

PREHISTORIA, TEXTO E IMAGEN El pasado en los manuales escolares

Gonzalo Ruiz Zapatero y Jesús R. Álvarez-Sanchís

Departamento de Prehistoria, Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense, Madrid, Spain

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

Los textos son expresión de los métodos de enseñanza y aprendizaje, de los criterios y sistemas de evaluación empleados por los docentes y de los valores y discursos que subyacen en sus contenidos y mensajes, que son expresión de las ideologías establecidas y de las mentalidades dominantes en cada época (Escolano, 1992: 78).

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

Hasta los años 80 del siglo pasado no se produce la incorporación, más o menos completa, de la Prehistoria en los manuales escolares (García Puchol, 1993: 111). Antes simplemente se iniciaba la Historia por la Historia Antigua o por la creación del hombre según la Biblia. Y en un país fuertemente católico como España, en muchos textos, incluso ya entrado el siglo XX,

el recurso a las Sagradas Escrituras era una constante para explicar la creación del mundo, el origen del hombre o los primeros tiempos de su historia. La disputa entre ciencia y religión fue importante en la España del último tercio del s. XIX y el desprecio hacia la Prehistoria estuvo bastante extendido. Por otra parte, la polémica recepción en España del darwinismo (Núñez Ruiz, 1969; Glick, 1982) y el lento desarrollo de nuestra Prehistoria como disciplina (Ayarzagüena, 1993; Jiménez Díez, 1993; Peiro y Pasamar, 1989-90) son temas que aunque, obviamente, no se reflejan directamente en los textos escolares, sí tuvieron su impacto en la configuración de las primeras lecciones de los manuales. Así, por un lado, predominaron los textos que ignoraban —cuando no se burlaban— el evolucionismo. Por otro, el escaso desarrollo de las investigaciones arqueológicas llevó a una dependencia casi exclusiva de las fuentes clásicas, griegas y romanas, aunque hubo notables excepciones (Sales y Ferré, 1883; Altamira, 1900).

LA HISTORIA ROMÁNTICA Y FANTÁSTICA (1880-1920)

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

Durante varios siglos, desde el Renacimiento, la Historia de España siempre empezaba con la presentación de dos extrañas fases. La primera estaba representada por el personaje mítico Túbal, hijo de Jafet y



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

mitiva quedaba establecida de la siguiente manera: (a) sustrato indígena: iberos/celtas; (b) colonos-conquistadores exteriores: fenicios/griegos/cartagineses/romanos.

De alguna manera, la “historia primitiva” de España se dibujaba como un juego dialéctico entre el sustrato indígena y los elementos exteriores, los pueblos peninsulares y los extranjeros, lo autóctono y lo alóctono. Iberos y celtas formaban la raíz étnica de España, por ser los primeros pueblos de nombre conocido. Pero al ser virtualmente desconocidos desde el punto de vista arqueológico, en los años alrededor del tránsito del s. XIX al XX simplemente se daban a conocer los orígenes de ambos, las áreas de España en las que se instalaron y las costumbres y forma de ser, casi todo ello basándose exclusivamente en las fuentes clásicas. Así, los iberos eran de origen desconocido o bien oriundos de Asia, mientras que los celtas procedían del Norte de Europa o de la antigua Galia; los primeros se establecieron en el Este y Sur de la Península y los segundos en el Norte y Oeste. Pero después de largos y cruentos siglos de luchas acabaron fundiéndose, formando el pueblo celtíbero en el centro de España, raza mixta que, por tanto, de alguna forma, constituía la mejor expresión de las raíces prehistóricas españolas.

nieto de Noé, al que se presentaba como el “primer” habitante. Simplemente así, en singular. Después, dos tribus —ahora en plural— aparecieron: los iberos y los celtas.

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

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

Por el lado de los “pueblos extranjeros” que llegaron a la Península Ibérica, su valoración —o, en otras palabras, su bondad o maldad para España— se establecía en los libros escolares con arreglo a dos criterios. Primero, según la actitud que adoptaban hacia los indígenas, amistosa, de conquista, etc., y segundo, evaluando las cosas que enseñaron a los “españoles”. Así, los fenicios, los primeros en llegar a las costas españolas, atribuyéndoles erróneamente fechas en torno a los siglos XV y XVI a.C., eran considerados como comerciantes que, si bien se aprovecharon en sus tran-

sacciones de los naturales del país, enseñaron el uso del alfabeto, la aritmética, la explotación de minas, la acuñación de moneda y la obtención del vino y del aceite. Los griegos, hechos llegar también erróneamente en el s. VIII a.C., son los que merecen mejor juicio ya que, al parecer, no les animaba interés egoísta alguno. Los cartagineses llegados a la Península, llamados por los fenicios para auxiliarles contra “los españoles”, inician el auténtico relato histórico a través de sus generales Amílcar Barca, Asdrúbal y Aníbal. Su afán de conquista militar exclusivamente hace que se les presente como los más “odiosos”, y de ellos “apenas queda nada en la historia de España” (Sánchez Morate, *c.* 1915). Por último, para los romanos, hay un aspecto negativo, la conquista y el gobierno tiránico y explotador impuesto, y otro positivo, la lengua y la cultura latina que trajeron, que a largo plazo fueron absorbidas por los “españoles”. Con todo, el aspecto negativo también servía para subrayar el valor de “los primeros españoles” y su lucha por la patria, la independencia y la libertad del país. Todo ello a pesar, por supuesto, de que ni el concepto de patria del s. XIX existiera entonces ni de que la independencia y libertad se entendieran a nivel de *populi*.

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

Los caudillos o jefes militares indígenas también eran debidamente exaltados. Los jefes ilergetes Indibil y Mandonio fueron los primeros en lanzar los “gritos de independencia” contra el invasor, y Viriato, el famoso pastor lusitano que consiguió levantar en armas a muchos pueblos contra Roma, era presentado como “jefe de los españoles que luchaban por su independencia y libertad” (Sánchez Morate, *c.* 1915). En los manuales, Viriato se convierte en el primer héroe



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

nacional español (Lens Tuero, 1986; López Melero, 1988).

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

1. La utilización descarada del más remoto pasado con dos objetivos, por un lado el reforzamiento del nacionalismo español de la emergente burguesía, y por otro, la imposición de enseñanzas morales para el presente y el futuro. Así, se afirma que “las enseñanzas de historia... constituyen para vosotros [los niños] la escuela de patriotismo que ha de inflamar vuestros corazones para amar a España, lo mismo en la prosperidad que en la desgracia, y para defenderla en todos los momentos, honrándola además con todo vuestro esfuerzo, con toda clase de trabajos, dando ejemplo a vuestros sucesores en todos los actos de la vida de las cuatro virtudes cardinales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza” (Calleja, 1914). Y contestando a la pregunta “¿Por qué es importante el estudio de la Historia de España?”, se añade: “Porque nos da a conocer los grandes acontecimientos y portentosos hechos que han tenido lugar en nuestro suelo, de cuyo estudio pueden deducirse prudentes reglas de conducta para el presente y para el porvenir” (Sánchez Morate, *c.* 1915). El pasado sirve para construir el presente deseado. Solamente en la medida en que el pasado es utilizable para reforzar/ilustrar valores actuales resulta de interés. Por ello es importante establecer nexos de continuidad entre el pasado y el presente, entre los “primeros españoles” y los españoles contemporáneos.

2. La incapacidad para imaginar una Prehistoria como historia sin “hombres importantes” y “hechos históricos”, lo que unido al desconocimiento de los avances de la arqueología prehistórica europea de finales del s. XIX y primeras décadas del XX, produce en los textos un “pasado remoto” uniforme, atemporal y casi sin evolución. En última instancia, los “hombres primitivos” o los “pobladores prehistóricos” quedan reflejados en fotos fijadas cazando o pescando y vestidos



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

que una imagen vale más que mil palabras, pero precisamente por eso mismo hay que tener muy presente que una imagen puede engañar más que mil palabras (Llimargas, 1993). Ver es creer, de ahí el interés y la importancia de un análisis de las ilustraciones. Son auténticas cápsulas del pasado: comprimen mucha información y la transmiten

de manera altamente eficaz.

con pieles (figs. 2-3). Mas allá de este estereotipo, la Prehistoria realmente está ausente; porque los iberos y los celtas son “históricos” —construidos sobre los textos escritos antiguos— y no “arqueológicos”.

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

El estudio de las ilustraciones de los manuales exige una breve consideración sobre el tema. La reflexión y el análisis crítico de las representaciones gráficas, especialmente de las reconstrucciones idealizadas, es muy reciente en Arqueología (Bakker, 1990; Fonton *et alii*, 1993; Rudwick, 1992). De hecho, se ha empezado a hablar de una “Arqueología Visual” (Moser, 1992) y a reconocer que las ilustraciones no son inocentes, y responden no sólo al estado de nuestros conocimientos sino también a la manera de defender teorías sobre el pasado. Las imágenes visuales no se pueden analizar exactamente de la misma manera que los textos escritos, porque existen diferencias en la forma en que son construidos, recibidos y percibidos los mensajes verbales y los mensajes visuales. Sencillamente, las palabras y las imágenes organizan la información de maneras diferentes (Perlmutter, 1994: 167). La imagen tiene, en cierto modo, autonomía respecto a la información escrita. Su poder evocador y su capacidad de ser retenida es superior a los textos. Es cierto

de manera altamente eficaz.

Con estos presupuestos se han estudiado las imágenes prehistóricas realizadas desde posiciones científicas, meramente artísticas y aún en los medios de comunicación (Vallin y Houbron, 1991). Se han analizado desde las representaciones de “hombres paleolíticos” —incluyendo las versiones “fantásticas”— (Moser, 1992; Gamble, 1992) hasta los celtas (Guillaumet, 1994; Ruiz Zapatero, 1995). Estan empezando a estudiarse aspectos como el “machismo”, deducido de las proporciones en que se representan hombres y mujeres y de las actividades que realizan (Hurcombe, 1995). Sin embargo, la riqueza de imágenes de los manuales escolares no ha despertado apenas interés, salvo contadísimas excepciones aisladas (Moisset, 1976; Gaulupeau, 1986), a pesar de que la importancia de sus tiradas, la edad de sus destinatarios y la presunción de veracidad que se asocia a la producción pedagógica hacen pensar que esta iconografía ha ocupado un lugar importante en el imaginario colectivo (Gaulupeau, 1993: 104).

Volviendo a nuestro análisis, hay que destacar que al servicio de aquella visión normalizada del pasado estaban los numerosos grabados que ilustraban los textos, pues “lo que facilita más la comprensión en los niños es la pintura exacta de los acontecimientos que se explican” (Paluzie, 1866: 1). Así, no extraña que las reconstrucciones escénicas sean el tipo de ilustración más abundante (fig. 15) y que representen los acontecimientos más significativos: la arribada de fenicios, griegos y cartagineses, las destrucciones de Numancia y Sagunto (figs. 4-5) o las muertes violentas de “grandes hombres”, como Amílcar y Viriato. Las ilustraciones abordan imaginativamente esos hechos y, en algún caso, se empieza a establecer un modelo, como la caída de Numancia copiando el cuadro de Alejo Vera (1880) (Díez, 1992: 330 ss.) que será repetido con pequeñas variantes en multitud de libros escolares (fig. 6). La representación de artefactos se limitaba a reproducir algunas monedas y armas de iberos, griegos y romanos. El armamento ibero incluía piezas ajenas o

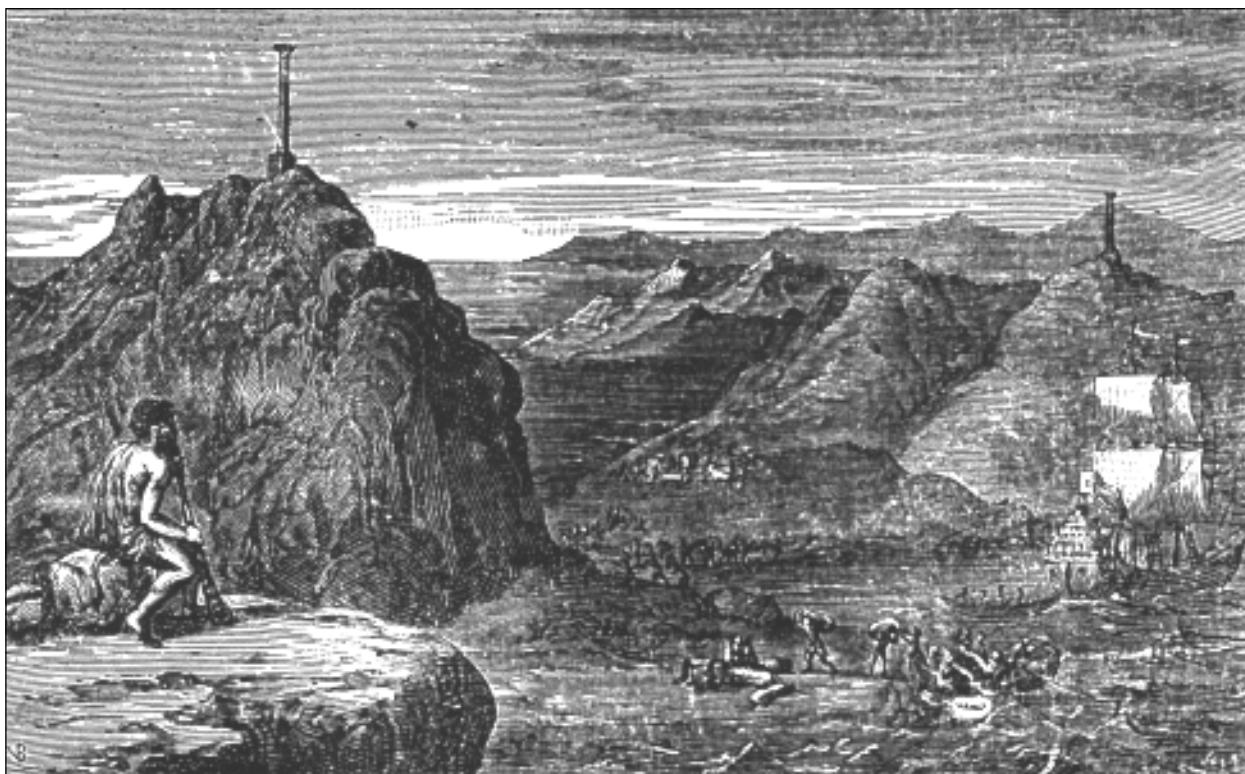


Fig. 4. Llegada de los fenicios a España (arriba) y destrucción de Sagunto (según Gálvez y Encinar, 1894).

inventadas y algún tipo de espada que, en realidad, correspondía a la Edad del Bronce Final europeo (fig. 7). Los escasos monumentos incluidos eran exclusivamente megalitos y menhires, mientras los mapas hablaban

por su ausencia. Los pocos que eran reproducidos dibujaban el poblamiento primitivo de España con iberos, celtas y celtíberos. En definitiva, la ilustración gráfica reflejaba el desconocimiento arqueológico de los



Fig. 5. Destrucción de Numancia (Paluzie, 1866: 16).

autores de los textos y la obsesión por la historia “événementielle”, con grandes hechos y grandes hombres.

PROGRESO, EVOLUCIÓN Y RAZA (1920-1936)

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

En los manuales más próximos a la investigación arqueológica de la época (Del Arco, 1927; Xandri, 1932) se diferencia ya el Paleolítico o Edad de la Piedra tallada con diferentes etapas, la más antigua con las famosas “hachas de mano” (bifaces) de los yacimientos de Torralba y San Isidro, la intermedia con los restos de Hombre de Neanderthal (Gibraltar y Bañolas), y la



Fig. 6. Destrucción de Numancia (De Selas, 1930: 12).

final con el Hombre de Cro-Magnon y las espléndidas pinturas rupestres de la zona cantábrica (Altamira). Es interesante en este sentido destacar el retraso en la incorporación del arte rupestre paleolítico, ya sin cuestionar desde el famoso artículo de E. Cartailhac en 1902. Este ejemplo da una buena idea del desfase entre investigación y textos escolares. La Edad de la Piedra pulimentada o Neolítico se asociaba a la agricultura, ganadería, cerámica, tejido, megalitos, palafitos y chozas al aire libre. La Edad de los Metales se presentaba de forma más difusa, dominada exclusivamente por el descubrimiento de la metalurgia, o simplemente se enlazaba ya con los primeros pobladores históricos.

En estos manuales escolares el “pasado más remoto”, uniforme y atemporal, se va fragmentando de acuerdo con la idea de progreso. La idea evolutiva de progreso, que llega a dar título a uno de los manuales (Torres, 1935) está presente en todos los juicios, y así “los primeros hombres que vivían en España eran muy ignorantes e inhábiles... sólo sabían emplear como armas e instrumentos palos y piedras, iban probablemente desnudos y conocían ya el fuego... mucho después llegaron otros más inteligentes y más robustos” (VV.AA., 1930). Las condiciones de vida de las primeras etapas debieron ser “durísimas, el hombre tenía que disputar a las fieras su sustento, el clima, inclemente siempre, era otro enemigo de la especie humana” (Torres, 1935: 55) (fig. 8). En cuanto a los “primeros pobladores”, iberos y celtas siguen rígidamente el modelo de la etapa anterior, aumentando si cabe su importancia como “raíz de la raza española”, y se comienza a identificar como mejor expresión de lo específicamente español a los celtíberos como fusión de los dos anteriores. “El celtíbero sacó su carácter de la mezcla del íbero y del celta, uniendo la rudeza y valentía de éste con la jovialidad y dulzura de aquél, resultando el tipo del genuino carácter español, en el que resalta la sobriedad, el arrojo y la resistencia” (Del Arco, 1927). Además, son “valientes, decididos, amigos de la independencia y la justicia” (Fernández Rodríguez, 1937). En fin, los celtíberos forman la verdadera raza española, aunque todavía no constituyen una nacionalidad (Asensi, 1929). Como en la etapa anterior, resulta importante establecer nexos entre ese pasado remoto y el presente, por ejemplo “muchas de las costumbres que aún privan a los españoles proceden nada menos que de entonces, así nuestra afición a las corridas de toros y al uso de la capa” (Fernández Rodríguez, 1937). Pero iberos, celtas y celtíberos seguían siendo desconocidos arqueológicamente, si exceptuamos la reproducción de la Dama de Elche y poco más. La actitud hacia fenicios, griegos, cartagineses y romanos no varía y, en algunos casos, tiende a subrayarse el papel cultural sobre los indígenas ya que “los españoles con el ejemplo de las colonias se civilizaron” (Porcel y Riera, 1933) (fig. 9).

La utilización del pasado sigue buscando el reforzamiento del nacionalismo y el patriotismo (fig. 10) y “se tiende a despertar en el niño el amor a la Patria y a

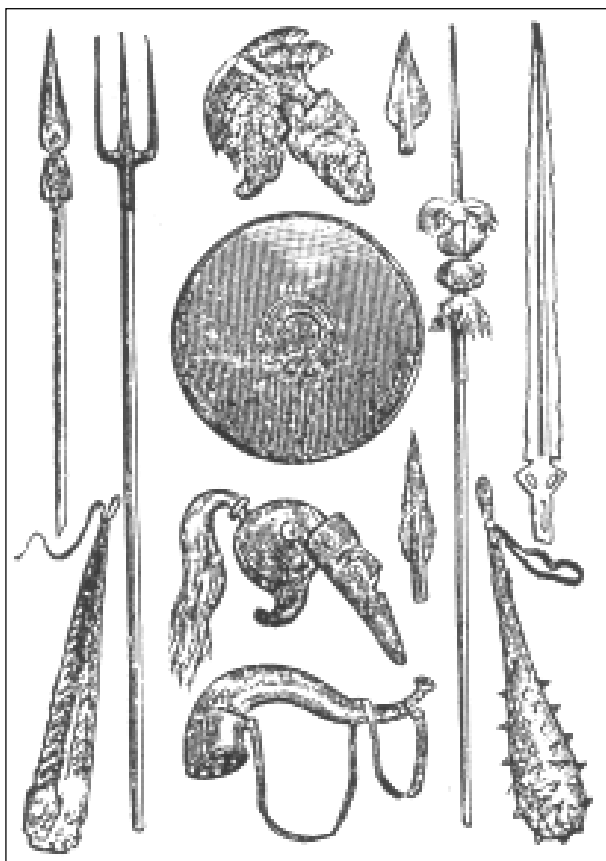


Fig. 7. Armas de los celtíberos (Calleja, 1914: 12).

la Humanidad” (Xandri, 1932). Las figuras de los jefes hispanos Istolacio, Indortes, Orison, Indíbil, Mandonio y, muy especialmente, Viriato son presentadas como las de “los primeros caudillos en armas contra la dominación extranjera y los primeros mártires de la independencia española” (Xandri, 1934). La exaltación de Sagunto y Numancia sigue la tónica anterior, aunque encontremos, por vez primera, referencia a los datos de las excavaciones arqueológicas sobre el trágico final de Numancia (Torres, 1935). La enseñanza moralizante es la otra razón fundamental de la Historia, ya que su fin es “darnos con el ejemplo de los siglos pasados útiles enseñanzas para el porvenir” (De Selas, 1930).



Fig. 8. El hombre de la Edad de Piedra (Pla Cargol, 1936).

La recepción de los nuevos conocimientos prehistóricos en los años 20 y 30 (Martínez Navarrete, en prensa) y la aparición de las primeras síntesis de Prehistoria española (Pericot, 1923; Mélida, 1929) explican la incorporación, en las ilustraciones de los libros, de bifaces y pinturas rupestres paleolíticas, monumentos megalíticos de las Islas Baleares o armas y objetos de la Edad del Bronce (figs. 11-12). Tal vez esa novedad para los manuales escolares explique la importancia que artefactos y monumentos adquieren en la muestra analizada, de hecho equiparable a las reconstrucciones (fig. 15). En éstas se observa tímidamente algún intento por reflejar datos arqueológicos, como las casas redondas de un poblado celta (Porcel y Riera 1933: 94), reflejo sin duda de los trabajos pioneros en celtas y castros galaico-portugueses. Caso único es el libro de J. Pla Cargol (1936) donde se combinan admirablemente artefactos, pinturas rupestres y restos antropológicos con reconstrucciones escénicas muy aceptables artísticamente que se inspiran, y aún copian descaradamente, en las bellas láminas del famoso libro de L. Figuier (1870). La simplificación racial, muy de moda en aquellas décadas, lleva a representar cada “raza”, ibera, celta, fenicia, griega, etc., con tipos genéricos que se dibujan con atuendos, armas y adornos que no tienen, en su gran mayoría, base arqueológica alguna (figs. 9 y 14, 7). Por último, los mapas van menudeando más en los textos, sobre todo el mapa, ya invariable, de los “primeros pobladores y colonizadores” (fig. 13) y los de las divisiones de España en época romana. Incluso, se reconoce explícitamente el valor de los mapas históricos como “parte integrante de la Historia y como medio de facilitar su estudio” (Asensi, 1929: 8).

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

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

La etapa más dura del régimen, los años 40 y 50, tiene su reflejo en la Historia que ofrecen los nuevos manuales. En algunos textos se explicita no sólo el interés sino la necesidad de que se conozca el pasado que el nuevo régimen desea inculcar a toda la población. Por tanto, ante la pregunta “¿Qué me dice Vd. del estudio de la H.^a de España?”, la respuesta es contundente: “El estudio de la H.^a de España, además de ser muy provechoso, es obligatorio para todos los españoles” (Edelvives, 1941: 6). Pero pensamos que aunque ciertamente el franquismo exageró y manipuló los he-



Fig. 9. Arribada de los semitas a la Península Ibérica (Del Arco, 1927).

chos históricos en su propio interés (Prieto, 1979; Valls 1984, 1993 y 1994), llevando el nacionalismo a sus últimas consecuencias, hay una realidad innegable: todo ello se hizo apoyándose en la tradición histórica anterior. La historia franquista no es algo radicalmente diferente de la historia enseñada desde finales del s. XIX. En todo caso, las diferencias son más cuantitativas que cualitativas. La manipulación burda busca desesperadamente la conexión de los valores actuales con el pasado, en donde se encuentran las raíces de la familia cristiana, “un supuesto grupo familiar en una pintura levantina indica que ya entonces fue sagrada entre nosotros la familia” (Serrano de Haro, 1950), de las virtudes del español de siempre, “los primeros pobladores eran sencillos, fuertes, valientes, amantes de la independencia y religiosos. Esas han sido siempre las virtudes de nuestra raza” (Edelvives, 1951), o de nuestros bailes típicos, ya que esos primeros pobladores “en las noches de luna llena celebraban fiestas semejantes a nuestras verbenas, en las que seguramente tuvieron principio nuestras danzas típicas y muchos de nuestros cantos regionales: los bailes vascos, la sardana o la jota” (Serrano de Haro, 1956: 17). También hay abundantes exhortaciones ultranacionalistas, y así se indica que “para corresponder a la pervivencia de vestigios, conservemos nuestras tradiciones y costumbres, oponiéndonos enérgicamente a los que quieren hacer de nuestra recia España una caricatura ridícula del extranjero” (Serrano de Haro, 1950). Incluso, cuando se

plantea “¿Qué ejemplo de patriotismo dio la España de aquel tiempo?”, más o menos veladamente se busca justificar en la persona del general Franco la imagen de Jefe del Estado y Caudillo de antaño: “El periodo romano esta lleno de ejemplos de patriotismo. Tales son: la primera lucha por la independencia, dirigida por los caudillos Indíbil y Mandonio, los gloriosos triunfos de Viriato, vencedor de muchos generales romanos, y el heroísmo de la ciudad de Numancia bajo la dirección de un esforzado jefe” (Edelvives, 1941: 15). En fin, se llega a defender una Historia para niñas ya que “en ninguna disciplina pueden ser idénticos los fines —y acaso ni los medios— para educar a ambos sexos. Pero muchísimo menos en la Historia...” (Serrano de Haro, 1956: 5). Aunque, paradójicamente, eso lleve a anticipar de forma peculiar la arqueología feminista contemporánea, pues debemos exaltar a la mujer, a la que “debemos la agricultura, la domesticación de animales, la alfarería, la vida de hogar. Y sobre esos cimientos se asienta la civilización. La civilización es hija de mujer” (Serrano de Haro, 1956: 14).

La enseñanza de la Prehistoria se aborda desde un marco geográfico limitado. Se trata, en última instancia, de abordar los orígenes de España y hallar en sus raíces el carácter y los rasgos fundamentales de la población española. Aunque en aquellos años el “Sistema de las Tres Edades” y la información prehistórica iban perfeccionándose y ampliándose, esos datos pasaron a un segundo plano. No interesaban porque lo que



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

tivo subyace todavía un trasfondo religioso. Naturalmente la vieja dicotomía Historia Sagrada/Historia del Hombre no es perceptible a primera vista, pero aún perviven prejuicios como la antigüedad del hombre o la teoría darwinista de la evolución, aspectos que son obviados en los libros escolares. La Historia primitiva de los españoles es sólo una pequeña introducción que antecede al verdadero interés de la disciplina: los orígenes de España, o mejor, en términos muy utilizados, los orígenes de la raza española. A finales de los años 50, algunos trabajos de síntesis histórica buscaban argumentos sólidos para reforzar la idea de una unidad étnica ancestral del “pueblo español”; todo ello como un elemento más de un concep-

interesaba era la genealogía de la España invicta e imperial y esa España arrancaba solamente de los primeros pobladores históricos, celtas e iberos.

La más antigua Prehistoria sigue así habitualmente reducida a la divulgación de tópicos como el salvajismo, la desnudez o los condicionantes del hombre primitivo en un medio que le es hostil (fig. 14, 1-2); “desnudo o malamente cubierto con pieles de animales, solo y en constante lucha con las fieras, el hombre prehistórico arrastró una existencia trabajosa” (Fernández Rodríguez, 1937: 170). Junto a este carácter divulga-

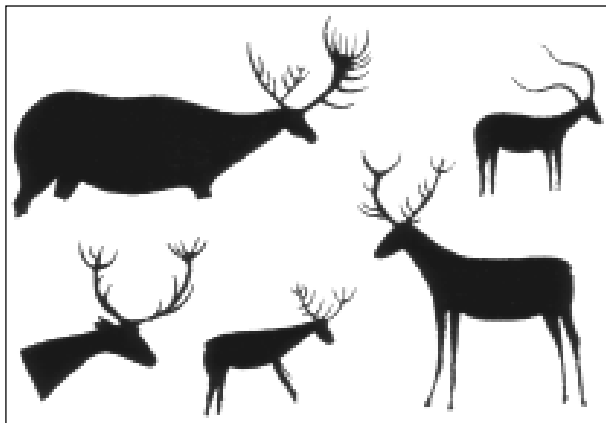


Fig. 11. Pinturas rupestres del arte levantino (Del Arco, 1927).

to de unidad nacional que iría siendo gradualmente perfeccionado y que modelaría la estructura política del estado moderno (Cortadella, 1988).

La Historia de las poblaciones prerromanas y la de sus conquistadores presenta un fuerte sesgo belicista e individualista. La colectividad apenas se contempla en los textos. La temática gira en torno a tres directrices principales: la raza, la patria y el héroe (fig. 14, 3-7). En efecto, la cuestión de los iberos y los celtas supone otra vez el punto de partida en la Historia de España, el “estrato racial básico” o “la primera capa étnica” (Ballesteros, 1942: 12). Interesa señalar sus rasgos físicos y temperamentales y, en este sentido, ambos grupos presentan unos caracteres muy definidos. El primero procede del sur y es “enjuto y de corta estatura, caballeroso, religioso e indomable” y, además, “de tez morena y pelo negro” (Edelvives, 1944: 103). El celta, por el contrario, sin esconder una evidente germanofilia, es oriundo del norte y “alto, rubio, amigo de la organización y disciplinado”. El interés de estas descripciones descansa fundamentalmente en el carácter opuesto y complementario de las mismas, pues no de otro modo resulta factible explicar las características de los celtíberos, “fusión de razas producida por la invasión ibera y la sumisión de los celtas”. Los celtíberos constituyen, en esencia, la raíz nacional.

En términos cuantitativos hay un evidente desequilibrio en la importancia que se da a los acontecimien-

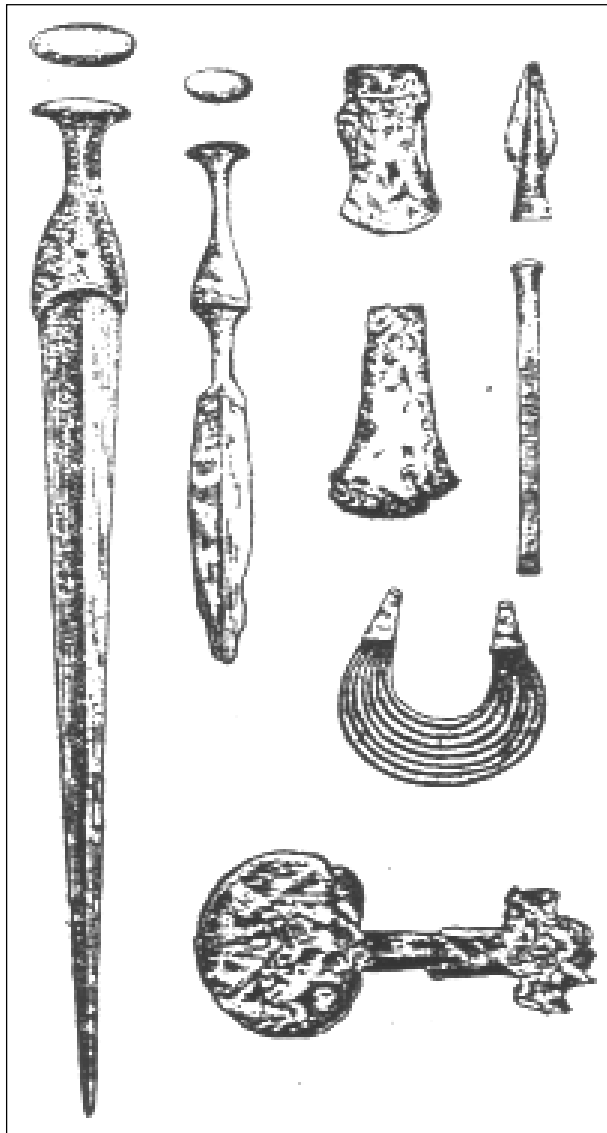


Fig. 12. Armas y objetos de bronce de Mallorca (Pla Cargol, 1936).

tos de los últimos siglos a.C. La colonización fenicia, la presencia cartaginesa o los primeros compases de la conquista romana, se entrelazan y acomodan en virtud de aquellos sucesos históricos puntuales que reflejan no tanto el interés del impacto colonizador, sino el espíritu patrio y nacionalista de resistencia al invasor y las penalidades que de ello se derivan; “trabajo les costó someter a los indómitos españoles” (Fernández Rodríguez, 1944: 183); “Roma, que en diez años de lucha sometió a los galos tardó más de doscientos años en subyugar a los iberos” (Bruño, 1946: 12). Con el trasfondo de una España aislada política y económicamente por las potencias europeas, desde finales de la Segunda Guerra Mundial y hasta los años 50, el cerco de Sagunto (fig. 14, 3) o la cuestión numantina cobran un notable y relevante interés. “En Sagunto, todos los habitantes murieron luchando antes que rendirse... y el invasor sólo encontró, en esta heroica ciudad, un montón de cenizas” (VV.AA., 1956: 221). “Si alguna vez se ha demostrado el temple de una raza hasta extremos

que parecen sobrehumanos, ésa es la lucha de los numantinos defendiendo con bravura sin ejemplo un ideal de independencia” (Ballesteros, 1942: 24).

Aunque prácticamente hasta el advenimiento de la Democracia en 1975 la enseñanza de la Historia centrada en los tópicos, los hechos y las personas seguirá siendo predominante —los textos escolares repiten todavía modelos anteriores—, a partir de los años 60 es posible observar un enfoque más complejo, resultado de la incorporación de nuevos datos y una metodología más explicativa a la hora de valorar el acontecer histórico (Llorens *et alii*, 1994; Riquer 1994).

En los manuales, la información sobre los primeros tiempos prehistóricos con anterioridad a las poblaciones prerromanas comienza a ser más rica y abundante. Por un lado, desde el punto de vista de la cultura material, el tópico del salvaje acosado por el medio que le rodea deja paso a un planteamiento más descriptivo del período y a la división del Paleolítico en diversas fases. Paralelamente, hace acto de presencia el problema de la evolución y los primeros restos fósiles humanos, por ejemplo aludiendo a los restos de Neanderthal y Cro-Magnon conocidos, si bien tratado desde una perspectiva todavía muy esquemática y con el debatido problema del origen de la raza como cuestión de fondo (Álvarez Pérez, 1961: 688 ss.). El Neolítico o el Megalitismo también tienen un espacio dedicado en los textos.

A pesar de todo, no hay que olvidar que estos cambios se suceden tímidamente y sólo en algunos libros escolares de la década. Gran parte de la producción editorial siguió subordinada a las mismas directrices ideológicas que veíamos en la Posguerra (Sopeña, 1994: 149-173). Y unos y otros, en lo que al capítulo de los pueblos prerromanos se refiere, siguen inmersos en la idea del caudillaje y en la descripción de aquellos hechos históricos (expulsión de fenicios y cartagineses, caída de Sagunto y Numancia) que mejor contribuyen a definir el carácter de lo puramente hispano: “El libro que nos enseña a amar a nuestra Patria se llama Historia de España”, “Honrad a los héroes imitan-

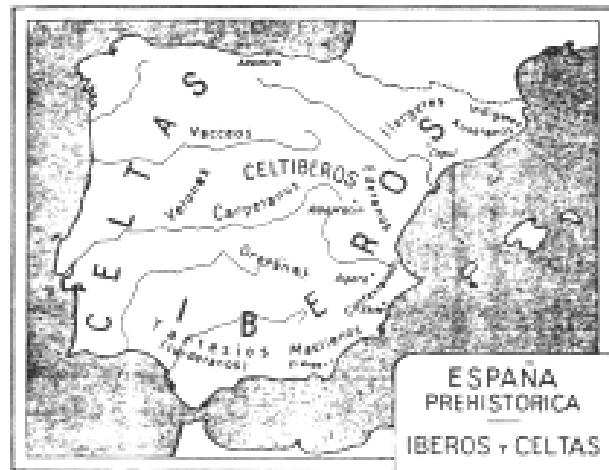


Fig. 13. Mapa de la Península Ibérica con los primeros pobladores históricos (Edelvives, 1951: 9).

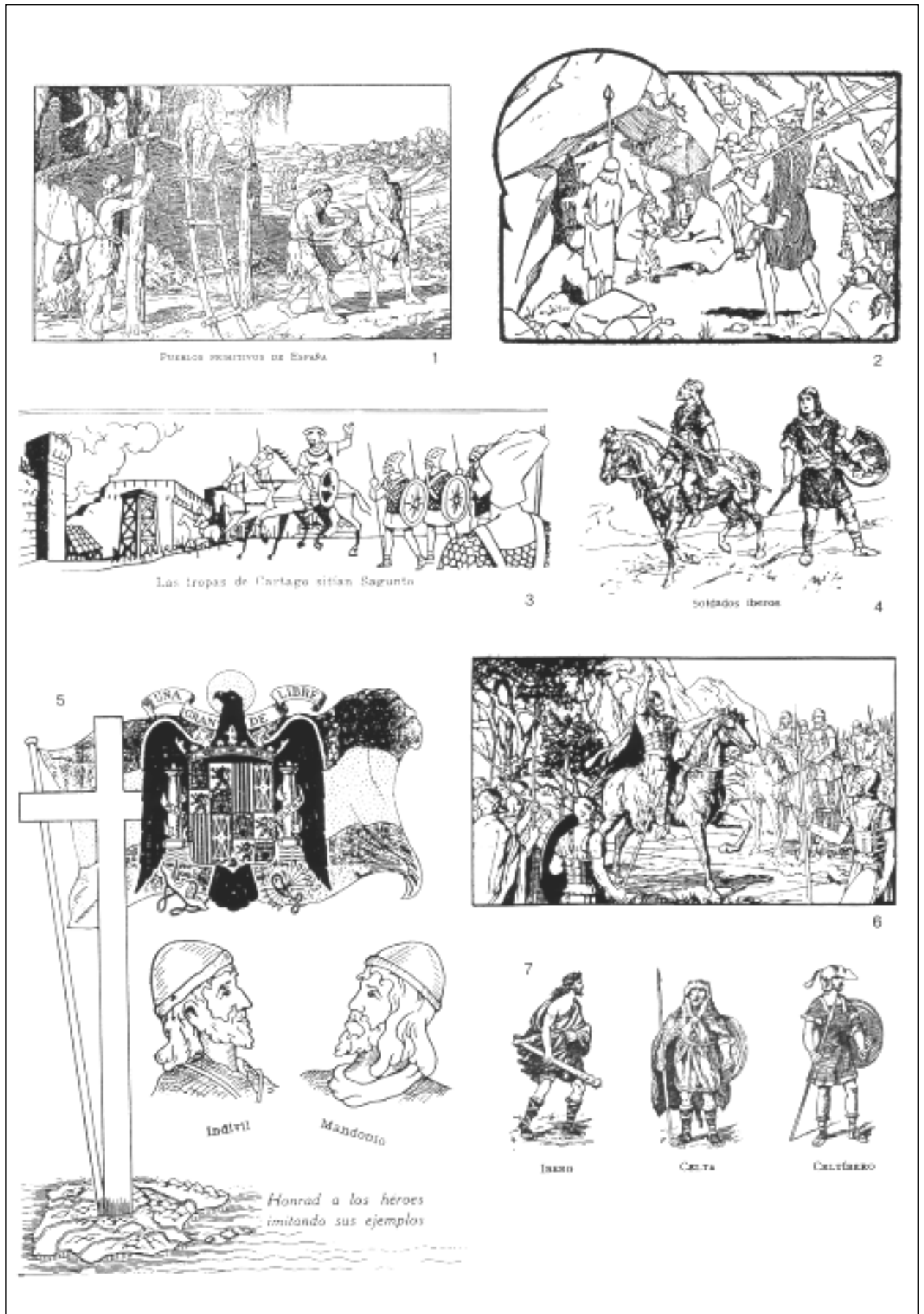


Fig. 14. Selección de ilustraciones (1936-1959): 1. Edelvives (1952). 2. Serrano de Haro (1950). 3. VV.AA. (1956: 221). 4. VV.AA. (1946: 8). 5. VV.AA. (1960: 3), Álvarez Pérez (1961: 704). 6-7. Edelvives (1951: 21 y 12).

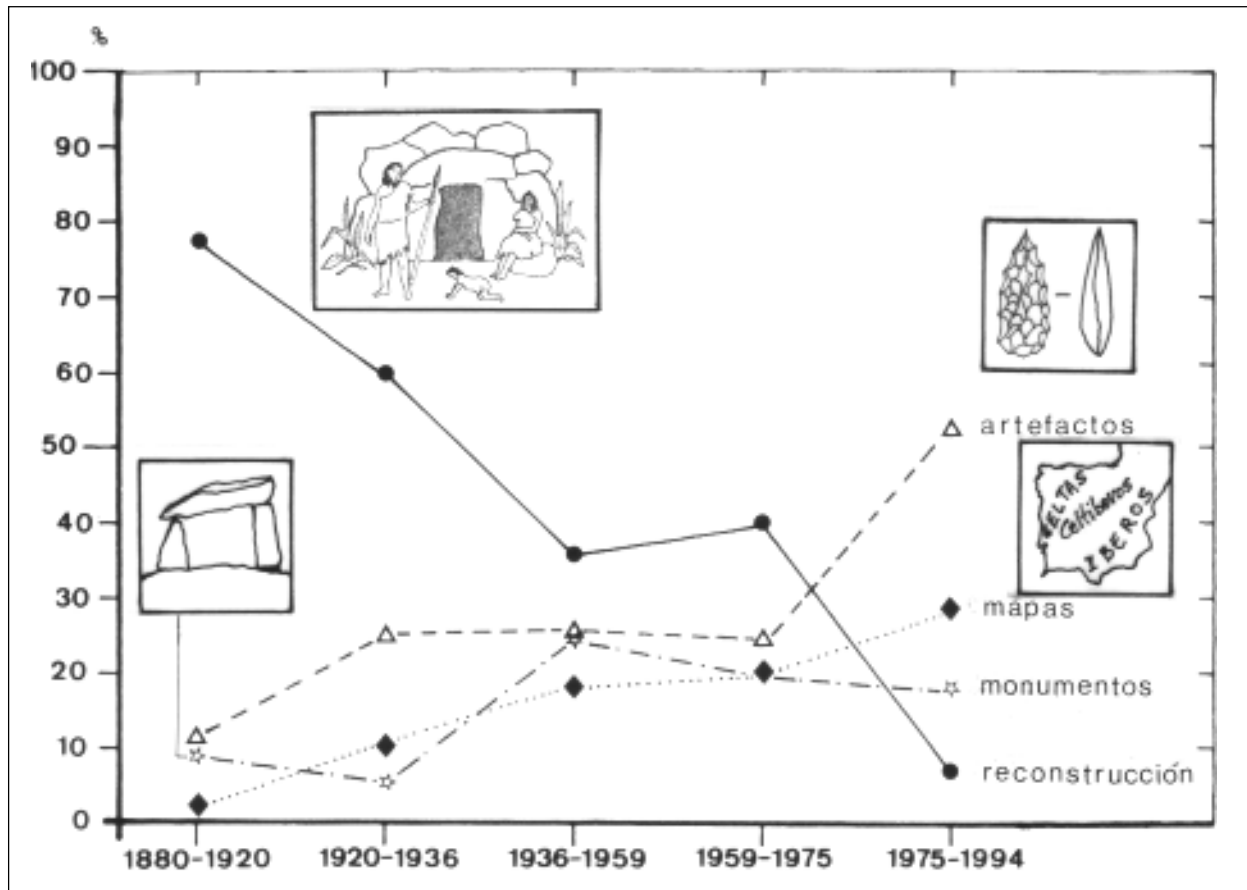


Fig. 15. Evolución del lenguaje visual en los manuales escolares: valores porcentuales por etapas.

do sus ejemplos” (VV.AA., 1960: 3). Valentía, resistencia, independencia y patriotismo se repiten incansablemente en la descripción de los pueblos hispanos en general, y de los celtíberos en particular; “Para ellos, como para todos los buenos patriotas españoles, el morir luchando por la patria era un honor” (Pla-Dalmau, 1964: 422).

El carisma del héroe sigue estando presente en las figuras de Indíbil, Mandonio y Viriato. Sin embargo, desde este momento, y junto al protagonismo personal, los grupos, la colectividad, también comienzan a tenerse en cuenta. Además, puede hablarse de un mayor desarrollo en la descripción de los acontecimientos.

Los libros escolares se estructuran en ocasiones en dos tipos de texto según el tamaño de la letra. Se insiste en retener y memorizar la parte subrayada. Interesa destacar cómo ésta es la que hace mención a los hechos concretos y las gestas personales, relegando a un segundo plano, en letra pequeña, los acontecimientos más históricos. Así, por ejemplo, el estudio de las colonias fenicias y cartaginesas, o el patrimonio cultural resultante, queda subordinado a una exposición de tópicos de marcado carácter antisemita, “los iberos amantes de su libertad como buenos españoles, lucharon de manera especial contra fenicios y cartagineses que pretendieron adueñarse de nuestra patria” (VV.AA., 1956: 221), insistiendo en el espíritu mercantil e imperialis-

ta de los recién llegados; “movidos por el interés y codicia”, “su avaricia desmedida motivó una sublevación de los naturales contra ellos, que determinó su expulsión de España” (Álvarez Pérez, 1961: 696).

Uno de los rasgos más novedosos en este momento es el referido al aparato gráfico. La sencillez y relativa pobreza de figuras y dibujos que acompañaba al texto en la etapa inmediata a la Posguerra, se ve sustituida ahora con la progresiva incorporación de: (1) una gráfica más rica y detallada en la representación de escenas figuradas y artefactos, (2) una adaptación más realista del objeto arqueológico que se quiere representar, y (3) una relativa abundancia de figuras en relación al texto escrito. Sin embargo, la importancia concedida a cada uno de los tipos de ilustración —artefactos, monumentos, reconstrucciones y mapas— mantiene en este momento una tendencia similar al periodo anterior (fig. 15).

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

El nuevo programa escolar de 1975, aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia, supuso la entrada en la enseñanza de unos estudios de Historia con una serie de contenidos nuevos, siendo lo más destacable la importancia cuantitativa que pierden los he-

chos políticos, mientras que la historia económica y social ha aumentado significativamente las frecuencias (Clemente Linuesa, 1982: 17; Fernández *et alii*, 1988: III ss.). Es un nuevo concepto de Historia que rehuye los viejos tópicos de décadas anteriores, y que rompe con la habitual presentación de acontecimientos exclusivamente políticos, bélicos y biográficos.

La enseñanza de la Prehistoria se aborda por vez primera desde un marco geográfico universal. La geografía ocupa en este sentido un lugar destacado, pues se aviene mejor a la hora de establecer una interrelación con los temas de la disciplina. De ahí la importancia que se concede a la lectura de los mapas como apoyo gráfico y fuente de información. La disciplina suele venir precedida de una introducción al conocimiento de las estructuras básicas de la vida social, económica, política y cultural de los pueblos con un marcado carácter pedagógico. El esquema bipartito (El hombre prehistórico/Los orígenes de España) deja paso a una sucesión completa y razonada de las diversas fases y subfases de la Prehistoria —Paleolítico, Neolítico, Edad del Bronce, Pueblos Colonizadores, Edad del Hierro, Pueblos Indígenas, Roma...— abarcando cuestiones hasta entonces prácticamente excluidas: fuentes y cronología, el problema de la hominización y la evolución de la especie humana, sedentarización y agricultura, fenómeno del megalitismo, etc.

Los calificativos antes utilizados para justificar los hechos que interesaban, “valentía”, “patriotismo”, “espíritu indómito”, “resistencia y sacrificio”, desaparecen de los nuevos contenidos de la enseñanza secundaria, para dar paso a una terminología con un elevado grado de abstracción que implica la comprensión de fenómenos bastante más complejos: evolución, excedente, crisis, revolución, imperialismo... La valoración de estos conceptos exige una especificidad mayor al describir los fenómenos, se evita así la simplificación, el resumen y el tópico.

Por todo ello, acorde con una nueva versión en los contenidos y en el modo de explicarlos, la información gráfica ocupa un lugar prioritario en la didáctica escolar de la Prehistoria. A partir de 1975 destaca la importancia cuantitativa que se concede a los mapas y artefactos en detrimento de la representación de escenas figuradas, hasta ese momento dominante (fig. 15). Ello significa un nuevo concepto de enseñar y abordar el pasado. Ambas categorías se convierten en una fuente de información básica que favorece la visión de conjunto (mapas), enriquecida por una documentación arqueológica cada vez mayor y más realista (artefactos). La fotografía pasa a ser considerada la máxima objetividad y rigor en la presentación de los documentos materiales de la Prehistoria. Gráficas y estadísticas constituyen otra fuente de interés; cuadros cronológicos, históricos y descriptivos potencian el aparato gráfico y facilitan no tanto la memorización de los hechos como la comprensión general del contexto que se estudia.

Se juega, finalmente, con las diversas posibilidades que ofrece la maquetación y la organización de los

contenidos (texto, cuadros-resumen, fotos, mapas, esquemas, gráficos, dibujos...) a fin de hacer más rica y amena la enseñanza de la disciplina. Además, se incluyen por vez primera referencias bibliográficas, orientadas tanto a manuales de carácter general como específicos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde el siglo XIX, cuando la Arqueología se convierte en disciplina científica para abordar el estudio de la Prehistoria, el pasado humano más remoto comenzó a incorporarse en los manuales escolares europeos de la enseñanza primaria y secundaria. En España, la realidad no fue exactamente igual. La tradicional dialéctica entre Ciencia y Religión, unida a la evolución política e institucional del país, que no conoció la estabilidad democrática hasta hace prácticamente dos décadas, subyugaron y condicionaron de un modo evidente el modo en el que el pasado era presentado y asimilado en las escuelas. Los diversos temas de la Prehistoria e Historia Antigua fueron tratados de modo parcial y subjetivo. Textos, ilustraciones, personajes y costumbres siguieron sucediéndose, un tanto engañosamente, en los manuales de la escuela nacionalcatólica, ya en el marco de la Posguerra (Sopeña, 1994).

La muerte del general Franco en 1975, y la consiguiente restauración democrática, tuvo una traducción directa en el modelo educativo y escolar. Con un lenguaje ordenado y una información gráfica más exhaustiva, la enseñanza del pasado comenzó a incorporar nuevas áreas consideradas fundamentales para la correcta comprensión de la disciplina. Se trataba, en definitiva, de acercar a los escolares, desde una óptica global, a la complejidad del devenir histórico.

Pero es también un hecho evidente que todo este proceso va más allá de la estructura meramente educativa; la presentación del pasado en la escuela permite, en cierto modo, comprender cómo éste era interpretado, asumido y “domesticado” por los propios especialistas.

El presente artículo fue remitido el 21-9-95 por el Prof. Dr. Gonzalo Ruiz Zapatero, Departamento de Prehistoria, Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense, 28040 Madrid, Spain.

GONZALO RUIZ ZAPATERO es Profesor Titular de Prehistoria de la Universidad Complutense de Madrid. Nacido en Soria en 1954, estudió en las Universidades de Navarra y Complutense, donde se doctoró en 1983 con una Tesis sobre Los Campos de Urnas del Noreste de la Península Ibérica que mereció Premio

Extraordinario. Desde 1978 enseña Prehistoria en la Universidad Complutense y el curso 1990-91 fue Visiting Research Fellow en el Departamento de Arqueología de la Universidad de Southampton (Reino Unido de la Gran Bretaña). Es fundador y codirector de Arqrítica. Crítica de Arqueología Española; miembro del comité de redacción de Complutum y asesor de las revistas Trabajos de Prehistoria, Gala. Revista d'Arqueologia, Antropologia i Patrimoni, y Arx. World Journal of Prehistoric and Ancient Studies. Sus principales áreas de interés son las culturas del Bronce y del Hierro peninsulares, teoría y metodología arqueológica e historia de la arqueología. Entre sus publicaciones, cabe destacar: Los Campos de Urnas del Noroeste de la Península Ibérica (1985, Madrid, Universidad Complutense), Paleoetnología de la Península Ibérica (1992, Madrid, Complutum) y Los Celtas: Hispania y Europa (1993, Madrid, Actas) —ambas editadas conjuntamente por Gonzalo Ruiz Zapatero y Martín Almagro Gorbea.

JESÚS R. ÁLVAREZ SANCHÍS nació en Madrid (1964). Ha sido becario de investigación del Departamento de Prehistoria de la Universidad Complutense (1990-94) y es miembro en la actualidad de la Unidad de Arqueología (UNARQ) de dicho departamento. Ha trabajado en excavaciones de yacimientos célticos de España y Francia (Las Cogotas, Ulaca y los oppida de Bribacte y Bourges), ampliando estudios en las universidades británicas de Reading y Southampton. Ha publicado una veintena de trabajos sobre la Edad del Hierro: Los verracos del valle del Amblés (Ávila): del análisis espacial a la interpretación socioeconómica (1990, Trabajos de Prehistoria 47: 201-233); Zoomorphic Iron Age Sculpture in Western Iberia: symbols of social and cultural identity? (1994, Proceedings of the Prehistoric Society 60: 403-416); Los castros de Ávila (1993, en M. Almagro Gorbea y G. Ruiz Zapatero, eds.: Los Celtas: Hispania y Europa, Madrid, Actas, pp. 255-284). En la actualidad, está finalizando su Tesis doctoral sobre La arqueología de los Vetones, dirigida por el Prof. G. Ruiz Zapatero. Desde 1992 es representante junior de los países mediterráneos en el Comité Ejecutivo del World Archaeological Congress.

Abstract

From the late 19th century onwards the teaching of most ancient History had a central role in secondary education, strengthening relevant topics of contemporary Spain as 'fatherland', the idea of 'race' or nationalism. The figures and pictures illustrating the schoolbooks reconstructed imaginatively the past, building up images, which will be repeated during decades. A historiographic approach shows the changing attitudes towards the 'stories' and 'pictures' of the books and brings out the hidden ideological agenda.

LIBROS DE TEXTO ESCOLARES

- ALTAMIRA, R. (1900): *Historia de España y de la Civilización Española*, I. Barcelona.
- ÁLVAREZ PÉREZ, A. (1961): *Enciclopedia*. Valladolid, Miñón, S.A.
- ASENSI, P.F. (1929): *Compendio de Historia de España. Segundo y Primer grado*. Valencia, Imprenta de Peré Olmos.
- BALLESTEROS BERETTA, A. (1942): *Síntesis de Historia de España*. Barcelona, Salvat (5.ª edición).
- BRUÑO, G.M. (1946): *Historia de España (Tercer Grado)*. Madrid, Editorial Bruño.
- CALLEJA, S. (1914): *Nociones de Historia de España*. Madrid, Ed. Saturnino Calleja, S.A.
- (c. 1912): *Historia de España*. Madrid, Ed. Saturnino Calleja, S.A.
- DE SELAS, F. (1930): *Nociones de Historia de España*. Sevilla, Librería y Editorial María Auxiliadora.
- DEL ARCO, L. (1927): *Historia de la Civilización Española en sus relaciones con la Universal*. (Segunda edición ilustrada). Reus, Artes Gráficas Rabassa.
- EDELVIVES (1941): *Historia de España. Primer Grado*. Zaragoza, Ed. Luis Vives, S.A.
- (1944): *Enciclopedia Escolar. Grado Preparatorio*. Zaragoza, Ed. Luis Vives, S.A.
- (1951): *Historia de España. Primer Grado*. Zaragoza, Ed. Luis Vives, S.A.
- FERNÁNDEZ, A. ET ALII (1988): *Occidente. Historia de las Civilizaciones y del Arte*. Barcelona, Vicens Vives.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, A. (1937): *Iniciaciones. Libro activo de primeras nociones*. Barcelona, Pedagogía Activa. Miguel A. Salvatella.
- (1944): *Enciclopedia Práctica. Grado Elemental*. Barcelona, Miguel A. Salvatella.
- GOMIS, C. (c. 1903): *Elementos de Geografía General y particular de España y Portugal*. Barcelona, A.J. Bastinos.
- LLANO, A. (1934): *Compendio de Historia Universal*. Barcelona, Seix Barral.
- PALUZIE, E. (1866): *Resumen de la Historia de España Ilustrada con 142 láminas*. Barcelona, Litografía de E. Paluzie.
- PERLADO Y MELERO, S. (1916): *Nuevas nociones elementales de Historia de España para uso de los niños*. Madrid, Librería de los sucesores de Hernando.
- PLA CARGOL, G. (1925): *Las Civilizaciones. El Arte. Las Ciencias. Las Costumbres*. Gerona, Dalmau Carles, Pla, S.A.
- PLA CARGOL, J. (1936): *La Tierra y su Historia*. Madrid-Gerona, Dalmau Carles, Pla, S.A.
- PLA-DALMAU, G. (1964): *Enciclopedia Escolar "Estudio"*. Gerona-Madrid, Dalmau Carles, Pla, S.A.
- PORCEL Y RIERA, M. (1926): *Historia de España. Grado Medio*. Palma de Mallorca, Tipografía Porcel.
- (1933): *Grado Preparatorio. Libro del Alumno*. Palma de Mallorca, Tipografía Porcel.
- SALES Y FERRÉ, M. (1883): *Compendio de Historia Universal. Edad Prehistórica y Periodo Oriental*. Sevilla, Librería de Victoriano Suárez.
- SÁNCHEZ MORATE, J.F. (c. 1915): *Historia de España*. Ma-

- drid, Sucesores de Hernando.
- SERRANO DE HARO, A. (1950): *España es así*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- (1956): *Guirnalda de la Historia. Historia de la Cultura Española contada a las niñas*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- TERRADILLOS, A.M.^a (1902): *Prontuario de Historia de España* (2.^a edición). Madrid, Sucesores de Hernando.
- TORRES, F. (1935): *Progreso. Lecturas históricas sobre el mundo, la vida y las civilizaciones*. Barcelona, Pedagogía Activa, M.A. Salvatella.
- VV.AA. (1930): *Historia de España para uso de las escuelas primarias de primer grado*. Madrid, Real Academia de la Historia. Compañía General de Artes Gráficas.
- (1946): *Historia de España. Tercer Grado*. Madrid, Ediciones Bruño.
- (1956): *Fundamentos*. Gerona, Dalmau Carles, Pla, S.A.
- (1960): *Historia de España. Grado Preparatorio*. Zaragoza, Editorial Luis Vives, S.A.
- XANDRI PICH, G. (1932): *Concentraciones*. Madrid, Tip. Yagües.
- (1934): *España Legendaria. Narraciones históricas, tradiciones, leyendas*. Madrid, Tip. Yagües.

BIBLIOGRAFÍA

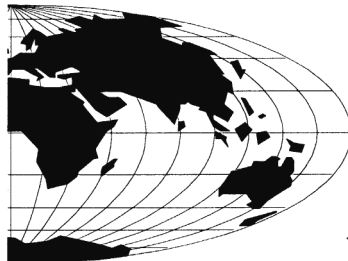
- AYARZAGÜENA, M. (1993): “La arqueología prehistórica y protohistórica española en el siglo XIX”, *Espacio, Tiempo y Forma. Prehistoria y Arqueología* 6: 393-412.
- BAKKER, J.A. (1990): “Prehistory Visualised: Hunepedden on dutch school pictures as a reflection of contemporary research and society”, *Berichten van de Rijksdienst voor het oudheidkundig Bodemonderzoek* 40: 29-71.
- CLEMENTE LINUESA, M. (1982): *La Historia en los textos escolares de enseñanza primaria (1945-75). Estructura científica y análisis ideológico*. Universidad de Salamanca.
- CORTADELLA, J. (1988): “M. Almagro Basch y la idea de la unidad de España”, *Studia Historica* (H.^a Antigua) 6: 17-25.
- CRUZ ANDREOTTI, G. Y WULF, F. (1992): “Fenicios y Griegos en la historiografía ilustrada española: Masdeu”, *Rivista di Studi Fenici* 20 (2): 162-174.
- DÍEZ, J.L., ed. (1992): *La Pintura de Historia del siglo XIX en España*. Madrid, Museo del Prado.
- ESCOLANO, A. (1992): “El libro escolar y la memoria histórica de la educación”, en *El Libro y la escuela*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Ministerio de Cultura, pp. 77-90.
- (1993): “La politique du livre scolaire dans l’Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire”, *Histoire de l’éducation* 58: 27-45.
- FIGUIEUR, L. (1870): *L’homme primitif*. Paris, Hachette et Cie.
- FONTON, M., BOËTSCH, G. Y FERRIÉ, J.-N. (1993): “La Mise en scène de l’Homme préhistorique dans la peinture et l’illustration”, *Prehistoire et Anthropologie Méditerranéennes*, pp. 143-148.
- GÁLVEZ Y ENCINAR, R. (1894): *Historia de las Sociedades Humanas (Compendio de Historia Universal para los niños)*. Madrid, Saturnino Calleja.
- GAMBLE, C. (1992): “Figures of fun: theories about cavesmen”, *Archaeological Review from Cambridge* 11 (2): 357-372.
- GARCÍA PUCHOL, J. (1993): *Los textos escolares de Historia en la enseñanza española (1808-1900). Análisis de su estructura y contenido*. Universidad de Barcelona.
- GAULUPEAU, Y. (1986): “L’Histoire en images à l’école primaire. Un exemple: la Révolution française dans les manuels élémentaires”, *Histoire de l’Education* 30.
- (1993): “Les manuels par l’image: pour une approche sérielle des contenus”, *Histoire de l’éducation* 58: 103-135.
- GLICK, TH.F. (1982): *Darwin en España*. Barcelona, Península.
- GRÄSLUND, B. (1987): *The Birth of Prehistoric Chronology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GUILLAUMET, J.-P. (1994): “Miroir déformant: images vrais ou dérisoires?”, en VV.AA.: Centre Européen d’Archéologie du Mont Beuvray. Beuvray, pp. 78-82.
- HURCOMBE, L. (1995): “Our own engendered species”, *Antiquity* 69: 87-100.
- JENSEN, J. (1987): “Christian Jürgensen Thomsen: An appreciation in the Bicentennial of his Birth”, *Acta Archaeologica* 58: 1-17.
- JIMÉNEZ DÍEZ, J.A. (1993): *Historiografía de la Pre y Protohistoria de la Península Ibérica en el siglo XIX*. Universidad Complutense de Madrid, Tesis Doctoral inédita.
- LENS TUERO, J. (1986): “Viriato, héroe y rey cívico”, *Estudios de Filología Griega* 2: 253-272.
- LÓPEZ MELERO, R. (1988): “Viriatu Hispaniae Romulus”, *Espacio, Tiempo y Forma*, serie II, 1: 247-261.
- LLIMARGAS, J. (1993): “Una imatge pot enganyar més que mil paraules”, *L’Avenç* 174: 66-68.
- LLORENS, M., ORTEGA, R. Y ROIG, J. (1994): “Vicens Vives y la renovación historiográfico-didáctica”, *Historia* 16 214: 120-121.
- MARIANA, J. DE (1852-53): *Historia General de España*. Biblioteca de Gaspar y Roig.
- MARTÍNEZ NAVARRETE, M.^a I. (e.p.): “The history of spanish archaeology”, en MURRAY, T. (ed.): *The history of archaeology: an encyclopedia*. New York, Garland publishing Inc.
- MARTÍNEZ-RISCO, L. (1994): *O ensino da historia no bacharelato franquista (Periodo 1936-1951)*. La Coruña, Ed. do Castro.
- MÉLIDA, J.R. (1929): *Arqueología Española*. Madrid.
- MOISSET, M.-Th. (1976): “L’iconographie de Vercingétorix à travers des manuels d’Histoire”, *Antiquites Nationales* 8: 84-90.
- MOSER, S. (1992): “The visual language of archaeology: a case study of the neanderthals”, *Antiquity* 66: 831-844.
- NÚÑEZ RUIZ, D. (1969): *El darwinismo en España*. Madrid, Ed. Castalia.
- PASAMAR, G. (1992): “La profesión de historiador en su perspectiva histórica: principales problemas de investigación”, *Studium* 4: 57-82.
- PASAMAR, G. Y PEIRO, I. (1987): *Historiografía y Práctica so-*

- cial en España*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- PEIRO, I. Y PASAMAR, G. (1989-90): “El nacimiento en España de la Arqueología y la Prehistoria (Academicismo y profesionalización, 1856-1936)”, *Kalathos* 9-10: 9-30.
- PERICOT, L. (1923): *La Prehistoria de la Península Ibérica*. Barcelona, Políglota.
- PERLMUTTER, D.D. (1994): “Visual Historical Methods”, *Historical Methods* 27 (4): 167-184.
- PRIETO, A. (1979): “El franquismo i la història antiga”, *L’Avenç* 18: 75-77.
- REYERO, C. (1992): “Los temas históricos en la pintura española del s. XIX”, en Díez, J.L. (ed.): *La Pintura de Historia del siglo XIX en España*. Madrid, Museo del Prado, pp. 37-68.
- RIQUER I PERMANYER, B. DE (1994): “Jaume Vicens Vives: renovación metodológica y responsabilidad social”, *Revisita de Occidente* 152: 141-155.
- RUDWICK, M. (1992): *Scenes from deep time: early pictorial representations of the prehistoric world*. London, Chicago, University of Chicago Press.
- SOPEÑA MONSALVE, A. (1994): *El florido pensil. Memoria de la escuela nacionalcatólica*. Barcelona, Ed. Crítica.
- TARRADELL, M. (1980): “Primeras Culturas”, en TUÑÓN DE LARA, M., TARRADELL, M. Y MANGAS, J.: *Introducción, Primeras Culturas e Hispania Romana*. Barcelona, Labor.
- VALIN, L. Y HOUBRON, G., eds. (1991): *Images de la Préhistoire: fantasmés et ideologies, mythes et réalités, à travers la science, les arts et les médias: catalogue d’exposition*. Tallers de Préhistoire du nord 9.
- VALLS MONTÉS, R. (1984): *La interpretación de la Historia de España y sus orígenes ideológicos en el Bachillerato Franquista (1938-1953)*. Valencia, I.C.E. Universidad Literaria de Valencia.
- (1993): “La Història ensenyada a l’època franquista”, *L’Avenç* 169: 71-73.
- (1994): “La manipulación franquista de la Historia enseñada”, *Historia* 16 218: 120-122.
- WULF, F. (1992a): “Andalucía Antigua en la historiografía española (XVI-XVIII)”, *Ariadna* 10: 9-32.
- (1992b): “El mito de la historiografía española (XVI-XVIII). Algunas notas”, *Historia y Crítica* 2: 137-149.

THE CLASSICAL BULLETIN

A Journal of Scholarship since 1925

The other half



of Classical Scholarship

Editors

Ladislaus J. Bolchazy, Martin C.J. Miller

Co-Editors

Anthony J. Papalas, Steven M. Cerutti

Managing Editor

Alexander P. MacGregor, Jr.

Associate Editors

*Ward W. Briggs, Jr. Albert M. Devine, Francis M. Dunn,
Jerzy Linderski, Basil G. Mandilaras, Walter Moskalew,
Ruth S. Rischin, J. Patrick Romane, Daniel Skoviera, et alii*

A Showcase for International Scholarship

Serving the classical community since 1925, *The Classical Bulletin* has never been more vital and meaningful. An important part of our mission today is to open new doors of international scholarship by showcasing works published in languages other than English, French and German: a realm previously inaccessible to many Western classicists.

Look to *The Classical Bulletin* for:

Abstracts

Bibliographies

Book reviews

History of scholarship in a specific country

Information about archaeological artifacts

Communications from classical associations

Annual Subscriptions (two issues per year)

USA; \$25.00 : Foreign; \$35.00

To subscribe contact:

The Classical Bulletin

1000 Brown St., Unit 101, Wauconda, IL 60084 USA

Ph: (708) 526-4344 Fax: (708) 526-2867 Email: "Bolchazy@delphi.com"