los contenidos

La pluralidad de editoriales analizada de forma pormenorizada (como podrá consultarse en la memoria final de proyecto) y la diversidad de autores presente en las mismas —un total de 28, de los cuales sólo 5 (18%) son mujeres— añaden un plus de complejidad al análisis global sobre presentación y actualización historiográfica de los libros de texto de Historia de España, así como de sus contenidos generales. Téngase presente, en este sentido, a la diversidad de presentación de temas y contenidos en cada uno de los manuales considerados se suma el hecho, no menos relevante, de que salvo en un caso (editorial Oxford con un solo autor), la autoría es plural y compartida, sin que haya constancia formal alguna de la distribución de temas por autores en cada manual. Con todo, en el caso de algunos manuales (Vicens-Vives, etc.) esto último se puede deducir en cierta medida habida cuenta de la especialidad diferente de los autores, el tono del relato de contenidos o la ubicación geográfica de algunos de ellos.

Ahora bien, lo dicho anteriormente no impide la extracción de una serie de conclusiones, comunes a todos los textos analizados, tanto en lo que refiere a contenidos y grado de actualización historiográfica como al enfoque de la interpretación histórica y la organización y presentación de los mismos. En este sentido, las conclusiones más relevantes son las siguientes:

- En todos los textos analizados se observa una importante *descompensación* entre el bloque «Las raíces de la España contemporánea» y el resto del manual de-

dedicado a Historia Contemporánea. Esta descompensación varía entre el 21,5% del espacio dedicado a «Las raíces de la España contemporánea» en la editorial Vicens Vives al 36,5% en la editorial Editex. Es decir, por término general, esta descompensación oscila entre una quinta y una tercera parte del conjunto de espacio dedicado a contenidos en el manual.

Si atendemos a lo que se recoge en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, sobre estructura del Bachillerato y enseñanzas mínimas, se podría argüir que esta descompensación responde a una cierta lógica, toda vez que la misma, al referirse a la estructura de contenidos de la materia «Historia de España», establece que «[...] se busca no perder la necesaria visión conjunta y global del desarrollo histórico a la vez que se propone la profundización en el marco temporal más restringido de los últimos siglos que permita no solo poder abordar la complejidad de las explicaciones históricas sino tener ocasión de ejercitar procedimientos de análisis e interpretación propios del quehacer histórico. Este enfoque predominante no excluye una atención a los aspectos de etapas anteriores a la época contemporánea, cuyas huellas en ésta deber, en cualquier caso, objeto de atención» (BOE, 6 de noviembre de 2007, p.: 45394). Entendemos, como se apuntaba más arriba, que esta indicación explica, en muy buena medida, esta descompensación entre la atención dedica en los manuales a la Edad Contemporánea y al resto de etapas históricas anteriores.

Si esta descompensación puede entenderse hasta cierto punto lógica, se observa igualmente otras que ya no lo son tanto. De una parte, y dentro del bloque «Las raíces de la España Contemporánea» hay una tendencia, por término general, a prestar mayor atención a las etapas históricas más cercanas al mundo contemporáneo, esto es, a la Edad Moderna, en detrimento del espacio que se le dedica al Medioevo o a la Prehistoria y la Antigüedad. De otra parte, cuando ya nos referimos al mundo contemporáneo, hay una evidente descompensación en el espacio dedicado a los temas a medida que avanzamos en el siglo XX, resultando todo ello ya muy manifiesto cuando llegamos a la Dictadura Franquista y a la etapa de la Transición y la Democracia³. Como se puede suponer, esta tendencia al desfase dentro de la edad contemporánea —excepción hecha de los manuales de Santillana y Vicens-Vives— entra en cierta contradicción con los objetivos que se recogen en el Real Decreto 1467/2007 de convertir la materia en un instrumento que permita generar en el alumnado una actitud crítica en relación a

³ En este punto habría que hacer dos salvedades: los manuales de las editoriales Santillana y Vicens-Vives, que dedican cada uno a ambos temas un total de 40 páginas.

la realidad y problemas de su presente, así como de familiarizarlo con nuestro ordenamiento constitucional, «promoviendo tanto el compromiso individual y colectivo con las instituciones democráticas como la toma de conciencia ante los problemas sociales, en especial los relacionados con los derechos humanos» (BOE, 6 de noviembre de 2007, p.: 45394).

- En segundo lugar, también se observa en los diferentes manuales analizados un *desigual grado de complejidad* en el tratamiento y exposición de los contenidos de los temas. En ocasiones los temas se tratan de forma telegráfica, poco razonada y muy simplista como si lo realmente importante fuese acumular información, mientras que en otros —esto cambia también según las editoriales— el grado de razonamiento, integración de los procesos históricos e, incluso, el relato de los acontecimientos, presenta un nivel de complejidad más satisfactorio.

Esta diversidad en el tratamiento y exposición de contenidos no sólo es perceptible a nivel general, también lo es cuando nos acercamos y comparamos temas entre manuales. Un mismo tema es tratado por unas editoriales de forma muy sucinta, como si pasaran «de puntillas» sobre él, mientras que en otras editoriales ese mismo tema puede llegar a ser incluso prolijo. Como se puede imaginar, este diferente tratamiento responde en muy buena medida a la mayor o menor importancia que le otorguen al mismo los diferentes autores. Sin embargo, de ello se deriva, cuando menos, una consecuencia directa: el grado de formación del alumnado a partir de lo recogido en el manual será muy diferente de unos casos a otros, y el nivel de esfuerzo por parte del profesorado que, el última instancia siempre es el máximo responsable de la formación, para completar las lagunas también será muy distinto en función del manual elegido. En este sentido, no debemos perder de vista tampoco que al finalizar el segundo curso de Bachillerato el alumnado ha de someterse a unas pruebas de selectividad, convirtiéndose por ello «el corto plazo» en una cuestión urgente, con el consiguiente grado de estrés y ansiedad que conlleva para todos los miembros de la comunidad educativa implicada.

- Una tercera cuestión, fundamental desde la perspectiva y objetivos perseguidos en este estudio, es la vinculada al grado de actualización historiográfica de los contenidos. En términos generales hay que decir que el *grado de actualización observado es bastante diverso*, aun cuando no es menos cierto que el mismo habría que calificarlo de *bastante anticuado* y demasiado heredero en muchos casos de la historiografía al uso en España en los años setenta y ochenta. Así, por ejemplo, en el caso del ámbito de la historia contemporánea —la mayor parte de los

contenidos incluidos en los manuales— el relato y la interpretación histórica está muy vinculada a obras, señeras en su momento, como la Historia de España de Raymond Carr, la de Ubierto, Reglá, Jover y Seco, o como la Historia de España de Alfaguara, dirigida por Miguel Artola, o la de la editorial Labor, dirigida por Manuel Tuñón de Lara. Y eso, en el mejor de los casos... En este punto, y en lo que refiere a la edad contemporánea, quizás habría que hacer una salvedad: la que ofrece el manual de la editorial Vicens Vives, que con gran diferencia es la más actualizada desde la perspectiva de los avances historiográficos.

La constatación de este desfase en la actualización historiográfica de contenidos viene a evidenciar la existencia, por término general y con las excepciones que pueden cotejarse en el análisis puntual de cada manual (véase memoria final de proyecto), de un visible divorcio entre los avances que se han producido en la investigación histórica y en el panorama historiográfico español y andaluz en los últimos veinte años y lo que, según se desprende de los textos analizados, se explica y enseña en el segundo curso de Bachillerato. Como se puede suponer, esto constituye sin lugar a duda una realidad preocupante, tanto si atendemos al grado de adecuación del conocimiento de nuestra historia que adquiere la juventud actual en los momentos previos a su incorporación, por ejemplo, a la universidad, como si atendemos a la perspectiva de que tal conocimiento histórico puede dar lugar a relatos e interpretaciones más o menos distorsionadas. Alejadas, en todo caso, de lo que los avances historiográficos han puesto de evidencia en las últimas décadas.

Estas disparidades en lo referente a actualización historiográfica de contenidos no sólo es visible entre manuales de diferentes editoriales, sino que, incluso, lo es también entre distintos temas/bloques dentro de una misma editorial. Por citar aquí y ahora sólo un ejemplo (para más ejemplos véase la Memoria Final del proyecto): en la editorial Anaya el bloque dedicado a la Historia Medieval de España está mucho más actualizado que el resto; del mismo modo, el enfoque que se da a la crisis del antiguo Régimen y la construcción del Régimen Liberal está más y mejor articulado que el resto de la Historia Contemporánea, evitándose aquí, por ejemplo, los compartimentos estancos que se observan en otros temas del mismo manual. Muy probablemente estas disparidades puedan deberse al reparto de tareas entre los distintos autores del manual en lo que concierne a la redacción de temas. En todo caso, de ello lo que se deriva es la constatación de ciertas deficiencias en tareas de coordinación.

- En cuarto lugar, habría que hacer referencia a una cuestión que si bien es verdad que no es usual en los manuales analizados, no lo es menos que la hallamos en

algunos en ciertos pasajes del relato histórico. Nos referimos a *la presencia de ciertos juicios de valor y sesgos de carácter ideológico*. Esto es visible en algunos casos preferentemente, y manera especial, en los temas que comprenden la etapa que va desde la implantación de la Segunda República española a la Democracia. Aquí nos encontramos con interpretaciones que van desde el esfuerzo por presentar una especie de ejercicio de «equidistancia» (muy notable en algunos manuales al tratar los temas de la Segunda República y la Guerra Civil —como se verá con más detalle en la Memoria Final—) hasta la construcción forzada de versiones enormemente conservadoras/neoconservadoras, cuando no francamente reaccionarias.

Como se puede suponer la presencia en algunas ocasiones de este tipo de versiones forzadas, y poco respetuosas con el actual estado del conocimiento histórico, entran en franca contradicción con objetivos generales igualmente recogidos en toda la normativa educativa, tanto de carácter general como de ámbito andaluz. Nos referimos concretamente a las cuestiones relacionadas con la promoción y difusión de aspectos relacionados con la diversidad, la solidaridad y la tolerancia, aspectos todos ellos recogidos expresamente como valores y/u objetivos a perseguir e insuflar en el alumando a través del análisis y reflexión de nuestro pasado⁴.

Con todo, volver a reiterar, que es justo señalar que estas cuestiones son llamativas, pero también puntuales, ya que por término general, en los manuales analizados no abundan los juicios de valor.

- Si nos centramos en el enfoque y la interpretación histórica que se desprende del relato recogido en los manuales habría que señalar, en quinto lugar, *el predominio absoluto que se observa en la perspectiva político-institucional*, sin duda derivado de lo establecido en la normativa legal (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre). Como se puede comprobar de las diferentes reflexiones recogidas en la Memoria Final del proyecto, de este predominio de los aspectos político-institucionales se

4 El Real Decreto 1467/2007 recoge expresamente: «[...] La enseñanza de la historia de España en el Bachillerato tendrá como finalidad el desarrollo de las siguientes capacidades [...] 3. Fomentar una visión integradora de la historia de España, que respete y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades y genere actitudes de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España». Por su parte, el Decreto 416/2008, de 27 de julio de la Junta de Andalucía establece también entre los objetivos prioritarios de esta materia desarrollar, «[...] las habilidades necesarias para contribuir a que se desenvuelvan con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales en los que se relacionan, participando con actitudes solidarias, tolerantes y libres de prejuicios».

va a derivar, entre otras cosas, un proceso de difuminado de la complejidad de la cambiante estructura política, social, económica y cultural del transcurso de la Historia de España, especialmente visible durante la contemporaneidad.

Si bien es cierto que este predominio de la dimensión político-institucional puede ser producto en muy buena medida del estricto seguimiento de lo establecido en la normativa legal, no lo menos que de ello se deriva un ostensible problema, ya que en la gran mayoría de los casos, todo ello se aborda desde los supuestos de una historia política tradicional bastante obsoleta ya, muy apegada a los acontecimientos. Como en el punto anterior, la constatación de esta realidad general no es óbice para reconocer —como se hace en los informes pormenorizadores por editoriales de la Memoria Final del proyecto— la existencia de algunas, y no menos meritorias, excepciones.

- En sexto lugar, y en estrecha relación con lo apuntado anteriormente, se observa también por término *general una apuesta por la narración, por el relato de hechos, que en buena medida en poco o nada contribuye a una explicación compleja de los procesos históricos*, dificultando con ello una comprensión adecuada de los mismos por parte del alumnado. Ni que decir tiene que de esta apuesta narrativa, mayoritariamente presente en los manuales analizados, se deriva en no pocas ocasiones una propuesta de comprensión de los procesos históricos de carácter memorístico que en poco o nada atiende con los alegatos recogidos en la normativa general y andaluza en pro de una comprensión compleja y ajustada de los procesos históricos. En este sentido, en la normativa legal general y andaluza se hace referencia en diferentes lugares a la necesidad de promover en el alumnado no sólo actitudes y estrategias de aprendizaje que permitan una comprensión compleja de los procesos históricos sino también a un correcto manejo de procedimientos de análisis e interpretación propios de la historiografía. Como se puede entender, una propuesta centrada prioritariamente en la narración secuenciada de hechos y acontecimientos y su correspondiente estrategia de aprendizaje de carácter memorístico en modo alguno permite lograr satisfactoriamente el objetivo anteriormente expuesto, y recogido en la normativa legal.
- Como se puede suponer, y en séptimo lugar, del protagonismo de la perspectiva político-institucional en los manuales analizados se deriva *una menor atención en los mismos (escasa, en ocasiones) a aspectos de naturaleza social, económica y cultural*. Además, si tenemos en cuenta que por término general cuando estos se tratan se hace de forma separada, de ello se derivan dificultades obvias para su comprensión integrada en el conjunto de los procesos históricos por parte del alumnado.

En otro orden de cosas, comentar igualmente que el tratamiento de estos aspectos por término general aparece muy vinculado a los paradigmas del «atraso», del «fracaso», actualmente cuestionados y refutados por el desarrollo de la investigación más reciente. En este sentido, de nuevo habría que hacer una especie de salvedad en este punto en relación a lo que presenta la editorial VicensVives.

- Del mismo modo, en octavo lugar, *el contexto internacional (ni siquiera europeo)* en el que se producen los acontecimientos o tienen lugar los distintos procesos históricos *apenas si encuentra la atención adecuada* en el contenido de los manuales analizados. Todo ello provoca, entre otras cosas, dificultades en la adecuada comprensión de la singularidad o la similitud de la Historia de España respecto a lo acaecido en los países de nuestro entorno. Esto da lugar a una cierta visión simplista, que contempla y entiende nuestra historia como algo aislado y absolutamente singular, transmitiendo con ello la idea de que «España esta algo así como sola en el mundo», y su evolución poco o nada tiene que ver con lo que ocurre a su alrededor.

Como se puede suponer esta cuestión está cada vez más reñida con los avances que ha proporcionado en este sentido la historiografía actual, que atiende de forma muy particular al ejercicio de una historia comparada que permite entender más cabalmente las similitudes y las diferencias de la evolución histórica de nuestro país respecto a otros países, especialmente a los europeos. La relación de España con nuestro entorno se manifiesta cada vez más necesaria para entender el mundo en el que vivimos y del que el alumnado debe ser consciente.

Pero es más, esta atención a la dimensión comparada y a la necesaria inserción de los procesos y hechos de la Historia de España en el contexto internacional está expresamente recogida en la normativa legal. En efecto, en el ya citado Real Decreto 1467/2007 se recoge expresamente entre los objetivos a perseguir en la enseñanza de la materia de Historia de España, «situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales, para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas para ser capaces o tener una visión articulada y coherente de la historia». Como se puede suponer, de lo expresado más arriba difícilmente se deriva un adecuado cumplimiento de este objetivo general recogido en la normativa legal vigente.

- Para terminar, y en noveno lugar, también habría que subrayar que todos los textos analizados *siguen el esquema lógico recogido en la legislación vigente en lo que a presentación y exposición de temas refiere*. También utilizan con cierta precisión

los conceptos históricos, redactados la mayor parte de las ocasiones con bastante claridad, y donde se resaltan tipográficamente los aspectos fundamentales (esto es perfectamente visible en el manual de la editorial Editex). Todo ello se acompaña, como veremos a continuación, de abundantes recursos didácticos.

4. Valoración de los recursos y materiales didácticos que acompañan a los contenidos

Una vez expuestas las conclusiones que se extraen en relación a actualización, enfoque,... de contenidos, pasaremos a valorar, en términos igualmente generales (para más detalle de cada manual véase la Memoria Final), cuestiones relacionadas con la presencia y uso de los recursos y materiales didácticos que aparecen recogidos en los manuales de Historia de España analizados, y que acompañan y, en su caso, complementan el cuerpo de contenidos. En este apartado haremos una valoración general del proceso de selección de recursos y materiales históricos e historiográficos que han hecho los autores de los manuales, y que sirven de apoyo a los contenidos y de prácticas con el alumnado. En este sentido, se prestará igualmente atención a la contribución de estos recursos y materiales al fomento y familiarización del alumnado con las técnicas y los recursos historiográficos y su grado de actualización (cuestiones ambas recogidas expresamente en la normativa legal), así como analizaremos también la forma en que estos se organizan y presentan.

- La primera consideración que en este punto habría que hacer es la constatación de la hegemonía de la imagen. En términos generales, el material de apoyo estrella en todos los manuales es el recurso a la imagen, de manera especialmente visible en los manuales de las editoriales Editex y Oxford.

La constatación de esta hegemonía no constituye, en sí misma, problema alguno. Sin embargo, si lo es el problema de selección de las mismas que en muchos casos es discutible. A esto añadámosle, en otro orden de cosas, que en la mayo-

ría de los casos las imágenes seleccionados no van acompañadas de explicaciones al pie, donde se dé cumplida cuenta de qué són, a qué se refiere o su lugar de procedencia. Esto les resta en muchos casos potencialidad.

Este recurso a la imagen está relacionado en la mayoría de los manuales analizados con la propuesta de poner semblante a los personajes políticos que han ejercido el poder, derivándose de ello de nuevo una marcada propensión con el recurso a este tipo de material a subrayar la dimensión político-institucional a la que ya nos referíamos al valorar los contenidos.

De lo anterior se deriva, obviamente, que las imágenes de escenas, etc. que podrían ilustrar aspectos relacionados con la vida cotidiana, cuestiones sociales y culturales, aspectos transversales como la multiculturalidad o el género, etc. tienen menos presencia y recorrido.

Como es natural, de ello se deriva de nuevo una perspectiva general marcada por la presencia de una línea de trabajo tradicional, más apegada al concepto de historia relato que aquella otra basada en el fomento del estudio y comprensión de procesos históricos, más o menos complejos.

- En segundo lugar, y en lo que refiere a la presencia y uso del recurso cartográfico, habría que decir que el tratamiento del mismo parece insuficiente en la gran mayoría de los casos. A menudo aparecen como elementos/materiales más bien yuxtapuestos que coordinados con el cuerpo de contenidos. Además, resulta igualmente llamativo comprobar como en la gran mayoría de las ocasiones cuando se explican procesos internacionales en los que se ve implicada la historia de España, los mapas apenas si dejan entrever esto, sencillamente porque hacen referencia exclusivamente al territorio nacional y esto no queda reflejado en la representación cartográfica.

La cartografía representa un recurso que, bien utilizado, resulta útil y muy didáctico; sin embargo, si el mismo no recibe un tratamiento adecuado, pierde sentido. En todo caso, habría que señalar que siendo esto común al conjunto de manuales, son los manuales de las editoriales Vicens Vives y Santillana las que mejor presentan y usan este recurso.

- En tercer lugar, y con carácter general, señalar también en lo que concierne al recurso a documentos escritos, la inmensa mayoría corresponden a textos o fragmentos de textos de naturaleza histórica, siendo casi inexistente la presencia de

textos propiamente historiográficos. De ello se derivan ciertas dificultades a la hora de introducir al alumando, a partir de lo recogido en el manual, en debates historiográficos en relación a líneas de interpretación y análisis más o menos actuales, lo cual no sólo sería aconsejable sino necesario, habida cuenta de lo recogido a este respecto también en la normativa legal (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre).

Habría que señalar también que son pocos los ejemplos que se pueden extraer en los que se constate la presencia de referencias concretas en el manual que vinculen directamente el cuerpo de contenidos con los documentos que se aportan. Esta referencia expresa de vinculación estimamos que sería mas que conveniente.

Señalar también que por término general dichos documentos escritos suelen ser de naturaleza oficial, centrados en la descripción de hechos y acontecimientos de naturaleza preferentemente político-institucional, que, de nuevo, no promueven en sí mismos el acercamiento a la interpretación de procesos, sino más bien de hechos en el marco general de una perspectiva de marcado carácter positivista, cuando no tradicional. Entendemos que los documentos escritos de apoyo debieran promover el desarrollo de actitudes críticas, que entendemos igualmente difícil de conseguir con el recurso casi exclusivo a textos de dimensión meramente fáctica.

Por último, comentar que la presencia de este tipo de recurso varía en función de los manuales considerados: mientras que en las editoriales Oxford y Editex están prácticamente ausentes, la editorial Vicens Vives se sitúa en el extremo opuesto, al observar en no pocas ocasiones lo que bien podría entender como una especie de sobrecarga de documentos.

- En cuarto lugar, señalar también que en la mayoría de los manuales nos aparece, con mayor o menor profusión, la presencia de preguntas relacionadas con los contenidos. En muchos casos la explicitación de las mismas inducen a demandar un simple resumen o inciden sobre cuestiones que se pueden responder sin necesidad de tener presente el contenido recogido en el texto.

Por lo general, este tipo de cuestiones a una línea de aprendizaje más dirigida a una comprensión memorística y tradicional de la Historia, que al fomento de una metodología de análisis e interpretación compleja de procesos históricos. Señalar, en todo caso, que no todos los casos son iguales (ver análisis detallado de esta cuestión en la Memoria Final del proyecto).

- Otro tipo de recurso y material didáctico empleado en los manuales es el referido a ejes cronológicos, tablas, cuadros, etc. Según los casos, este recurso suele ser abundante en los manuales analizados. Es ciertos casos (ver Memoria Final del proyecto) resultan muy ilustrativos a la hora de reforzar determinados aspectos y la fijación de determinados contenidos. Especialmente interesantes son los que aparecen recogidos en el manual de la editorial Vicens Vives y en el de Santillana, que, además, no responden a la ya mencionada hegemonía —cuando no exclusividad— de la dimensión político-institucional.

Pese a todo, dejamos constancia de que en la mayor parte de los casos se pierde la oportunidad de considerar en el empleo de este tipo de recursos cuestiones y aspectos directamente relacionados con temas de transversalidad.

- En sexto lugar, y en lo que refiere a vocabulario específico que sirva de ayuda para la comprensión de los complejos procesos históricos, hemos de manifestar que sí bien el que aparece es, por término general, correcto, no es menos cierto que en muchos casos es insuficiente. En este sentido, destaca la presencia de este recurso en los manuales de las editoriales Editex, Oxford, Santillana y Vicens Vives.
- También aparecen en muchos de los manuales analizados recursos didácticos directamente relacionados con las pruebas de selectividad. En todo caso, mencionar que los mismos no son muy útiles, toda vez que las actividades y estructura que se propone ya no responden, por lo general, a las orientaciones de las actuales Pruebas de Acceso a la Universidad. Este punto, de considerarse en los manuales, debiera ser objeto de una necesario y urgente actualización.
- En lo que refiere a la presencia de referencias sobre nuevas tecnologías, comentar que en tan sólo tres de los seis manuales analizados (Algaida, Santillana y Vicens Vives) hay referencias explícitas a páginas webs. En líneas generales da la impresión, a partir de lo que aparece en los manuales analizados, que el uso, búsqueda y recomendación de herramientas vinculadas a este recurso se entiende como una función que recae directamente en el profesorado, ya que las TICs suponen de hecho un material didáctico imprescindible en el trabajo en el aula, y sobre ellas hay poca información en los manuales analizados.

Entendemos que la presencia de este recurso en los manuales debiera de ampliarse y, en su caso, actualizarse, ya que resulta un poco desmesurado el peso de recursos didácticos que bien podríamos denominar como clásicos (textos,

imágenes,...) frente a otro tipo de recursos más innovadores, caso de las nuevas tecnologías. Máxime si entendemos que estos nuevos recursos pueden ser muy útiles a hora de consolidar y reforzar contenidos.

- Por último, y en lo que atañe a cuestiones de diseño y presentación de este tipo de recursos, entendemos que, por término general, estas pueden mejorarse. Así, por ejemplo, la letra apretada y los mapas pequeños —como por ejemplo ocurre en el manual de la editorial Anaya— resulta poco acertado y puede dificultar la visualización para el estudio. En la misma dirección, y refiriéndonos a cuestiones de formato y maquetación, casos como los de Editex, Santillana o Vicens Vives representan quizás ejemplos de un texto bastante voluminoso que quizás requiera un cierto adelgazamiento para hacerlo más ágil y atractivo al alumnado.

5. Grado de integración de los aspectos de transversalidad: género e igualdad, diversidad cultural y contexto internacional

El concepto de transversalidad está presente en la legislación educativa española y adaptaciones de las comunidades autónomas desde la aparición de la LOGSE y la legislación que la desarrolla. Es un concepto vinculado a las finalidades educativas que desde entonces han estado presentes en «la formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia» (Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre; artículo 2. Fines) y que debe impregnar todo el currículo tanto a nivel de centro como en cada una de materias; lo que viene a resumirse en dos palabras *educación* frente a *instrucción*. La educación de una ciudadanía en y para la democracia. Todo ello ha sido y continúa siendo uno de los puntos de debate en la Pedagogía actual y a cuya sombra han corrido ríos de tinta que no siempre se ve reflejado en el cambio en las aulas pese a haber pasado ya 24 años desde su aparición (4 octubre 1990).

Este concepto está ligado a la educación en valores que en buena lógica tienen que definirse y consensuarse en claustro y, por tanto, formar parte de cada proyecto educativo de cada centro. No queremos salir del concepto ya que su concreción ha recibido diferentes etiquetas desde su aparición: temas transversales, educación en valores, competencias básicas, y que no han hecho sino contribuir a la confusión que desde el principio se suscitó, para unos los mismos perros con distintos collares, para otros, se intenta sacar la punta para diferenciarlos con la intención de «justificar» los cambios en la normativa. De cualquier manera la inclusión de este concepto a nivel de aula

implica un importante cambio metodológico y de organización de los contenidos tradicionales (hechos y conceptos históricos), el paso de una historia descriptiva a una historia comprensiva, de lo concreto a lo global, lo que no está exento de dificultad.

Si como se ha dicho más arriba lo que predomina en los textos analizados son los contenidos político-institucionales, tal como establece el Real Decreto⁵, la dificultad está servida: difícilmente podemos incluir, por ejemplo, la contribución de las mujeres en la historia cuando no han tenido participación política hasta bien entrado el siglo XX, o cómo podemos entender el proceso de cambio político sin tener en cuenta los movimientos sociales, la evolución económica sin conocer los cambios tecnológicos y las olas migratorias sin mirar más allá de nuestras fronteras.

Es necesario, por tanto, un cambio en la organización de los contenidos donde tengan cabida todos estos aspectos, dar más relevancia a los aspectos sociales donde, siguiendo el ejemplo que estamos utilizando en estos momentos, las mujeres han estado siempre presentes y a los aspectos económicos donde igualmente las mujeres han contribuido y contribuyen al sostenimiento de la sociedad tanto con el trabajo remunerado como con el trabajo sin remunerar, como cuidadoras y como sostenedoras de los núcleos familiares (familias extensas, nucleares, monoparentales, etc.).

Pero el cambio no es sólo de contenidos, es necesaria asimismo una «clara intención» que permita adoptar la perspectiva de transversalidad —género, etc.— y los recursos metodológicos que visibilicen e incluyan a las mujeres y otros colectivos normalmente «olvidados» como protagonistas también de la historia.

Intención que se contempla en la normativa pero que no se concreta en la práctica a nivel de aula y, como hemos podido comprobar en este estudio, tampoco en los textos analizados que hoy por hoy son el pilar para la mayor parte del profesorado a la hora de impartir las enseñanzas de Historia de España en segundo de Bachillerato. Finalidades y objetivos tienen que impregnar todos los contenidos del currículo⁶ de forma transversal y por tanto ser objeto tanto de seguimiento como de evaluación⁷.

5 Real Decreto 1467/2007, pg. 45394 «la agrupación de los contenidos sigue un orden cronológico en el que predominan los contenidos político-institucionales».

6 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre; art. 9 define el currículo como «conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación».

7 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre; art. 12.1. La evaluación del aprendizaje será continua y diferenciada según las distintas materias y se llevará a cabo teniendo en cuenta los diferentes elementos del currículo.

Tres son los temas que consideramos imprescindibles y que están acertadamente recogidos en los objetivos tanto generales del Bachillerato⁸ como específicos de la materia⁹.

- Si los contenidos contemplan o no una perspectiva de género que promueva la igualdad real entre hombres y mujeres a través del conocimiento de la historia de las mujeres visibilizando su contribución al progreso de la sociedad a lo largo de todos los tiempos.
- Si los contenidos desarrollan la contribución de los diferentes pueblos provenientes de otras áreas geográficas y otras culturas a lo largo de la historia a nuestro patrimonio histórico y cultural así la interacción social y relaciones de convivencia.
- Si se desarrolla una perspectiva internacional comparada que ayude a comprender inserción de España en el mundo y especialmente en Europa.

Este análisis se ha realizado tanto en contenidos del desarrollo del tema como en los contenidos procedimentales que los complementan¹⁰. Se han analizado el desarrollo de los temas, imágenes, gráficos, textos, mapas y actividades complementarias.

5.1. Transversalidad de género:

En lo que hacer referencia a la inclusión de una perspectiva de género que promueva valores relacionados con una igualdad real entre hombres y mujeres, quizás las conclusiones más relevantes que se han extraído son las siguientes:

- En primer lugar, y como común denominador a todas las editoriales nos hemos encontrado con la ausencia total de la perspectiva de género en todo el desarro-

8 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre; art. 3: c) «Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real...» .

9 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre; anexo I objetivos de la Hª de España. Ap. 3 «Fomentar una visión integradora de la historia de España que respeta y valore tanto los aspectos comunes como las particularidades y genere actitudes de tolerancia y solidaridad entre los diversos pueblos de España. Ap. 4. Situar el proceso histórico español en sus coordenadas internacionales para explicar y comprender sus implicaciones e influencias mutuas para ser capaces de tener una visión articulada y coherente de la historia.

10 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre. Anexo I, contenidos comunes.

llo de los contenidos tanto de carácter procedimental como referidos a hechos y conceptos por lo que es obvio que no se cumplen los objetivos recogidos en la normativa legal de carácter general y andaluza.

- En segundo lugar, la presencia de las mujeres, cuando aparece, queda reducida por término general a algunas imágenes y unos pocos textos. No hay actividades de comprensión ni de análisis que propicien debate o análisis crítico. En algunos temas el tratamiento es realmente científico, como las referencias a la consecución del voto para las mujeres en la II República que unos manuales mencionan como una de las nuevas medidas políticas del gobierno sin darle mayor trascendencia y otros acompañan con alguna imagen —no siempre de manera acertada— y algún texto complementario; ninguno le da la trascendencia que realmente tuvo para el cambio social en España a partir de entonces. Igualmente nos resulta inaceptable la falta de definición al hablar del sufragio universal antes de la II República sin clarificar que es exclusivamente masculino o falta de rigor histórico al no incluir el feminismo entre los movimientos sociales que han contribuido al cambio democrático en nuestro país.
- Prácticamente todas las editoriales incluyen algunas imágenes que vienen a ser aproximadamente un 10% o menos de media del total de las ilustraciones, algunas de carácter costumbrista donde la mujer aparece siempre en segundo plano y representadas como madre y esposa, o con carácter simbólico, tal es el caso de las Venus prehistóricas que se recogen en todos los manuales o deidades (Isis, Cibele) que aparecen en dos. Pero estas imágenes se presentan sin análisis ni comentarios y sin contextualizar, solo acompañadas de la referencia identificativa.
- En cuarto lugar, resulta llamativo hacer un recorrido por las distintas etapas y observar cómo la mujer no existe en la Edad Media; en Roma solo para la editorial Santillana; salvo la reina Isabel la Católica no sabemos nada más de las mujeres en la Edad Moderna, y en la Contemporánea el tratamiento es desigual entre las editoriales aunque bastante escaso en todas ellas. Con la revolución liberal encontramos la imagen de Mariana Pineda en tres editoriales (Algaida, Editex y Santillana) el resto nada; durante el liberalismo y el reinado de Isabel II algunas imágenes costumbristas y las propias de la reina, a destacar la confusión del género lingüístico «sufragio universal» sin aclarar que era sólo masculino (alguna referencia, algo confusa en Santillana al hablar del fraude electoral y *Vivens Vives* aunque sólo en un texto) Igual ocurre con el problema dinástico, si no se clarifica la línea sucesoria no se evidencia la exclusión de las mujeres de la misma a pesar de haber sido este un tema clave en los comienzos del liberalismo.

Durante el periodo de la Restauración hasta la II República solo la editorial Anaya dedica algún aspecto a la situación de las mujeres aunque de forma sesgada. Durante la II República, la mayoría se limita a imágenes de mujeres votando, algunas poco significativas; la editorial Anaya dedica un apartado a «la mujer en la República», el epígrafe no es en absoluto acertado ya que se limita a narrar los logros institucionales y políticos pero sin analizar cuál era la situación real de las mujeres en la sociedad ni el camino recorrido hasta llegar a tener presencia política; tan solo la editorial Vicens Vives hace un buen tratamiento de la situación de las mujeres y la transcendencia de la consecución del voto. No podemos por ello hablar de transversalidad ya que ni el tratamiento a lo largo del tema ni la organización metodológica la contemplan como tal, pero al menos abre la puertas para el debate y la posibilidad al profesorado para entrar más de lleno a estudiar el importante papel que las mujeres jugaron en todos los ámbitos, incluido el político, hasta entonces bastión exclusivo de los varones. Hay que valorar positivamente la recomendación del libro de Josefina Aldecoa donde queda bien reflejada la educación de las mujeres y el contexto social.

La Guerra Civil apenas tiene referencias en ninguna editorial, salvo algunas imágenes de carteles. En el Franquismo la mujer, increíblemente está ausente para la mayoría de las editoriales salvo para Vicens Vives que le dedica bastante atención a la situación de las mujeres y la organización del régimen para adoctrinarlas en la nueva moral franquista así como a los cambios que se van operando a partir de los años 60 y 70 terminando por mencionar (tan solo menciona) el movimiento feminista en los últimos años del Franquismo. A destacar la ausencia total de referencias para Santillana. Lo mismo ocurre para las etapas de la Transición y los gobiernos democráticos, increíblemente las referencias son escasas, pobres e irrelevantes en Santillana y Vicens Vives (tan solo interesante la referencia a la Ley de Igualdad del gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero) y totalmente ausente en las restantes cuatro editoriales.

5.2. Aspectos transversales relacionados con la diversidad cultural

Por lo que refiere a la presencia de contenidos que desarrollan la contribución de los diferentes pueblos provenientes de otras áreas geográficas y otras culturas a lo largo de la historia a nuestro patrimonio histórico y cultural así como la interacción social y relaciones de convivencia, las conclusiones más destacadas son las siguientes:

- Parece fuera de todo duda hoy que el conocimiento de la diversidad de pueblos y culturas que han poblado la península es un importante referente para el alumnado que puede aportar actitudes abiertas, receptivas y tolerantes ante la diversidad étnica y cultura de la sociedad actual.

Sin embargo, y pese a la relevancia del tema y a estar contemplado en los objetivos de la actual legislación educativa, la transversalidad no está presente en los libros de texto, al menos como tal, solo tenemos referencias en la mayoría de las editoriales a las colonizaciones de la península Ibérica durante la antigüedad que se despacha con un mapa (Vicens Vives, Oxford, Editex) o no lo tiene en cuenta en el resto.

- Únicamente en las etapas medieval y moderna se trata el tema con algo más detenimiento, a veces excesivamente cuantitativo, aunque sin análisis crítico que permita fomentar la tolerancia en el alumnado. La presencia de mozárabes, muladíes, mudéjares, judíos para organización social y política de al-Andalus y la génesis de los reinos cristianos está bien tratado, aunque de manera irregular, en todas las editoriales. Podemos destacar a Oxford con su ejemplificación de equipo multiétnico en la Escuela de traductores de Toledo, o también a Vicens Vives que dedica un epígrafe en el tema de al-Andalus a la «pluralidad étnica y esplendor cultural» y el epílogo «España crisol de culturas» que pueden propiciar el debate sobre la convivencia, tolerancia y respeto a las diferencias. También es bien tratado por algunas editoriales el análisis de la población india y mestiza en América, aunque también de manera irregular.
- La ausencia de aspectos multiculturales está generaliza en el resto de la Historia de España con la excepción de la emancipación de las colonias americanas donde hay alusiones a la sociedad criolla sin más análisis crítico o, en la Contemporánea, donde sólo se habla ligeramente de la inmigración en nuestros días en cuatro editoriales y ausencia total en dos, Editex y Oxford.

5.3. Transversalidad de la perspectiva internacional y comparada

Por último, respecto a la presencia de la dimensión internacional y del ejercicio de análisis e interpretación comparada.

- De nuevo apreciamos un desigual tratamiento en este tema entre editoriales. Hasta la época contemporánea se resuelve el tema con mapas de Europa o

América, sin más análisis, alguna editorial incluye una línea del tiempo limitada a hechos políticos sin más explicación. Solo cabría destacar el epígrafe de Oxford «una cultura plural abierta a Europa» en la España medieval o la mención que esta editorial hace a la simultaneidad cronológica de hechos acaecidos en España en comparación con el resto del mundo. En ningún caso desde una perspectiva comparada.

- Tampoco aparece muy explícita esta perspectiva en la Contemporánea. Su tratamiento viene obligado en algunos temas como la intervención internacional en la Guerra Civil o las consecuencias de la II Guerra Mundial y la Guerra Fría. No obstante se pueden destacar algunos aspectos puntuales en algunas editoriales, es el caso de Santillana que introduce el contexto internacional en la II República, o Vicens Vives que introduce cada bloque temático con un mapa y eje cronológico con el contexto internacional lo que facilita al profesorado hacer una buena introducción y recurrir a ellos a lo largo del desarrollo del tema; igualmente dedica apartados específicos a las relaciones internacionales acompañados de documentos e imágenes que ilustran con claridad, prácticamente es el único manual que lo hace.

En general se echa en falta más análisis de la política exterior, especialmente en la Historia Contemporánea que, no olvidemos, es el núcleo principal de los contenidos de 2.º de Bachillerato para la Historia de España.

6. Presencia y tratamiento de los hechos diferenciadores de andalucía, y de su relevancia y especificidad

Como se ha mencionado anteriormente, el Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía, recoge entre sus objetivos específicos a tener presente en el currículo de estas enseñanzas, el desarrollo de «contenidos y actividades relacionadas con el medio natural, historia, cultura y otros hechos diferenciadores de Andalucía, como el flamenco, para que sean conocidos, valorados y respetados como patrimonio propio y en el marco de la cultura española y universal». Como se puede suponer, en lo que refiere a la materia de Historia de España del segundo curso de Bachillerato, la que nos ocupa en este estudio, estos hechos diferenciadores a tener presente deben responder, como mínimo a los de naturaleza histórico-cultural.

Pues bien, teniendo presente esto último, se ha procedido un análisis detallado de la presencia de todo ello en los manuales analizados (véase la Memoria Final del proyecto), a partir del cual se ha procedido a una reflexión general sobre esta cuestión cuyos resultados más relevantes son los expuestos a continuación.

- La primera conclusión que podemos extraer, por simple que parezca, es que en términos generales el tratamiento que tiene el territorio de la actual Comunidad Autónoma andaluza en los manuales analizados es más que heterogéneo y diverso, tanto en atención como en perspectiva utilizada.

- En segundo lugar, y aunque sea desde un punto de vista meramente cuantitativo, el tratamiento a aspectos específicos y diferenciadores de Andalucía responde a una de estas tres opciones claramente diferenciadas entre sí:
 - Manuales que o tratan en el tema de Andalucía de manera muy marginal, con alusiones concretas a ciertos momentos al hilo del relato que se está haciendo de los acontecimientos de la Historia General de España, o bien directamente no tratan ni siquiera el tema andaluz. Tres son los manuales que podríamos incluir en esta línea: Editex, Oxford y Santillana¹¹. En muchos casos, las alusiones son tan breves y dispersas que las mismas pasan «inadvertidas» en el entramado del discurso histórico general, con lo que el objetivo ya mencionado y recogido en el Decreto 416/2008 de 22 de julio de la Junta de Andalucía apenas si se tiene presente.
 - Por su parte, el manual de la editorial Anaya representa un caso particular, del conjunto de manuales analizados: solo comienza a ocuparse específicamente de aspectos relacionados con el territorio de la actual Comunidad Autónoma de Andalucía a partir del siglo XIX. Hasta ese momento, las alusiones son muy puntuales y dispersas, diluyéndose las mismas en el discurso general —caso de las etapas de la Prehistoria y la Historia Antigua—, o directamente no aparece alusión alguna —caso de la época medieval. Por el contrario, a partir del siglo XIX no sólo aparecen en todas las unidades didácticas alusiones más o menos dispersas al territorio andaluz, sino que en todos los períodos hallamos apartados específicos dedicados a Andalucía, aun cuando los mismos presenten más o menos deficiencias.
 - Por último, tendríamos los casos de manuales que mantienen una línea regular en relación a estos aspectos en todo el relato histórico, incluyendo apartados específicos referidos a Andalucía. En el caso del manual de la editorial Algaida esto es visible, excepto en los períodos de Prehistoria e Historia Antigua. El manual de la editorial Vicens Vives quizás es el que mejor recoge esta cuestión del conjunto de manuales analizados, reservándole en todos los temas un apartado más o menos extenso según los casos a la cuestión de Andalucía y ofreciendo, en muchos casos, un relato de la misma con criterios que permiten su inserción y comparación con el relato histórico general de España.

11 En este punto habría que hacer notar que los CDs que acompañan a algunos de estos manuales no se han podido abrir para analizar su contenido. En todo caso, si en ellos hubiera un tratamiento específico de contenidos referidos a Andalucía, habría que señalar igualmente que los mismos no tendrían un tratamiento similar (en pie de igualdad) con los del resto que aparecen en las diferentes unidades didácticas del manual en cuestión.

- Con todo, hemos de poner de manifiesto, que por término general los apartados dedicados a Andalucía —allí donde existen— se suelen situar al final de las unidades didácticas, lo que en no pocas ocasiones provoca una cierta sensación de marginal/separación de los mismos que en absoluto es aconsejable.
- En tercer lugar, todos los manuales analizados, y de manera especial los que se ocupan más extensamente de la cuestión —Vicens Vives y Algaida— analizan y presentan los aspectos específicos y diferenciadores de Andalucía desde la perspectiva político-institucional, por parte la misma que caracteriza el relato histórico general. Otros aspectos de naturaleza cultural, social o económica, igualmente relevantes en la conformación de la identidad andaluza, ocupan por el contrario espacios menos relevantes o simplemente no aparecen ni mencionados.
- En cuarto lugar, y atendiendo en este caso al período contemporáneo, entendemos que dos hechos tan relevantes para Andalucía, en lo que refiere a la conformación de su identidad política y cultural —el Andalucismo Histórico, la figura de Blas Infante (nombrado por el Parlamento Andaluz «Padre de la Patria Andaluza») y la lucha por la Autonomía política— o para la definición de la estructura actual del Estado español —proceso de transición a la democracia y papel de Andalucía en la conformación del actual Estado de las Autonomías— que hubieran requerido un tratamiento, allí donde estas cuestiones aparecen recogidas —que no son todos los casos— algo más detenido en aras, entre otras razones, a dar cumplimiento a lo establecido en el Decreto 316/2008, de 22 de julio, de la Junta de Andalucía.
- Como se ha expuesto más arriba, y en quinto lugar, la opción general que se observa en los manuales analizados de ubicar los contenidos específicos/relevantes del territorio andaluz en apartados concretos, situados normalmente al final de las unidades didácticas, generan en algunos casos una especie de desconexión, yuxtaposición de estos contenidos con los contenidos recogidos en el relato general. En algunos casos, las alusiones y/o contenidos en estos apartados específicos aparecen fuera de contexto, como una especie de «añadido» al tema general que no pretende es «solventar» las indicaciones recogidas en la normativa legal. Entendemos que esta no es, ni puede ser, la filosofía a seguir.

7. Grado de adecuación de los contenidos de los manuales de Historia España a lo establecido en la normativa legal

Como no podía ser de otra manera, formalmente todas las editoriales adecúan los contenidos de sus manuales a lo establecido en la normativa legal; no obstante, hemos de mencionar que el grado de adecuación es mayor cuando nos referimos al Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, del Ministerio de Educación, y lo es menos cuando nos referimos al Decreto 416/2008, de 22 de julio, de la Junta de Andalucía.

Este grado de adecuación formal a la normativa legal se puede valorar en torno a los siguientes ítems:

- Hay un fiel seguimiento en lo que refiere a la exposición atendiendo al orden cronológico recogido expresamente en la normativa legal.
- Igualmente se observa también un predominio de la perspectiva político-institucional, que refleja lo recogido en este sentido en el Real Decreto 1467/2007 de 2 de noviembre.
- En lo que refiere a los contenidos concretos previstos en la normativa habría que señalar que todos los manuales analizados contienen los ocho bloques dispuestos y sus distintos apartados, si bien es verdad que cada editorial los ordenan según su propio criterio. De todos modos, todos los manuales cubren los distin-

tos períodos de la historia de España, con independencia de la importancia y/o relevancia que concedan a unos o otros temas.

- Con desigual acierto, habría que señalar que también se cubre el objetivo 1 recogido en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre: «identificar y situar los procesos, estructuras y acontecimientos relevantes de la Historia de España».
- Aunque con problemas, también se aborda el objetivo 2 del citado Real Decreto: «los grandes rasgos de la evolución social, económica y cultural». En este punto, los problemas se derivan de la interrelación entre ellos, dado que el peso que tienen en los manuales los acontecimientos político-institucionales es tan relevante que en demasiadas ocasiones —visible en la mayoría de los manuales analizados— difumina la interrelación con procesos y estructuras de tal modo que, a nuestro juicio, este hecho se convierte en uno de los principales problemas al dificultar la «visión global de la Historia» de la que, por otra parte, habla también el objetivo 5 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre.

Esta dificultad se pone de relieve también mediante el ejercicio de parcelación de temas y epígrafes referidos a los aspectos político-institucionales, separados de los de naturaleza económica, social y cultural. Como se puede suponer, esta parcelación no hace sino generar dificultades en el alumnado a la hora de «identificar los grandes procesos históricos».

- En lo que refiere al objetivo 6 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre —«conocimiento de las normas básicas del ordenamiento constitucional»—, apuntar que en estos los manuales analizados se hace referencia expresa y se analiza la Constitución de 1978 con mayor o menor extensión y con detenimiento.

En este punto, y atendiendo a lo que recoge el Decreto 416/2008, de 22 de julio, de la Junta de Andalucía, señalar también que hay una menor atención en los manuales a la cuestión del Estatuto de Autonomía de Andalucía. Sólo la editorial Algaída la desarrolla; Anaya y Vicens Vives le dedican algunas líneas y, para el resto simplemente no existe.

En términos generales, los principales problemas que presentan los manuales en relación a la adecuación de sus contenidos a los previsto en la normativa legal vigente se vinculan con el enfoque por el que optan, asentado preferentemente en una perspectiva político-institucional, la mayoría de las veces de corte claramente tradicional y —en

ocasiones— desfasada, que apenas puede conseguir fomentar, en nuestra opinión, procesos de aprendizaje basados en el análisis e interpretación de procesos históricos, siempre complejos. Desde luego, esto en modo alguno ayuda a conseguir una comprensión compleja de la Historia, ni fomenta el desarrollo de capacidad crítica entre el alumnado, tal y como reclama la normativa legal.

A lo anterior habría que añadir, en otro orden de cosas, que muchas editoriales no dan cabida a la Historia de Andalucía en sus textos, tal y como demanda el objetivo 3 y la normativa andaluza, con las excepciones hechas de los manuales de Algaida, Anaya y Vicens Vives, quienes suelen dedicarles dos o tres páginas en cada tema, aunque generalmente no integrado en la explicación de conjunto.

Como ya se expuso en su momento, resulta también llamativo cómo no se cumple lo recogido en el apartado c) del artículo 3.º del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, referido a «fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres...», ya que en la mayoría de los textos analizados las mujeres no aparecen, o lo hacen de forma absolutamente sulbalterna.

Por último, lo mismo podría decirse en relación a la cuestión de «situar el proceso histórico en sus coordenadas internacionales» (objetivo 4 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre). La constatación de esta deficiencia no hace sino incidir en la dificultad de comprensión por parte del alumnado de los cambiantes grados y formas de inserción de la Historia de España en la Historia Universal y, de manera muy especial, en la historia del contexto europeo.



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA