

ELS LLIBRES D'HISTÒRIA, L'ENSENYAMENT DE LA HISTÒRIA I ALTRES HISTÒRIES

Antoni Segura (coord.), Pilar Comes,
Santiago Cucurella, Andreu Mayayo
i Francesc Roca

Juliol del 2001

núm. **22**

Autors: Antoni Segura (coord.), Catedràtic de la Universitat de Barcelona; Pilar Comes, Professora de la Universitat Autònoma de Barcelona; Santiago Cucurella, Catedràtic de l'IES Manuel Blancafort de La Garriga; Andreu Mayayo, Professor de la Universitat de Barcelona i Francesc Roca, Professor de la Universitat de Barcelona.

Per a l'autoria dels informes de les diferents comunitats autònomes, vegeu la introducció (pàg. 8).

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença 324 – 08037 Barcelona
Tel. 934 588 700 – Fax 934 588 708
fbofill@fbofill.org
www.fbofill.org

Impressió: Alta Fulla · Taller
Dipòsit Legal: B. 33.005-2001

ÍNDIX

INTRODUCCIÓ	7
I. ELS ANTECEDENTS	11
II. CONSIDERACIONS GENERALS SOBRE EL MERCAT I LA MOSTRA	15
III. SOBRE ELS LLIBRES	21
IV. COM S'APLICA LA LEGISLACIÓ VIGENT PEL QUE FA ALS "CONTINGUTS AUTONÒMICS"	23
V. L'INFORME DE LA <i>REAL ACADEMIA</i> I EL DEBAT POLÍTIC	29
VI. ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE EL DECRET D'HUMANITATS	39
VII. OBSERVACIONS, SUGGERIMENTS I CONCLUSIONS	45
APÈNDIXS	
1. LA NORMATIVA VIGENT A LES COMUNITATS AUTÒNOMES I A L'ANTIC TERRITORI MEC EL CURS 2000-2001	55
2. ELS INFORMES DE LES COMUNITATS AUTÒNOMES	63
3. RELACIÓ DE LLIBRES EXAMINATS PER COMUNITATS AUTÒNOMES	108

“Hem d’anar molt en compte si ens volen aprovar el llibre de text,
perquè amb la Història tenen una mania especial, quasi persecutòria”

JAUME VICENS I VIVES

(Carta a Santiago Sobrequés i Vidal, Baeça, 22 de maig de 1943)

INTRODUCCIÓ

El 12 de juliol de 2000 la Fundació Jaume Bofill feia públic un text *Sobre l'ensenyament de la història i altres històries (resposta a l'informe de la Real Academia de la Historia)* que ens havia encarregat arran de la publicació, el 27 de juny de 2000, de l'informe de l'esmentada *Academia*.¹ En aquella ocasió vàrem elaborar un text d'urgència i d'aproximació que ajudés a clarificar la situació de l'ensenyament de la història a casa nostra, i ens vàrem comprometre a “fer un estudi el més exhaustiu possible del material curricular que s'utilitza a tot l'Estat espanyol i fer públiques les nostres conclusions”. El text que avui presentem és el resultat d'aquell compromís i creiem que les seves conclusions ajudaran a situar un debat més necessari que mai.²

La metodologia utilitzada ha estat examinar els llibres de text d'història més utilitzats a ESO i a batxillerat (en aquest cas ens hem centrat sempre que ha estat possible en el llibre de segon sobre història d'Espanya). Per tal de no repetir alguns dels errors i omissions de la *Real Academia de la Historia* hem centrat la nostra anàlisi en els llibres realment significatius, és a dir, els de més difusió i dels quals, a més, presentem en un apèndix, la fitxa bibliogràfica. D'una banda, creiem que no té sentit fer afirmacions generals o referides a editorials d'escassa incidència perquè, en aquest cas, el que interessa no és tant el que s'escriu com el que realment llegeixen i fan servir els alumnes i els professors. En conseqüència, hem obtingut dades sobre les quotes de mercat de les diferents editorials i, en funció d'aquestes, hem triat els llibres que calia analitzar. En conjunt, els llibres que han estat analitzats representen entorn del 70-80% dels llibres d'ESO i batxillerat venuts a Andalusia, Canàries, Catalunya, Galícia, País Basc, País Valencià i comunitats de l'antic territori del Ministeri d'Educació i Ciència (MEC). D'altra banda, creiem que tot treball rigorós està obligat a explicitar el seu objecte d'estudi i, per tant, s'inclou un apèndix amb les referències bibliogràfiques de tots els llibres examinats, ordenades per comunitats autònomes.

Per dur a terme l'examen dels continguts i l'adequació dels llibres a la normativa vigent fins al curs escolar 2000-2001 hem establert, en primer lloc, quina és la normativa en cada una de les comunitats considerades i, en segon lloc, hem elaborat una mena de qüestionari per poder respon-

dre als trets que ens semblaven més rellevats. A més, per tal de poder accedir a un més gran nombre de comunitats i d'edicions, la Fundació Jaume Bofill encarregà la realització de diferents informes de comunitats autònomes a experts d'aquestes comunitats, mentre l'equip de Barcelona s'encarregà d'examinar els llibres de Catalunya i els de l'antic territori MEC (preferentment les edicions utilitzades a Madrid). Així, el present text recull tant el treball realitzat per l'equip de Barcelona com els informes per comunitats realitzats per Xosé Armas Castro, professor de l'ICE de la Universitat de Santiago de Compostela (*La historia en los textos escolares de Educación Secundaria Obligatoria. Comunidad Autónoma de Galicia*); Ana Jérez Hernández, catedràtica d'Història de l'IES Luis Bueno Crespo d'Armillà-Ogijares de Granada (*Informe sobre los libros de texto de historia de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en Andalucía*); Ignacio Nadal Perdomo, professor titular d'Escola Universitària, àrea de Didàctica de les Ciències Socials de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, i Antonio Pérez García, professor d'ensenyament secundari a l'institut "Casas Nuevas" i professor associat a temps parcial de Didàctica de les Ciències Socials a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (*Informe sobre los libros de texto de historia de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*); Rafael Valls Montés, professor titular de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de València (*Informe sobre los manuales escolares de historia en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato valencianos*); Lola Valverde, professora titular d'Història Contemporània de la Universidad del País Vasco (*Informe sobre los libros de texto de historia empleados en la ESO y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma Vasca*). Cal advertir que els responsables de l'elaboració final del present informe hem cregut oportú respectar totalment les valoracions fetes en els informes de les diferents comunitats autònomes, de Catalunya i de l'antic territori MEC, fins i tot, quan algunes d'aquestes valoracions entraven en contradicció unes amb altres. Creiem que calia respectar al màxim el contrast d'opinions i la independència de criteris. També s'han mantingut els diferents criteris expositius i les variades metodologies d'anàlisi emprades pels autors dels diferents informes.

Per últim cal assenyalar que, de cara a agilitar la presentació de les conclusions, ens ha semblat oportú traslladar a apèndix el recull sobre la normativa vigent en el curs 2000-2001 en les diferents comunitats autò-

nomes i els informes sobre els llibres de les diferents editorials classificades segons les comunitats autònomes. Hem d'assenyalar també que els informes de les diferents comunitats autònomes i les fitxes sobre tots els llibres examinats corresponents a Catalunya i a l'antic territori MEC es troben dipositats a la Fundació Jaume Bofill.

I. ELS ANTECEDENTS

La primera reforma important del sistema educatiu, que trencà amb un ensenyament (no-ensenyament, en realitat) inspirat en els principis-dogma del nacional-catolicisme i del Movimiento Nacional, fou la que va dur a terme Villar Palasí amb la *Ley General de Educación* (LGE), aprovada el 1970 i desenvolupada entre aquesta data i 1976, que és extremadament liberal si considerem el context d'aquells anys. En el cas de la història, això suposa l'emascament dels mites nacionalistes espanyols (no la seva desaparició, perquè la revisió crítica d'aquests mites no es va fer mai i, periòdicament, reapareixen, com es pot percebre en alguns aspectes del recent decret d'humanitats) i la desaparició de la història política, que foren substituïdes per complexes explicacions socioeconòmiques i per un intent d'assolir la història total preconitzada per la revista *Annales* des dels anys quaranta. Com apunta Ramón López Facal, "*la pretensión globalizadora de **Annales** y la exclusión de la historia política fue el cauce para abandonar las interpretaciones del pasado orientadas a la construcción de la identidad nacional [espanyola] i substituirles por una 'identidad europea' o incluso 'occidental' (incluyendo Estados Unidos, Canadá, Australia). La 'identidad' inducida por esta reinterpretación del pasado, que sigue siendo hegemónica en los actuales manuales escolares, se basaría en asumir diversas aportaciones culturales fundidas en el crisol de la historia común europea: la contribución mediterránea en la antigüedad y renacimiento (pensamiento e instituciones de la Grecia clásica, el proceso integrador de la modernización...); similares sociedades feudales con ocupaciones y preocupaciones comunes; el racionalismo ilustrado como base de los procesos paralelos de **modernización** económica, política y social, hasta desembocar en un modelo de sociedad actual, bastante homogénea, que **debe** tender a la integración política*".³

Valia la pena reproduir aquesta llarga cita, perquè, a grans trets, aquest és el plantejament historiogràfic que s'ha mantingut vigent fins al recent Decret d'Humanitats i que, per tant, ha orientat la redacció de la majoria dels llibres d'història utilitzats fins ara a l'educació secundària obligatòria (ESO) i al batxillerat. D'altra banda, la LGE aconseguí l'esco-

larització obligatòria fins als catorze anys i convertir l'antiga ensenyança primària en una educació general bàsica (EGB), que diluï els tradicionals continguts d'història d'Espanya en tres cursos de ciències socials (d'onze a catorze anys). La influència de Vicens Vives, dels *Annales* i, en menor mesura, de determinats corrents del marxisme és present en els llibres de text que es publiquen a partir d'aquests moments, però, com assenyala novament Ramón López Facal, això no impedeix que continuï vigent "*la concepción de la nación española como una realidad viva y eterna que determina la existencia de unas características comunes a toda la población vinculada al actual territorio español y que condiciona su organización política*".⁴ Més enllà dels continguts, això es fa palès, sobretot, en la utilització d'una cartografia que conté greus anacronismes històrics, car projecta envers el passat la realitat politicoterritorial vigents i presenta, per explicar la conquesta romana o visigòtica, mapes amb les fronteres actuals; això deixant a part la utilització abusiva dels termes "España" i "espanyol" des de l'època dels Reis Catòlics o àdhuc abans. Encara, actualment, alguns llibres de text utilitzen abusivament aquests termes; i no entren en detall en la consideració d'identificar el progrés i la modernitat amb la centralització política i administrativa com si altres formes d'organització territorial de l'Estat (posem per cas, el federalisme) fossin contràries al progrés i la modernització.

La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) fou aprovada per les Corts Generals l'any 1990. En la primera legislatura socialista s'havia aprovat la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* –LODE– y la *Ley de Reforma Universitaria* –LRU–, i així, amb l'aprovació de la LOGSE el PSOE completava el nou model educatiu (democràtic, amb vocació d'adaptar-se a Europa i als canvis socials, culturals, econòmics i laborals) que venia a substituir el vell entramat heretat de la dictadura.⁵ La nova llei estenia l'educació obligatòria fins a setze anys, la qual cosa constituïa un factor de justícia social innegable, mantenia les "ciències socials, la geografia i la història" com a matèria obligatòria en els quatre cursos (de dotze a setze anys) de l'ensenyament secundari obligatori (ESO) i posava, també com a matèria obligatòria, una història d'Espanya a segon curs de batxillerat.

En la LOGSE, l'ensenyament de la història era regulat pels denominats "ensenyaments mínims" o programes que eren d'aplicació i compliment a tot l'Estat a fi i efecte d'establir uns continguts homologables amb independència del lloc en què l'alumne cursés els seus estudis. L'establi-

ment d'aquests programes era competència del govern, mentre es reservava a les comunitats autònomes amb capacitat legislativa en educació la complementació d'aquests ensenyaments mínims amb ensenyaments específics referits a les particularitats i a la realitat social i històrica d'aquestes comunitats.⁶ La proporció que corresponia als ensenyaments mínims i als ensenyaments específics els fixava a l'article 4 de la LOGSE: "*las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no lo tengan*". El 1991, tots els grups parlamentaris, amb l'excepció del PP, arribaren a un acord sobre els ensenyaments mínims. Poc després, el Reial Decret 1007/1991 (*Boletín Oficial del Estado* de 16 de juny de 1991) fixava els ensenyaments mínims corresponents a l'ESO.

Els ensenyaments mínims del programa-contingut de l'ESO quedaren dividits, pel que fa a la història, en dos grans blocs temàtics. El primer fou titulat "Sociedades históricas y cambio en el tiempo" i constava de set apartats que feien referència, preferentment però no exclusiva, a Espanya i Europa Occidental. Els títols eren els següents: 1) "*Iniciación a los métodos históricos*"; 2) "*Sociedades prehistóricas, primeras civilizaciones y Antigüedad clásica*"; 3) "*Las sociedades medievales*"; 4) "*Las sociedades de Antiguo Régimen en la época moderna*"; 5) "*Alguna sociedad destacada de ámbito no europeo durante las Edades Media y Moderna*"; 6) "*Cambio y evolución en la Edad Contemporánea*"; 7) "*Sociedades y culturas diversas (en la actualidad)*". El segon bloc duia per títol "*El mundo actual*" i constava de quatre apartats: 1) "*Transformaciones y desequilibrios en el mundo actual*", 2) "*La organización económica y el mundo del trabajo*"; 3) "*Poder político y participación ciudadana*"; 4) "*Arte y cultura en el mundo actual*".⁷

En definitiva, la normativa de la LOGSE posava especial èmfasi a assenyalar que les administracions educatives (estatal i autonòmiques) no havien de sobrepassar els límits d'un currículum "*abierto y flexible*" i que eren les escoles i els professors d'història els que havien de desenvolupar i completar els continguts dels ensenyaments mínims d'acord amb les característiques socioculturals del seu alumnat i del seu entorn. En altres paraules, l'administració renuncià a detallar els continguts prescriptius i optà per formular uns enunciats genèrics, que els professors d'història haurien d'adaptar a la realitat del seu centre.

Tanmateix, molt aviat aparegueren les primeres limitacions davant

l'alarma causada en alguns sectors d'intel·lectuals espanyols perquè, segons deien, les comunitats autònomes –i més concretament Catalunya– estaven elaborant uns projectes curriculars en què no apareixia prou explicitada la idea i el concepte d'Espanya. Així, la inicial orientació oberta del currículum fou limitada pel Decret 1178/1992 “*en el que se establecieron 28 ‘criterios de evaluación’, bastante detallados y obligatorios para el alumnado de todas las Comunidades Autónomas... En el decreto se hace mención explícita a España en 12 de los 28 ‘criterios’ o contenidos mínimos comunes obligatorios (territorio, historia, política...) frente a tres solitarias referencias –de un total de 30– que aparecían en los llamados ‘contenidos de conceptos’ del DCB*” (*Diseño curricular base*).⁸ El resultat fou que, per evitar-se problemes d'homologació, la majoria d'editorials optaren per confeccionar uns llibres de text molt similars tant en les formes com en els continguts. Això fou –i és encara– així en totes les editorials d'àmbit estatal, i només en les petites editorials és possible, a vegades, trobar algun projecte innovador de difusió molt limitada que segueix la inicial filosofia de la LOGSE. D'altra banda, com es tindrà ocasió de comprovar, sovint se segueixen reiterant els tòpics sobre els Reis Catòlics –quan no els romans o els visigots– i la unitat d'Espanya, una mena d'ens abstracta però viu i etern, i la utilització acrítica de determinades expressions com “reconquesta” o “espanyol” per referir-se a l'expulsió dels àrabs o a realitats anteriors a la configuració d'Espanya. Igualment, la cartografia segueix repetint els anacronismes de sempre.

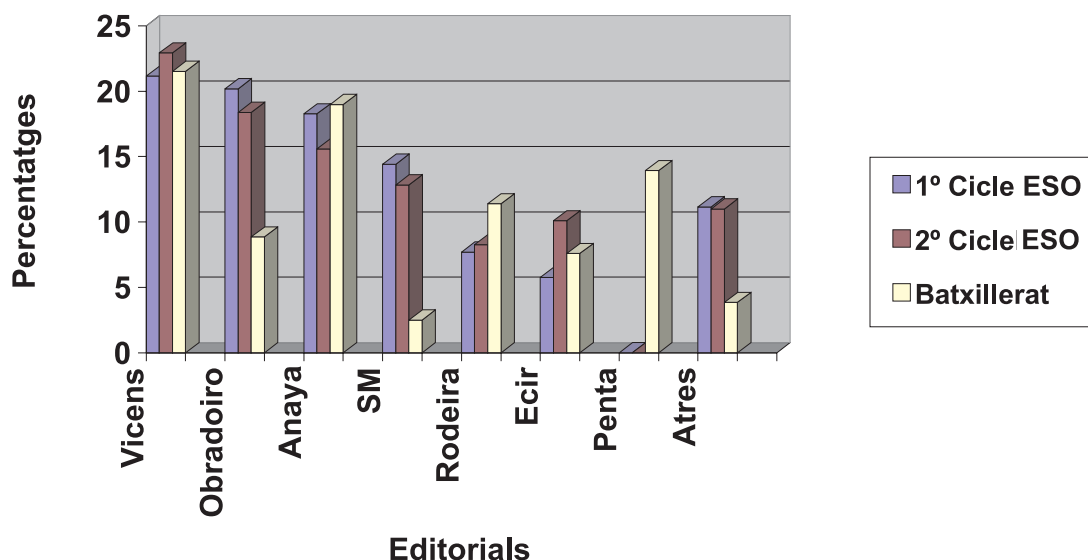
II. CONSIDERACIONS GENERALS SOBRE EL MERCAT I LA MOSTRA

Les editorials considerades representen a l'entorn del 70% de la quota de mercat andalusa però referida només al conjunt de l'Ensenyament Secundari que es fa en centres públics o concertats que són sobre els que han facilitat informació els distribuïdors.

A Canàries, les quatre editorials considerades (Santillana, Anaya, SM i McGraw Hill) representen, segons informació procedent de les editorials mateixes, a l'entorn del 70% de la quota de mercat dels llibres d'ESO. Tanmateix, cal assenyalar que el govern de la Comunitat Canària exigeix una adaptació molt marcada a la cultura canària, i això ha comportat que algunes editorials hagin endarrerit la sortida dels llibres adaptats a les necessitats educatives de la Comunitat. Les primeres que van obtenir l'aprovació de les seves "edicions canàries" foren Santillana i SM, la qual cosa els va donar uns evidents avantatges comparatius de mercat. D'altra banda, ja hem assenyalat que la majoria d'editorials no disposen d'edicions canàries de llibres de batxillerat i, per tant, com en altres comunitats, s'utilitzen les edicions generals destinades a l'àmbit estatal. La quota de mercat de les editorials de més implantació al batxillerat, pel que fa als llibres d'història, són, en l'ordre que s'esmenten, Santillana, Anaya, Vicens-Vives i Ecir que, en conjunt, es reparteixen, aproximadament, el 90% del mercat.

A Galícia, les grans editorials que dominen el mercat espanyol del llibre de text (Anaya, Santillana, Edebé, Vicens Vives, SM, ECIR) realitzen adaptacions de les obres editades per al territori MEC, consistents a traduir al gallec els textos afegint breus apartats sobre Galícia en diverses unitats didàctiques. En alguns casos, creen sucursals gallegues: Obradoiro (del grup Santillana) i Rodeira (del grup Edebé). La nova normativa també obrí les portes del mercat del llibre de text a editorials gallegues importants (Edicións Xerais i Galaxia) o més petites (A Nosa Terra, Editorial Bahía, Editorial Penta, Tórculo Ediciones, etc.). Pel que fa a les quotes de mercat, una mostra de 98 instituts de secundària i de 22 centres privats⁹ dona les següents quotes de mercat per editorials en els dos cicles d'ESO i en el primer de batxillerat:

Quota de mercat de les editorials (%)



En conjunt, s'observa una forta tendència a la concentració atès que a ESO, quatre grans editorials (Vicens Vives, Obradoiro-Santillana, Anaya i SM, per aquest ordre) cobreixen prop del 75% de la quota de mercat, oscil·lant el percentatge de mercat entre el 15 i més del 20% per a cada una d'elles: mentre a 1r de batxillerat les quatre primeres editorials cobreixen prop del 65% de la quota de mercat, encara que l'ordre i les editorials varien: Vicens Vives, Anaya, Penta (una petita editorial gallega) i Rodeira-Edebé. En definitiva, per al present informe s'han considerat les editorials amb més quota de mercat a l'ESO (Vicens Vives, Obradoiro-Santillana, Anaya, SM, Rodeira-Edebé i ECIR) i dues petites editorials gallegues (entre l'1 i el 2% de la quota de mercat) (Edicions Xerais i Editorial Galaxia), i els quatre textos que cobren més quota de mercat a 1r de batxillerat: Vicens Vives, Anaya, Rodeira-Edebé i Penta.¹⁰

El mercat té unes característiques particulars al País Basc ja que l'idioma i les tres línies d'ensenyament (en euskera, en castellà i mixt) constitueixen variables referencials de gran rellevància. Així trobarem editorials basques que només treballen en euskera, com és el cas d'Elkarlanean, que només edita llibres d'història d'ESO que responen a la demanda i la necessitat del món de les ikastoles, d'on procedeixen els autors d'aquest projecte patrocinat per la Federació d'ikastoles que són les principals consumidores dels llibres d'aquesta editorial; editorials basques

que editen llibres en euskera i castellà, com és el cas d'Erein i Ibaizabal (col·labora amb l'editorial estatal Edelveis de la qual, a vegades, pren el text bàsic) que editen llibres d'ESO i batxillerat en les dues llengües, tot i que tenen més difusió els editats en euskera; editorials d'àmbit estatal que editen en les dues llengües com Santillana (Zubía-Santillana al País Basc), amb una àmplia difusió en castellà i una acceptable difusió en euskera tot i no disposar d'una versió pròpia del País Basc en el batxillerat, i Anaya (Anaya-Haritz) que publica per a l'ESO i el batxillerat, on és la que controla una més gran quota de mercat, en euskera i castellà; les editorials que només ofereixen versions en castellà per a l'ESO, com Edebé (Giltza-edebé) i SM i, encara, aquelles que editen en castellà llibres per a l'ESO sense adaptar els continguts al currículum de la comunitat tot i que la qualitat dels seus llibres els assegura una quota de mercat reduïda però no negligible, com és el cas de la més important: Vicens Vives. La presència d'aquestes editorials que editen en castellà i no han adaptat els continguts al currículum de la comunitat és més important al batxillerat, destacant per la seva gran presència Vicens Vives que, sens dubte, és escollida pels professors per la qualitat dels seus textos. També cal mencionar en aquest apartat Editex i McGraw-Hill. Per últim cal assenyalar que, en el cas del batxillerat, a més de les editorials ja considerades destaca el llibre editat en euskera i castellà, per la Universitat del País Basc.

La *Consejería de Educación del Gobierno Vasco* va realitzar una enquesta exhaustiva dels llibres utilitzats en els centres públics i concertats, que inclouen una gran part de les ikastoles. Els resultats s'han confrontat amb un sondeig fet en els principals centres privats de Biscaia i Guipúscoa, de tal manera que ha estat possible determinar amb una certa exactitud les quotes de mercat de les diferents editorials al País Basc. En tot cas hem d'advertir i recordar que, en el cas de les editorials que presenten versions en euskera i castellà, el text d'ambdós són iguals ja que es tracta d'una traducció sense afegitons de cap mena.

Quotes de mercat per idiomes en l'ensenyament públic basc dels llibres seleccionats

<i>Editorial</i>	Primer d'ESO		Segon d'ESO		Tercer d'ESO		Quart d'ESO	
	<i>Euskera</i>	<i>Castellà</i>	<i>Euskera</i>	<i>Castellà</i>	<i>Euskera</i>	<i>Castellà</i>	<i>Euskera</i>	<i>Castellà</i>
Erein	41,8	8,6	42,5	12,5	36,7	13,7	37,8	12,4
Zubia-Santillana	19,9	40,4	16,7	34,9	17,9	24,3	15,5	25,1
Anaya-Haritzza	13,6	28,9	15,7	24,5	24,6	43,0	24,5	39,9
Ibaizabal	2,6	2,5	2,0	2,9	6,3	4,7	6,2	3,3
Elkarlanean	14,4	-	15,8	-	10,0	-	11,1	-
TOTAL	95,3	80,4	92,7	74,8	95,5	85,7	95,1	80,7

BATXILLERAT

<i>Editorial</i>	Història Universal		Història d'Espanya	
	<i>Euskera</i>	<i>Castellà</i>	<i>Euskera</i>	<i>Castellà</i>
Anaya-Haritzza	70,2	6,1	26,1	37,4
Ibaizabal	19,1	0,7	37,8	19,9
Erein	-	-	27,9	8,4
U.P.V.-E.H.U.	-	-	2,2	13,9
TOTAL	95,3	80,4	92,7	74,8

Quotes de mercat total (euskera més castellà) en l'ensenyament públic basc dels llibres seleccionats

<i>Editorial</i>	<i>Primer d'ESO</i>	<i>Segon d'ESO</i>	<i>Tercer d'ESO</i>	<i>Quart d'ESO</i>
Erein	36,2	35,4	30,5	30,2
Zubia-Santillana	23,3	20,9	19,6	18,3
Anaya-Haritzza	16,1	17,7	29,5	29,0
Elkarlanean	12,0	12,1	7,3	7,8
Ibaizabal	2,5	2,2	5,9	5,3
TOTAL	90,1	88,3	92,8	90,6

<i>Editorial</i>	<i>Història Universal</i>	<i>Història d'Espanya</i>
Anaya-Haritzza	17,1	31,7
Ibaizabal	3,8	28,8
Erein	-	18,0
U.P.V.-E.H.U.	-	8,8
Vicens Vives	69,9	-
TOTAL	90,8	87,3

Els manuals de les editorials considerades al País Valencià representen una quota global de mercat que supera el 85%, i la particular de cada una d'aquestes editorials es troba força igualada i oscil·la entre un 15 i un 18%.

A aquestes dades, obtingudes en les diferents comunitats autònomes pels autors que han elaborat els informes d'aquestes comunitats, podem afegir encara les dades proporcionades per algunes fonts editorials d'àmbit estatal, que es basen aproximadament en el 60% de les escoles de les comunitats considerades i poden presentar un error del $\pm 10\%$. Després també es poden contrastar ambdós tipus de dades.

Quotes de mercat (en %) de les principals editorials d'àmbit estatal en algunes comunitats autònomes

Andalusia

	Vicens Vives	Santillana	SM/Cruïlla	Anaya	Oxford*	Ecir	Altres
ESO 1r	15	24	20	15	8		18
ESO 2n	13	27	23	14	4		19
ESO 3r	10	13	14	13	21		29
ESO 4t	10	14	11	12	22		31
BATXILL. 2n	19	17	18	18	16	4	18

* El llibre de 3r d'ESO és solament de geografia física i el de 4t d'ESO d'història general.

Balears

	Vicens Vives	Santillana	Anaya/Barcanova	Altres
ESO 1r	46	23	9	22
ESO 2n	48	21	13	18
ESO 3r	50	10	13	27
ESO 4t	45	18	14	23
BATXILL. 2n	62	5	7	26

Canàries

	Vicens Vives	Santillana	SM/Cruïlla	Anaya	Oxford	Ecir	Altres
ESO 1r	7	39	22	4	5	3	20
ESO 2n	8	35	25	5	6	3	18
ESO 3r	4	12	27	9	12	10	26
ESO 4t	4	11	22	8	13	14	28
BATXILL. 2n	18	17	18	14		10	23

Catalunya

	Vicens Vives	Santillana	SM/Cruïlla	Anaya/Barcanova	Teide	Altres
ESO 1r	24	14	6	19	15	22
ESO 2n	24	14	6	19	15	22
ESO 3r	22	12	7	21	14	24
ESO 4t	25	13	6	19	15	22
BATXILL. 2n	26	7	10	22	18	27

Galícia

	Vicens Vives	Santillana	SM/Cruïlla	Anaya	Ecir	Altres
ESO 1r	16	27	23	16		18
ESO 2n	17	28	20	13		22
ESO 3r	15	18	16	16		35
ESO 4t	15	19	14	15		37
BATXILL. 2n	24	18	9	19	16	16

Madrid

	Vicens Vives	Santillana	SM/Cruïlla	Anaya	Oxford	Editex*	Ecir	Altres
ESO 1r	22	19	19	9	1	9		18
ESO 2n	21	20	21	9	1	9		19
ESO 3r	16	5	16	9	12	11	10	11
ESO 4t	7	17	16	9	11	6	7	19
BATXILL. 2n	18	11	8	15		9	13	26

* Fins fa poc només feia llibres de Formació Professional.

País Valencià

	Vicens Vives	Santillana	SM/Cruïlla	Anaya	Ecir	Teide	Altres
ESO 1r	15	23	19	10	4		29
ESO 2n	15	25	19	12	5		24
ESO 3r	13	17	15	10	21		24
ESO 4t	13	15	11	6	22		33
BATXILL. 2n	16	18	9	16	19	10	12

III. SOBRE ELS LLIBRES

Si es pregunta al professorat de secundària sobre el paper del llibre en el sistema educatiu, la majoria considera que es tracta d'una peça fonamental de l'ensenyament, però, que cal relativitzar la seva importància i la seva influència sobre l'alumne. En general, els professors consideren que el llibre els serveixen de suport (la quantitat i el detall d'informació que contenen alguns dels llibres analitzats fan pensar més en un llibre per al professor que no pas en un llibre per a l'alumne) però que no és l'única eina que utilitzen en les seves classes ni es limiten als continguts que dóna. De fet, complementen les explicacions dels llibres amb apunts, sovint elaborats per ells mateixos; amb treballs de classe realitzats per diversos grups d'alumnes; amb textos fruit de treballs que varen realitzar grups de professors per adaptar-se a la Reforma; amb la informació procedent de cursos d'Estiu o de reciclatge... A vegades, hom imparteix temes diferents dels que figuren en els llibres, prescindeix del temari o àdhuc explica el temari a partir d'altres metodologies o plantejaments alternatius. En resum, sembla absurd sacralitzar el paper del llibre de text quan, en la majoria d'ocasions, és poc més que una de les eines que utilitza el professor per a transmetre coneixements. Una altra cosa seria subestimar la tasca que realitzen els professors i reduir les classes a una reiteració recitada i una memorització dels continguts del llibre de text seleccionat.

Als anys seixanta i primers setanta, la qualitat dels llibres de text era sovint tan lamentable que molts professors optaven per prescindir totalment dels llibres de text i fer les classes a través de metodologies, explicacions i activitats pròpies, desenvolupant d'aquesta manera propostes alternatives que més tard foren adoptades per algunes editorials renovadores. Avui, afortunadament, la situació és totalment diferent i, en general, les editorials ofereixen bons productes, curosament adaptats a la normativa legal vigent i que inclouen força il·lustracions, estadístiques, mapes, quadres de síntesi, documents de treball, reproduccions d'època, activitats diverses, dossiers, etc. Tanmateix, cal no oblidar que les editorials no deixen de ser empreses disposades a fer beneficis i això, d'alguna manera, es tradueix també en la confecció dels llibres de text.

Per tant, quan parlem del llibre de text estem parlant, sobretot, d'un negoci editorial de grans dimensions. Els tiratges són molt grans, contràriament al que succeeix amb la resta d'edicions, i, en conseqüència, l'interès empresarial per oferir un bon producte és molt elevat. D'altra banda, la competència és molt forta, però, les editorials més grans es distribueixen i controlen entre el 70 i el 80% o més del mercat. Per últim, les principals editorials no s'arrisquen a posar en el mercat productes excessivament innovadors que s'allunyin d'allò que estipula el Ministeri, la LOGSE i les diverses comunitats autònomes i, a més, per reduir costos, el contingut dels llibres que editen les editorials més importants d'àmbit estatal parteixen majoritàriament del d'un llibre mestre que proporciona un text de base que serveix per totes les comunitats autònomes. A aquest text s'afegeixen, en forma de falques en el text, il·lustracions, quadres, textos breus, dossiers, apartats d'activitats complementàries a desenvolupar pels alumnes, i petites referències a la història de les respectives comunitats. El resultat és que gairebé mai no es compleixen els percentatges fixats per la llei, la qual cosa sempre és en detriment de la proporció que correspondria a la història de la comunitat.

IV. COM S'APLICA LA LEGISLACIÓ VIGENT PEL QUE FA ALS “CONTINGUTS AUTONÒMICS”

Un dels aspectes que ha originat un debat més polèmic ha estat el suposat incompliment dels percentatges corresponents als denominats “ensenyaments mínims” o programes que eren d'aplicació i compliment a tot l'Estat. Recordem que, segons la legislació (article 4 de la LOGSE), “*las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para aquellas que no lo tengan*”. Per tant, les comunitats amb llengua pròpia (una altra llengua oficial diferent del castellà) podien fixar fins a un 45% d'ensenyances mínimes dedicades a la història de la comunitat i fins a un 35% les comunitats en què només el castellà és llengua oficial. En conseqüència, el nivell d'anàlisi més elemental passa per verificar fins a quin punt els llibres de text més emprats utilitzen el 35 o el 45% d'ensenyaments mínims fixats per les diferents comunitats per a explicar la història d'aquestes comunitats. Una aproximació, merament indicativa, dona uns resultats força sorprenents.¹¹

Andalusia. ESO i batxillerat (percentatges)

	Primer cicle d'ESO		Segon cicle d'ESO		Batxillerat
	<i>Espanya</i>	<i>Andalusia</i>	<i>Espanya</i>	<i>Andalusia</i>	<i>Andalusia</i>
<i>Editorial</i>					
Vicens Vives	23,8	11,0	23,5	2,8	0,9
Mc Graw Hill	16,1	6,5	2,7	1,6	13,2
Santillana-Grazalema	18,9	10,7	29,9	12,2	0,0
Anaya	-	-	34,2	5,4	6,0
<i>Mitjana</i>	19,6	9,4	22,6	5,5	5,0

Canàries. ESO i batxillerat (percentatges)

<i>Editorial</i>	Primer cicle d'ESO		Segon cicle d'ESO		Batxillerat
	<i>Espanya</i>	<i>Canàries</i>	<i>Espanya</i>	<i>Canàries</i>	<i>Canàries</i>
Santillana	22,2	12,4	-	-	-
Anaya*	31,8	7,0	35,4	5,7	2,2
SM	44,3	13,7	28,1	5,9	-
Mc Graw Hill	10,9	0,0	1,8	5,7	-
ECIR	-	-	-	-	4,6
<i>Mitjana</i>	<i>27,3</i>	<i>8,3</i>	<i>21,8</i>	<i>5,8</i>	<i>3,4</i>

* El llibre de batxillerat d'Anaya que s'ha consultat és el d'*Historia del Mundo Contemporáneo. Canarias*, en què lògicament no s'inclouen continguts relacionats amb la història d'Espanya ni, en prou feines, amb la de Canàries. Tanmateix, no ha estat possible trobar l'edició per a Canàries de la *Historia de España*, en què, lògicament, s'inclouen els continguts relacionats amb la història d'Espanya i de Canàries.

Galícia. ESO (percentatges)*

<i>Editorial</i>	Primer cicle d'ESO		Segon cicle d'ESO	
	<i>Espanya</i>	<i>Galícia</i>	<i>Espanya</i>	<i>Galícia</i>
Santillana-Obradorio	20,9	7,4	22,7	11,0
Anaya	18,9	4,3	42,0	5,6
SM	28,9	6,6	20,6	3,7
Vicens Vives	31,8	9,6	22,3	4,6
Ecir	10,6	4,3	13,2	10,3
Galaxia	9,1	3,6	6,6	18,9
<i>Mitjana</i>	<i>20,0</i>	<i>5,9</i>	<i>21,8</i>	<i>9,0</i>

* No s'inclou el batxillerat perquè el segon curs encara no està suficientment aplicat, i és en aquest quan s'estudia Història d'Espanya.

País Basc. ESO i batxillerat (percentatges)

<i>Editorial</i>	Primer d'ESO		Segon d'ESO		Tercer d'ESO		Quart d'ESO		Batxillerat
	<i>Esp.</i>	<i>P.Basc</i>	<i>Esp.</i>	<i>P.Basc</i>	<i>Esp.</i>	<i>P.Basc</i>	<i>Esp.</i>	<i>P.Basc</i>	<i>País Basc</i>
Ibaizabal*	3,5	2,6	11,2	3,9	-	-	9,5	3,0	20,8
Santillana	16,6	6,2	2,3	6,6	28,0	12,2	20,8	13,1	-
Elkar	-	-	0,0	17,0	0,0	17,0	10,0	6,0	-
Anaya	34,3	12,8	-	-	37,9	7,0	-	-	11,4
Erein	0,5	9,4	3,9	6,4	4,2	9,3	13,6	12,6	34,2
U.P.V.	-	-	-	-	-	-	-	-	24,5
<i>Mitjana</i>	<i>13,8</i>	<i>7,8</i>	<i>4,4</i>	<i>8,5</i>	<i>17,5</i>	<i>11,4</i>	<i>13,5</i>	<i>8,7</i>	<i>22,8</i>

* Els percentatges de quart d'ESO corresponen a tot el segon cicle d'ESO.

País Valencià. ESO (percentatges)*

<i>Editorial</i>	Primer cicle d'ESO		Segon cicle d'ESO	
	<i>Espanya</i>	<i>P. Valencià</i>	<i>Espanya</i>	<i>P. Valencià</i>
Santillana	21,4	8,1	21,8	12,3
Anaya	33,2	11,5	40,3	6,6
SM	30,1	6,0	27,8	4,2
Vicens Vives	29,7	6,7	22,2	3,9
Ecir	13,3	7,1	29,1	5,8
<i>Mitjana</i>	<i>25,5</i>	<i>7,9</i>	<i>28,2</i>	<i>6,6</i>

* No es té en compte el batxillerat perquè la normativa vigent en la comunitat valenciana no obliga a desenvolupar continguts específics sobre el País Valencià.

Catalunya. ESO i batxillerat (percentatges)

<i>Editorial</i>	Primer cicle d'ESO		Segon cicle d'ESO		Batxillerat
	<i>Espanya</i>	<i>Catalunya</i>	<i>Espanya</i>	<i>Catalunya</i>	<i>Catalunya</i>
Santillana ⁽¹⁾	24	14	0	11	31
Mc Graw Hill	4	14	15	14	21
Cruïlla ⁽²⁾	20	19	19	10	-
Barcanova ⁽³⁾	2	13	22	4	27
Text ⁽⁴⁾	-	-	4	14	-
Teide ⁽⁵⁾	-	-	12	30	44
Vicens Vives	17	23	14	17	46
<i>Mitjana</i>	<i>13,4</i>	<i>16,6</i>	<i>12,3</i>	<i>14,3</i>	<i>33,8</i>

(1) Els llibres de Santillana dediquen dues pàgines per unitat a exemplificar els temes d'història universal. Aquests exemples sempre són d'història de Catalunya perquè es considera que és la més pròxima a l'alumne. De primer cicle no inclou el llibre que cobreix de la prehistòria a l'any mil.

(2) El llibre de batxillerat de Cruïlla no s'ha analitzat perquè l'autor és un dels autors d'aquest informe.

(3) En el cas de batxillerat hem tingut en compte el llibre de text (383 pàgines de les quals 103 estan dedicades a la història de Catalunya) més el quadernet de fonts que acompanya el llibre de text (62 pàgines de les quals 18 són textos referits a la història de Catalunya).

(4) Els llibres de Text de primer cicle d'ESO, corresponents als tres crèdits comuns de ciències socials, tenen un plantejament temàtic i geogràfic (són quinze temes desenvolupats en tres llibres: l'Univers; la Terra; climes i vegetació de la Terra; el relleu de la Terra; la hidrologia; la població; població i territori; les migracions; població i diversitat; població i urbanisme; les activitats econòmiques; l'organització econòmica de la societat; les empreses; el sector públic; i el comerç internacional) i, per tant, no té sentit incloure els percentatges en el quadre, perquè els continguts són generals i universals (sense comptar els quaderns dels blocs d'activitats, les referències a Espanya ocupen el 3% de les pàgines i les referències a Catalunya, el 12%). Text no publica llibre de batxillerat.

(5) La història es desenvolupa en el llibre de segon cicle d'ESO que comprèn des de la prehistòria al món contemporani.

Com es pot comprovar, a ESO la majoria d'editorials dediquen un percentatge superior –molt superior– a la història d'Espanya que no pas a la història de les comunitats autònomes que en llocs com Andalusia, Canàries, el País Valencià o, àdhuc, el País Basc (exceptuant l'editorial EL-KAR) en prou feines supera el 10% i, freqüentment, ni tan sols arriba al 5%. Només a Catalunya, la mitjana de pàgines dedicades a la història de Catalunya a l'ESO se situa a l'entorn d'un 15%, mentre a la resta de comunitats oscil·la entre el mínim d'un 5,5% o un 5,8% a segon cicle a Andalusia i Canàries, i el màxim d'un 10,1% o un 9,4% a segon cicle al País Basc o al primer cicle a Andalusia. El més freqüent i majoritari és, per tant, prioritzar la història d'Espanya i no pas les històries de les diferents comunitats autònomes. Tanmateix, és cert que, en alguns casos, el percentatge de pàgines dedicades a la història de la comunitat supera les dedicades a la història d'Espanya. Això succeeix amb el segon cicle d'ESO de Mc Graw Hill a Canàries; amb el el llibre de segon d'ESO de Santillana, de segon i tercer d'ESO d'Elkar i de segon, tercer i quart d'ESO d'Erein al País Basc; i amb el primer cicle d'ESO de Mc Graw Hill, Barcanova i Vicens Vives i segon cicle d'ESO de Santillana, Text, Teide i Vicens Vives a Catalunya. En alguns d'aquests casos, en considerar el conjunt dels dos cicles d'ESO el desequilibri no tan sols desapareix sinó que es decanta clarament a favor de la història d'Espanya. En altres casos, cal veure el projecte pedagògic i didàctic de conjunt per poder avaluar correctament el pressuposat desequilibri, ja que és possible que, tal com d'altra banda permet la normativa vigent, es prioritzi un desenvolupament conceptual de la història concretada en les referències més pròximes a l'alumne i d'ací la preponderància de la història de la comunitat corresponent. Per últim, sembla clar que la majoria d'editorials citades no poden ser acusades precisament d'esbiaixaments nacionalistes ni pel tractament que donen a la història d'Espanya i a la història de les diferents comunitats ni per la pròpia història –biografia– de l'editorial. Per últim, no es pot considerar que la més gran dedicació a la història de les comunitats sigui en detriment o omisió de la història d'Espanya, ja que els percentatges dedicats a la història de les comunitats tampoc no són elevats i el que realment succeeix és que es prioritza la visió de la història universal.

A la història d'Espanya de batxillerat, que, d'acord amb la normativa, és on els percentatges del 65-45% i del 35-45% haurien d'aplicar-se més estrictament ja que els ensenyaments mínims no inclouen referències a

la història universal, els resultats són contundents: al País Valencià, on la normativa no exigia incloure continguts relatius a la pròpia comunitat, els llibres més utilitzats no inclouen referències a la història de la comunitat; a Canàries i a Andalusia només alguns dels llibres més utilitzats inclouen referències a la història d'aquestes comunitats i la mitjana se situa en el 3,4 i el 5% del total de pàgines, respectivament; al País Basc, no totes les editorials tenen llibres de text de batxillerat propis de la comunitat i, en tot cas, els més utilitzats només donen una mitjana del 22,8% de les pàgines dedicades a la història del País Basc (Erein, amb el 34,2% i la U.P.V., amb el 24,5% se situen per damunt de la mitjana), molt lluny, per tant, del 45% possible; només Catalunya, amb un 33,8% de mitjana de les pàgines dedicades a la història de Catalunya i on els llibres de Teide i Vicens Vives se situen a l'entorn d'un 45%, presenta una situació pròxima al que possibilita la normativa vigent. En conclusió, en els llibres de text d'història d'Espanya de batxillerat, si s'incompleix la normativa no és mai en detriment de la dedicació a la història d'Espanya, sinó de la dedicació a la història de les respectives comunitats autònomes.

V. L'INFORME DE LA REAL ACADEMIA I EL DEBAT POLÍTIC

Molt poc després de la victòria electoral de 1996, el Partit Popular (PP) ensenyava les seves cartes sobre com veia l'ensenyament de la història d'Espanya i de la importància que li donava. Fou amb ocasió de l'obertura del curs de les reials acadèmies, el 10 d'octubre de 1996, quan la ministra d'Educació i Cultura, Esperanza Aguirre, pronuncià un discurs a la Real Academia de la Historia, en presència del president del govern i dels Reis, en què denuncià "*el calamitoso estado de la enseñanza de la historia en nuestro país*" i l'amalgama en què queda immersa la història sota els epígrafs "*Conocimiento del medio natural, social y cultural*" a l'ensenyança primària i "*Ciencias Sociales*" a l'ESO. Era, certament, una crítica dirigida a l'anterior govern socialista al qual, indirectament, s'acusava d'haver manipulat els continguts curriculars i la presència de la història en els plans d'ensenyament fins a l'extrem que, en paraules de la ministra, un alumne podia acabar l'ensenyament obligatori "*sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe II*", atès que la història s'havia reduït a l'estudi de l'edat contemporània o del món actual, que la cronologia, "*que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia*", brilla per la seva absència i que "*el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales*". En conseqüència, un "*gobierno responsable*" havia de dur a terme "*la modificación del calamitoso estado de la enseñanza de la Historia en nuestro país*", per tal de proporcionar als estudiants "*una visión objetiva de la historia general y muy especialmente de la española*".¹² En síntesi, la ministra volia recuperar la història d'Espanya (més aviat una determinada història d'Espanya) i els valors instrumentals i formatius de la cronologia, els grans personatges i els esdeveniments importants fugint de metodologies alienes i desvirtuadores de la història; i això és el que es reclamava, quatre anys després, en les conclusions de l'*Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media* de juny de 2000.

Ara bé, com encertadament apunta Pedro Ruíz Torres, el fet de reclamar una programació escolar que proporcionés "*una visión objetiva*" de

l'evolució humana i del paper d'Espanya en aquesta evolució, de recuperar l'estudi de "*las grandes personalidades históricas*" i de la cronologia "*como esqueleto de la Historia*" i d'augmentar els continguts referits a altres èpoques diferents de la contemporània, "*era optar no por la Historia sino por un tipo de Historia... La Historia que ha de volverse a enseñar es, en consecuencia, [segons la ministra,] la que antaño creía proporcionar una 'visión objetiva de la evolución de la cultura humana', capaz de producir un 'mensaje que se transmite al alumno', en donde los grandes personajes y la cronología mantienen un papel esencial*".¹³ La ministra havia endegat el tret de sortida per a la polèmica i la *Real Academia de la Historia*, tot i que amb la lentitud pròpia d'una institució que passa dels dos cents cinquanta anys, hi afegí llenya al foc.¹⁴

El 27 de juny de 2000, el director de la *Real Academia de la Historia*, el professor Gonzalo Anes y Álvarez de Castrillón, presentava a Madrid un *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media* datat a la capital de l'Estat quatre dies abans. El títol era una mica sorprenent atès que, des de l'aplicació de LOGSE, els centres són d'ensenyament primari o secundari. El mes de juliol, a proposta de la Fundació Jaume Bofill, elaborarem un primer document de resposta a l'Informe de la *Real Academia de la Historia*. En les pàgines que segueixen recollim una part d'aquell text, ampliada i actualitzada.¹⁵

Com a reflexió general apuntarem que el debat endegat per l'informe és, tal com el planteja la *Real Academia de la Historia*, un debat aïllat i descontextualitzat. Entenem que és estèril, perquè qualsevol discussió entorn de l'ensenyament de la Història a nivell de secundària ha de formar part d'una anàlisi més àmplia i rigorosa sobre l'adaptació de l'ensenyament formal –de l'escola i dels instituts, així com també de la universitat– al món del segle XXI. La nova era del coneixement no només implica la necessitat de posar ordinadors a les escoles, sinó que ens obliga a repensar el paper dels Estats en un món globalitzat, el paper de la família, el del treball i les relacions laborals... Ens trobem, doncs, immersos en una revolució que va més enllà dels paràmetres tecnològics. No és estrany, per tant, que institucions de tall arcaic expressin amb informes el seu desconcert i resistència davant els obligats canvis socials. Curiosament, l'informe no fa esment en cap moment del context de profund canvi social global en què s'inscriu actualment l'ensenyament de la història i, en general, el conjunt de l'ensenyament.

D'altra banda, l'informe presenta un dibuix borrós dels continguts re-

llevants del SABER ESCOLAR. El saber escolar no és el mateix que el saber savi o coneixement científic, encara que ha de ser conforme amb aquest. El procés de selecció dels continguts que componen el saber escolar d'una disciplina suposa un exigent treball de destil·lació d'idees socialment rellevants que suposen el fonament cultural bàsic que ha de tenir tot ciutadà. Aquest destil·lat és summament difícil, delicat i dinàmic; per tant, una societat que valori a fons l'educació considerarà objecte d'investigació d'alt nivell aquest camp que identifiquem com a saber escolar. Amb aquest informe la *Real Academia de la Historia*, ancorada en el passat, s'ha estimat més el camí de la crítica poc fonamentada, que condueix al conflicte i afavoreix més el debat mediàtic, que el debat científic.

L'informe permet també una valoració tècnica que té sovint, òbviament, una vessant política, car en un informe d'aquestes característiques les connotacions tècniques no sempre són destriables de les finalitats polítiques, ans el contrari, les característiques tècniques són sovint conseqüència dels objectius polítics que perseguien els autors de l'informe.

En el paràgraf que fa de preàmbul, hom indica que la intenció de l'*Academia* era "*reunir información detallada de cómo se enseña la historia en la ESO y en el bachillerato*" (pàg. 1) i per fer-ho "*ha contado con el concurso y la colaboración de sus miembros correspondientes con el fin de formular su parecer razonado sobre tan importante cuestión*" (pàg. 1).¹⁶ En altres ocasions, hom ha parlat de les més de 3.000 pàgines que ocupen els informes previs, que sembla que no s'han fet públiques i que, per tant, no hem pogut consultar. Creiem que es tracta, en tot moment, de donar una aparença de treball exhaustiu, rigorós i objectiu, però la lectura detallada de l'informe posa al descobert les seves mancances.

En primer lloc, mai no s'esmenten el nom dels informadors, ni dels redactors, ni les fonts d'informació, és a dir, ni els llibres, ni el diferent pes de les editorials, en volum de vendes i segons les comunitats, que han servit de base per a elaborar l'informe.

En segon lloc, les referències historiogràfiques per avalar teòricament les conclusions de l'informe és limiten a un curt refregit, difícil de pair, de referències inconnexes i fora de context de l'*École des Annales* i de les seves figures senyeres, Bloch i Febvre, i d'altres significats historiadors i pedagogs com Kocka, Vilar, Momsen, Watson, Arroyo, Prats o Sánchez Albornoz.

En tercer lloc, s'afirma que la imatge que donen els llibres de text de la

història d'Espanya és imprecisa i desdibuixada, sobretot en les comunitats que tenen llengua pròpia, perquè privilegien el coneixement del seu propi passat. Això no obstant, l'informe no inclou cap referència sobre Catalunya, ni sobre algunes de les editorials més importants, amb seu a Barcelona, que disposen d'edicions dedicades a les diferents comunitats autònomes. Es tracta, per tant, d'una acusació sobre la qual no s'aporta cap prova i, a més, s'oculta l'aportació editorial catalana al coneixement de la història d'altres comunitats i d'Espanya. Tanmateix, l'acusació sense fonaments més greu es produeix quan s'afirma que *"a los centros de enseñanza media del País Vasco, asisten alumnos formados en las ikastolas en las que la historia que se enseña es de contenido parcial y tendencioso, inspirado en ideas nacionalistas favorecedoras del racismo y de la exclusión de cuanto significan lazos comunes"* (pàg. 13). L'acusació és de tal magnitud que el rector de la Universitat del País Basc, l'historiador Manuel Montero, després de recordar que ell no és nacionalista, va dir que és fals que es fomentin valors racistes, que els llibres són d'un nivell mitjà més que acceptable i que dubta *"que quienes han sentado opinión hayan leído y comparado los 17 libros de texto que se utilizan en el País Vasco"*.¹⁷ A conclusions similars arriba la professora de la Universitat del País Basc, Lola Valverde, en el seu treball sobre els llibres de text que s'utilitzen a la Comunitat Autònoma Basca. Una altra qüestió és que el programa d'història que hom pretén aplicar a la comunitat sigui més o menys coherent i estigui mal fet, perquè barreja *"sin criterio ni continuidad aspectos económicos, ideológicos y políticos, pero tomados como al azar. Rompe con la secuencia cronológica. El problema no deriva exclusivamente de que el programa sea una propuesta nacionalista (que en parte lo es), ni de que niegue o deje de negar España. No es una cuestión ideológica, sino técnica"*.¹⁸ I, en aquest mateix sentit, els llibres de text també són millorables, no solament les edicions destinades al País Basc sinó, malauradament, també les edicions destinades a altres comunitats o a l'antic territori MEC.

En quart lloc, l'informe omet l'administració educativa valenciana, on els criteris d'homologació dels llibres de text són clarament excloents. Així, la Generalitat Valenciana nega sovint l'homologació a llibres que han estat redactats o adaptats per especialistes valencians solvents, amb l'excusa, absolutament subjectiva i imprecisa, que no s'ajusten a les peculiaritats pròpies del poble valencià ni al seu context social. Davant d'aquest fet, hi ha editorials que, per aconseguir l'esmentada homologa-

ció, presenten un material a la Generalitat Valenciana amb les deformacions de la realitat científica, especialment pel que fa a la llengua, que sostenen alguns dirigents polítics. Apareix, doncs, el perill de l'autocensura en l'elaboració de materials docents, infinitament més destructiva que la censura tradicional que –amb el silenci de la *Real Academia de la Historia*– practicava el franquisme. Aquests exemples són prou il·lustratius. D'una banda, al parlar de les llengües llatines europees s'enumeren les següents: “castellà, català, gallec, valencià, bable, portuguès, francès, italià, romanès, etc.” (manual de segon curs d'ESO de l'editorial Anaya, pàg. 26, segon paràgraf). D'altra banda, també existeix el recurs al silenci. Així, es destaca la tolerància de la València medieval i es reitera que els mudèjars van conservar la seva llengua (l'àrab) i que els jueus, a més de tenir un bon domini de l'àrab, també mantingueren la seva. Tanmateix, no es diu res sobre la llengua que parlaven aquells que varen impulsar la “conquesta i repoblació cristiana del Regne de València que va suposar també un profund canvi cultural i artístic”. S'afegeix, però, que “Antoni Canals fou el primer escriptor en designar com a valencià la llengua materna..., que Ausiàs March fou una de les màximes figures de la literatura europea i Joanot Martorell, autor de *Tirant lo Blanc*, una de les obres que ha atès una més gran difusió internacional...” (manual de segon curs d'ESO d'ECIR editorial, pàgs. 206 a 208).

En cinquè lloc, l'informe obvia que, per elaborar un currículum de Ciències Socials, cal tenir present l'horari lectiu que l'administració preveu per a aquesta àrea. Fins ara, aquest horari lectiu era força limitat i en molts casos feia impossible que el professorat pogués treballar la totalitat del currículum. Els autors de l'informe tampoc no denoten una excessiva preocupació en diferenciar els aspectes didàctics dels continguts curriculars. Les seves crítiques se centren sobretot en aquests darrers, no s'aturen en la necessària preparació didàctica i, quan ho fan, s'intueix un cert tarannà de menyspreu.

En sisè lloc, els autors de l'informe semblen ignorar que els més moderns i contrastats corrents en la didàctica de les ciències socials aposten en primer lloc per la globalització de les diverses disciplines que són considerades com a tals, i en segon lloc per considerar l'alumnat, valorant la seva capacitat de transformació, com a protagonista i no pas com a subjecte passiu d'una pretesa transmissió de coneixements. D'altra banda, amb la seva crítica ferotge del que anomenen sociologisme i la seva obsessió a favor del cronologisme, obliden que una de les missions

més nobles de les ciències socials en una societat democràtica, i en el nivell de l'ensenyament obligatori, és, justament, l'educació per la ciutadania a partir de l'estudi de fets rellevants i motivadors per a l'alumnat, malgrat que això comporti determinats "salts en el temps", que ja ompliran aquells que, posteriorment, s'especialitzin en Ciències Socials o en alguna d'elles en particular.

En setè lloc, l'informe no esmenta cap cas referent a Catalunya i es limita a parlar genèricament de comunitats amb llengua pròpia¹⁹. En conseqüència, entenem que els comentaris sobre aquesta qüestió han de centrar-se en les afirmacions que conté l'informe a nivell conceptual i en la filosofia que l'inspira. Tanmateix, com es pot comprovar en aquest mateix text, una anàlisi dels llibres de text de les editorials amb més quota de mercat, i sense perdre de vista el que diu el marc legal vigent sobre continguts mínims aplicables a tot l'Estat (que en el cas de Catalunya han de representar el 45% del total dels continguts), resulta força evident que en cap dels casos analitzats els llibres no s'allunyen significativament del que determina el marc legal vigent, i aquells que més ho fan sempre és en detriment del percentatge curricular que correspon determinar a la Generalitat de Catalunya i mai en detriment del que l'informe de la *Real Academia de la Historia* anomena "*historia común*".²⁰ Aquests darrers llibres corresponen majoritàriament (no tots) a editorials que, lluny de fer un projecte pensat i fet des de Catalunya i per als escolars del nostre país, han optat per adaptar altres projectes curriculars, normalment homologats pel Ministeri d'Educació, afegint-hi determinats aspectes del currículum català. Igualment, a nivell d'Estat, l'anàlisi dels manuals escolars de més difusió demostra que no contenen cap tergiversació greu ni cap manipulació històrica en el sentit que apunta l'informe de la *Real Academia*. Més aviat tot el contrari i tal com demana l'Acadèmia, responen, al nostre entendre, a una ordenació excessivament i, sovint, exclusivament cronològica, i insisteixen en destacar els grans esdeveniments i els personatges considerats importants sense aprofundir en les causes interpretatives i de context que facilitarien el procés de comprensió històrica a l'alumne. És clar que allò que seria virtut per als membres que varen redactar l'informe de la *Real Academia* –que haurien pogut esmerçar una mica més de temps a analitzar els manuals d'història que s'utilitzen a l'ESO i el batxillerat en lloc de passar directament a la batalla mediàtica sense fonaments– és defecte per als redactors d'aquest text i per a bona part dels professors d'història.

En vuitè lloc, tots els currículums poden ser discutibles, tant per la seva abstracció com per l'elecció dels continguts, però aquest no és el tema que ens ocupa, sinó que hauria de ser objecte d'un altre debat en què caldria que participessin totes les administracions i els diferents col·lectius de professionals. És una reflexió que caldrà fer amb serenitat i sense qüestionar a la baixa els percentatges de continguts que actualment pertoca determinar a cada administració i, per descomptat, sense renunciar a la perspectiva de redactar llibres de text creïbles, perquè, en un llibre de text, tant o més important que els continguts, és la perspectiva amb què és redactat. En aquest sentit, l'obsessió dels membres de la *Real Academia de la Historia* per negar determinats enfrontaments entre els pobles que avui configuren l'Estat espanyol, quan realment aquests enfrontaments han existit, no és res més que un intent de manipular la història amb finalitats assimiladores. No deixa de ser sorprenent que aquesta mateixa *Real Academia de la Historia* no qüestionï els enfrontaments entre espanyols, excepte quan són de caire territorial. Així, per exemple, accepta sense problemes que els llibres parlin de les guerres carlines (tot i que la dels Matiners pot ser d'un localisme excessiu), del moviment obrer o de la Guerra Civil. Tampoc no hi ha cap problema quan es tracta de fer front a "estrangers". Per això, des de les guerres contra els sarraïns a la Guerra del Francès²¹ poden arribar a ser temes predilectes, en tant que fàcilment es poden presentar com la lluita solidària del conjunt dels espanyols contra un enemic comú. Per contra, es pot intuir que parlar dels fets i les sensibilitats que històricament han separat els habitants de la pell de brau provoca les acusacions tradicionals de provincianisme, localisme, aldeanisme, essencialisme i tots els "ismes" que ja coneixem. Així, doncs, mentre els il·lustres acadèmics ens donen el *nihil obstat* per explicar en els llibres de text temes com els referits anteriorment, no veuen amb bons ulls que s'expliqui el problema de les Germanies, l'annexió militar de Navarra, la Guerra dels Segadors i la mutilació del nord de Catalunya, els Decrets de Nova Planta i la resistència catalana contra l'ocupació borbònica, l'abolició dels furs bascos, la Llei de Jurisdiccions, el lerrouxisme, la repressió franquista contra Catalunya, Euskadi i Galícia, singularitzada en l'agressió contra la seva identitat nacional, etc.

Per últim, resulta evident que existeixen problemes en l'ensenyament de les ciències socials, tant aquí com arreu del món. La qüestió, però, és que el diagnòstic de la *Real Academia de la Historia* no és afinat, i les

propostes que planteja per solucionar el problema són, segons la nostra opinió, absolutament insuficients i desencertades. Ens hauria agradat trobar propostes en aquest informe que, lluny de l'obsessió curricular i de la fal·lera per reivindicar plantejaments cronologistes feliçment superats, i de blasmar el sociologisme a partir de caricatures desafortunades, apuntessin en la direcció d'aportar solucions als "altres" problemes que els acadèmics subvaloren: la formació didàctica –inicial i permanent– del professorat, els criteris de selecció d'aquest col·lectiu per ocupar una plaça com a docent i, per tant, els temaris d'oposicions i les valoracions dels "mèrits" que hom fa a la fase de concurs, els recursos de què disposa per a dur a terme la seva tasca, i la implicació, en definitiva, de les diverses administracions i de les universitats per donar resposta als reptes plantejats. Tanmateix, de tot això l'informe no en diu res.

De l'informe i de la institució que l'ha impulsat se'n pot fer també una valoració política. En efecte, durant la dictadura, l'*Academia* es va caracteritzar pel seu mutisme. No fou mai crítica amb el règim, ni amb els mètodes i la història que s'ensenyava a les aules. Mai no va denunciar res i per això, com va apuntar Josep Fontana, "no està ara moralment legitimada per exercir la censura". És sorprenent que una institució que s'ha caracteritzat pel seu mutisme durant els anys més difícils, quan l'ensenyament de la història fou reduït a oblit i adoctrinament, recuperi ara la veu per acusar directament a "*las Comunidades Autónomas de utilizar la historia al servicio de objetivos ajenos a los planteamientos académicos*" (pàg. 14). Políticament, l'informe és una de les maniobres més barroeres que s'han fet per facilitar arguments, pressuposadament científics, que justifiquin "un decret d'humanitats destinat, entre altres coses, a potenciar l'ensenyament de la història d'Espanya a partir d'un programa comú, és a dir, homogeneïtzador, per tal d'evitar les diferències en la interpretació dels fets històrics" (Antoni Segura). Acollint-nos als mateixos autors de l'informe, "*los elementos básicos [de la disciplina] son la cronología y los acontecimientos*" (pàg. 14). Per tant, és evident que, amb el nou escenari polític a Espanya, l'*Academia* recupera la veu per criticar durament els textos que s'utilitzen en l'ensenyament de la història a les comunitats autònomes i, molt particularment, a les que disposen de llengua pròpia que coincideix amb les anomenades històriques (Catalunya, Euskadi i Galícia). Jaume Sobrequés ho apunta molt bé quan escriu que "l'obsessió de les autoritats franquistes per la història era només comparable amb la que tenen avui, a Madrid, els polítics del ministeri correspo-

nent, que gaudeixen del suport de destacats historiadors, de dretes i d'esquerres. Llegeix [carta creuada adreçada a Jaume Camps] què li escriu, el 22 de maig de 1943 des de Baeza, on havia estat desterrat després de complir els dos anys de depuració, Vicens Vives al meu pare, que estava preparant un llibre d'història d'Espanya per encàrrec d'aquell: 'Heu d'anar molt amb compte si ens volen aprovar el text, perquè amb la història tenen una mania especial, quasi persecutòria'".

La maniobra, tan políticament i tècnicament inacceptable, ha fet que determinats sectors de l'opinió pública espanyola no vinculats directament en aquesta operació hagin reaccionat denunciant l'informe de l'*Academia*. Motius en sobren atesa la manca de rigor i de mètode en la seva elaboració, com de manera demolidora ha denunciat Santos Juliá. De fet, la reacció i les crítiques a l'informe han estat tan intenses, tan unànimes i tan plurals que hom ha intentat fer marxa enrere al·legant que no s'ha entès bé, que l'informe ha estat mal interpretat, que s'han tret de context algunes expressions, que l'*Academia* no volia ser belligerant, ni pretenia ferir a ningú. I, tanmateix, les primeres paraules de l'informe tenen un to evident de belligerència i de desqualificació: "*La Real Academia de la Historia tiene conocimiento de las deficiencias y de las omisiones en la enseñanza de la historia en los planes de estudio vigentes. Los académicos que enseñan en la Universidad saben de la ignorancia –cuando no de la tergiversación– de la historia que padecen los alumnos*" (pàg. 1). Les paraules són prou clares, però, per si de cas, hom encara ho explicita amb més contundència si és possible: "*para entender la situación actual de la enseñanza de la historia de España (...) hay que tener en cuenta (...) un problema fundamental, de naturaleza esencialmente política. Nos referimos a la construcción en España del denominado 'Estado de las Autonomías', [perquè] (...) desde mediados del siglo XIX, ha habido [en algunes de les nacionalitats històriques] grupos que manifiestan deseos de autogobierno (...) por ejemplo, en Cataluña y el País Vasco. El papel que siempre desempeñó el pasado en la conformación de una conciencia nacional, explica el interés, en estos territorios, por la enseñanza de la historia. Ni que decir tiene que se inició, con ello, un camino sumamente arriesgado, toda vez que la historia pudo convertirse en un arma al servicio de la exaltación de cada 'nacionalidad' o 'región'*" (pàgs. 6-7). I, encara, s'insisteix en les conclusions: "*los problemas (...) en cuanto a la enseñanza de la historia (...) contienen tres elementos que podríamos definir como el sociologismo, el pedagogismo y*

las circunstancias políticas (...) [que] tienen que ver con la pretensión de las comunidades autónomas de utilizar la historia al servicio de objetivos ajenos a los planteamientos académicos” (pàg. 14).

El fil conductor de l'informe no deixa lloc a dubtes: els problemes de l'ensenyament de la història deriven de la contaminació de la sociologia, la pedagogia, les ciències polítiques (i, per extensió, l'antropologia, l'economia, la didàctica...) i, sobretot, de la perversa pretensió de les “nacionalitats històriques” d'utilitzar el coneixement del passat per “conformar una consciència nacional” i per contribuir a l'exaltació de cada nacionalisme o nació.

VI. ALGUNES CONSIDERACIONS SOBRE EL DECRET D'HUMANITATS²²

Entenem que la geografia i la història, en si mateixes, no ofereixen ni una visió global del món ni un conjunt de valors imprescindibles perquè l'alumnat adopti una actitud ètica i compromesa en una societat plural i solidària, com pretén el document. Segons la nostra manera de veure-ho, resulta obsolet plantejar, a nivell d'educació secundària l'ensenyament de la geografia i de la història com a disciplines independents, perdent l'oportunitat d'oferir un currículum autènticament de Ciències Socials on, a banda de les esmentades disciplines, l'alumnat pugui assumir aquests i altres valors democràtics a partir de la seva formulació explícita en el currículum, amb objectius avaluable, de la mateixa manera que ho són els continguts conceptuals que en l'esmentat projecte esdevenen pràcticament els únics que desperten l'interès del legislador. En el text que hem analitzat, els continguts no estrictament geogràfics o històrics són merament testimonials.

Un determinat enfocament de la geografia i de la història, com a disciplines plenament integrades amb altres Ciències Socials, pot fer possible el canvi cognitiu de l'alumnat emmarcat en una opció transformadora, com en teoria pretén l'esmentat decret. Tanmateix, no sabem veure en el projecte presentat un seriós esforç globalitzador de les Ciències Socials, ni la més remota actitud belligerant en favor d'un enfocament crític, condicions indispensables, segons el nostre punt de vista, per a assolir els esmentats objectius actitudinals en teoria proposats.

Lluny de qualsevol temptació d'adoctrinament, però també d'una pretesa neutralitat, entenem que l'ensenyament de les Ciències Socials, especialment a nivell d'educació secundària, ha de basar-se en la inducció a l'alumnat en la direcció que li possibiliti descobrir i fer seus els valors que pretenem defensar. No podem oblidar que, lamentablement, la història està farcida d'episodis poc edificants que no poden presentar-se de manera abstracta, i la geografia, estudiada aïlladament, de la manera tradicional i positivista que intuïm que defensa el decret. És a dir, la geografia no presenta lluny de presentar les persones com el subjecte de la nostra atenció, sinó que el continuen essent els accidents geogràfics o les activitats econòmiques en abstracte.

De poc serveix a l'alumne, en una societat plural i democràtica, l'estudi de la geografia que cedeix el paper protagonista dels homes i de les dones a l'orografia, a la hidrografia, als espais industrials, a les xarxes de transports o als paisatges agraris. Des d'una perspectiva democràtica entenem que han de ser les persones els subjectes prioritaris d'estudi amb estratègies interactives que no endevinem en cap dels apartats del decret. Pensem que no n'hi ha prou a manifestar que en geografia, per exemple, hom pretén assegurar una sensibilitat dels aspectes ambientals si no es proposen de manera concreta els objectius al respecte i les estratègies o els procediments per assolir-los.

Pel que fa a la història discrepem del que en el text del projecte de reial decret apareixen com a processos i esdeveniments rellevants, perquè nosaltres entenem que ho són tots aquells fets que, d'una manera o altra, condicionen el present del nostre alumnat. I no encertem a veure aquest condicionament en l'estudi de temes com ara Mesopotàmia, Bizanci o el Regne visigot, sempre tenint present l'edat i el nivell d'informació conceptual que requereix l'acreditació de secundària obligatòria. Ens demanem fins a quin punt és exigible a un alumne d'ESO que sàpiga diferenciar l'emirat del califat de Còrdova. No acabem de comprendre quina és la intenció del legislador quan exigeix que es dediqui un crèdit només a l'edat mitjana mentre que tota l'edat moderna, la contemporània i el món actual l'alumnat haurà d'estudiar-lo, per imperatiu legal, en un sol curs, quan segons la nostra opinió són períodes que presenten fets molt més rellevants, perquè incideixen en el nostre present de forma molt més directa.

No encertem a copsar de quina manera es pot respectar els percentatges del currículum que pertoca determinar a les que hom ha convingut anomenar comunitats amb llengua pròpia. Díficilment això serà possible en nivells com quart d'ESO on els continguts conceptuals marcats pel MEC entenem que ja superen àmpliament el percentatge que li pertoca determinar (55%), si tenim present que en comunitats com ara Catalunya la matèria dels crèdits comuns ha d'impartir-se en 70 hores lectives. Si es vol ser respectuós amb la lletra d'aquest decret i, alhora, amb l'obligatorietat d'acomplir també el currículum determinat per la Generalitat, no veiem altra solució que una ampliació horària. Hi ha qui apunta que per no ampliar el nombre d'hores lectives de l'alumnat, el que cal és fer cursar obligatòriament a tots els nois i noies els crèdits variables, de manera que facin 105 hores de ciències socials cada curs. Però en aquest cas, si

hom no modifica els continguts conceptuals del que coneixem com a crèdits variables i els adapta a les exigències ministerials, tampoc no s'acompliria el nou precepte legal. Per contra si es modifiqués els continguts conceptuals per adaptar-los a les exigències del MEC, els crèdits variables deixarien de ser-ho, i esdevindrien comuns. I no creiem que aquest sigui ni l'esperit ni la pràctica de l'aplicació de la reforma que s'ha dut a terme fins ara a Catalunya. Tampoc no veiem que aquesta sigui la fórmula desitjable. Per tot això, creiem que el MEC hauria de reconsiderar la seva proposta pel que fa als continguts conceptuals i, en tot cas, deixar-ho a un nivell de concreció que permetés clarament l'adaptació dels currículums de les diverses comunitats autònomes, sense que aquestes hagin de renunciar a incorporar elements definitoris de la seva realitat diferencial.

La redacció de la introducció del projecte de reial decret ens planteja un interrogant de difícil resposta: Què entén el MEC per percepció d'allò que és comú i d'allò que és plural en la història d'Espanya? Si prenem com a exemple les revoltes de 1640, prou generalitzades a Aragó (duc d'Híjar), Andalusia (duc de Medinaceli), Portugal (independència) o Catalunya (Guerra dels Segadors), amb conseqüències tan rellevants, com la mutilació del territori català, per exemple, veiem amb perplexitat com aquests fets no mereixen ni ser esmentats entre els continguts a estudiar i, en el millor dels casos, hauríem d'entendre que formen part del que el decret anomena "La Europa del Barroco". El mateix succeeix amb l'entronització de la dinastia borbònica, amb una guerra que causà autèntics estralls a Aragó, el Regne de València, Mallorca i Catalunya, amb la supressió traumàtica dels seus furs, lleis i institucions pròpies; uns fets que, pel que sembla, no afecten prou comunitats ni tenen prou relleu ni conseqüències com per a què siguin considerats "aspectes comuns" dignes de ser estudiats per tot l'alumnat de l'Estat espanyol, a diferència del que succeeix amb el parlamentarisme anglès, per exemple. Per altra banda, ens costa d'entendre quin criteri pot justificar que l'alumnat pugui estudiar amb més deteniment qualsevol tema de l'edat mitjana que no pas del segle XX i, particularment, que pugui acabar tenint més referències d'Al Andalus que no pas de la transició a la democràcia després de la dictadura franquista, ja que els temes que el MEC ha reservat per a un crèdit de segon d'ESO (edat mitjana) són cinc, mentre pretén que en dos crèdits, en aquest cas de quart d'ESO, n'estudiï divuit (15 d'història i 3 d'ètica). Estudiar divuit temes predeterminats pel MEC (que

només representen en teoria el 55% del temari), més el 45% restant que determina la comunitat autònoma, ens sembla un autèntic despropòsit per a un alumnat de 15-16 anys. És cert que alguns dels temes que marca el MEC poden rebre un enfocament singular en funció de la comunitat autònoma de què es tracti, però no pas tots. De la mateixa manera, no veiem forma, en el cas de Catalunya, que el Departament d'Ensenyament pugui afegir temes tan importants com els relatius a la identitat cultural o a la dinàmica política i econòmica pròpies del nostre país, sense afegir continguts nous. Per altra banda, observem certes reiteracions injustificades: per exemple, tant a tercer com a quart d'ESO s'insisteix en el fet que l'alumne estudiï l'organització autonòmica de l'Estat, fruit de la Constitució de 1978.

Tampoc no sabem veure cap aposta per un material didàctic innovador, com podria ser el que permet treballar en suport multimèdia, un mètode que facilita enormement l'alteritat, concepte clau que veiem imprescindible en una escola arrelada a la societat democràtica. Creiem que és una autèntica llàstima que a les portes del segle XXI, el MEC sigui absolutament impermeable a les noves tecnologies en l'aprenentatge de les ciències socials, es mostri obsedit pels continguts, però no faci la més mínima referència als continents.

En definitiva, doncs, no veiem que determinats continguts, en contra del que es diu a la introducció del text, apareguin expressats d'una manera oberta per permetre, així, un desenvolupament que atengui la diversitat i la introducció de continguts en funció d'elements específics de les diverses comunitats autònomes.

Tot i les apreciacions que precedeixen, no veiem malament que s'arribi a un acord pactat sobre quina matèria convé impartir a cada nivell de secundària perquè, certament, cal garantir que la mobilitat geogràfica de l'alumnat, no pas únicament entre diverses comunitats autònomes, sinó entre diversos centres d'una mateixa comunitat –o d'una mateixa localitat–, no comporti els perjudicis derivats del grau d'autonomia que els diversos centres tenen per tal de concretar el currículum segons els seus criteris, sovint discutibles.

Finalment, aconsellem reconsiderar el rígid cronologisme que inspira aquest text, ja que tot i que pot resultar convenient que l'alumnat ubiqui els fets històrics en l'espai i en el temps, no per això cal obviar altres tendències que han esdevingut aportacions vàlides en la historiografia contemporània. I, en aquest sentit, no podem deixar d'assenyalar que,

en general, tot projecte educatiu descansa sobre una tria prèvia entre les dues tendències-opcions teòriques que poden configurar un projecte educatiu, la que prioritza la cronologia, els grans esdeveniments i els personatges importants o la que es decanta per l'anàlisi crítica i en profunditat de les qüestions més rellevants de la societat actual i de la seva dimensió històrica. Afegirem que la investigació en el camp de la didàctica i de la sociologia crítica de l'educació han demostrat abastament que tot currículum, que tot programa tancat, no flexible, com ho és el decret que estem considerant, "*supone una opción ideológica y política, aunque ésta pretenda revestirse de la más pura y declarada objetividad o neutralidad*".²³

Per tot plegat, ens permetem suggerir als responsables educatius que contrastin els seus punts de vista amb altres persones especialitzades que puguin defensar opcions distintes, de diversa procedència geogràfica i de sensibilitats diverses, amb l'objectiu d'enriquir un text legal que, ara per ara, entenem que no recull les darreres aportacions, que no està a l'alçada de les demandes de la comunitat educativa en particular, i que no respecta suficientment la pluralitat de realitats ni de sensibilitats que configuren l'Estat espanyol en el present.

VII. OBSERVACIONS, SUGGERIMENTS I CONCLUSIONS

L'escenari del debat

L'informe de la *Real Academia de la Historia* planteja amb tota cruesa el debat identitari, ideològic i polític d'Espanya. Els acadèmics rebutgen la idea d'una Espanya plurinacional. Accepten, és clar, el "sano regionalismo", lingüístic i cultural, però continuen negant el concepte de "nacionalisme polític" diferenciat dels diversos territoris de l'Estat. La identitat nacional (la nació), el poder polític (la sobirania) i la història (la memòria) són únics i comuns, la resta són "peculiaridades regionales" (localismes), descentralització administrativa (autonomies) i casos particulars (variacions sobre el mateix tema). En aquest sentit, els acadèmics no qüestionen l'estudi de l'àmbit local i regional, fins i tot rebutgen una història que "*llegue a formar 'imágenes míticas' propias de una 'Historia de España homogénea'*". Ara bé, el seu neguit és "*la supuesta pugna nacionalismo español-nacionalismos periféricos*". Més clarament: "*Lo que hay que rechazar es la confrontación, como en ocasiones ocurre, entre lo español y lo peculiar de las comunidades autónomas, lo mismo que son rechazables las confrontaciones entre la historia de España y la de cualquier otro ámbito o nación*".²⁴ Tergiversar la història d'Espanya no és fer esment dels conflictes referents a la concepció d'Espanya i organització de l'Estat en aquests darrers tres segles, sinó abonar un discurs ideològic on aquests conflictes siguin bandejats o reduïts a la mínima expressió. Tergiversar la història d'Espanya no és explicar la confrontació entre una concepció hegemònica, unitarista i uniformadora i una concepció plurinacional, diversa i pluricultural, sinó atribuir a la primera el qualificatiu d'espanyola i a l'altre, de particularista o perifèrica.

La Península Ibèrica és un territori en què viuen diferents pobles amb una clara consciència històrica de la seva pròpia personalitat diferenciada; això és, diverses nacions. Després de la recuperació de la independència de Portugal, la lluita per l'hegemonia peninsular quedà reduïda entre castellans i catalans. Els bascos no han tingut històricament un projecte d'Espanya alternatiu diferent del de Castella. Els catalans sí i, per aquest motiu, l'únic fenomen nacionalista que preocupa els defen-

sors del model espanyol uniformista és el nacionalisme català, que expressa un model alternatiu plurinacional. El catalanisme polític majoritari no ha anat gairebé mai associat a la creació d'un Estat independent sinó a la regeneració i modernització d'Espanya des d'un reconeixement de la seva pròpia identitat nacional i el dret a l'autogovern. I això és àmpliament reconegut no tan sols per la historiografia catalana sinó també per l'espanyola en persones prou solvents com Vicente Cacho Viu. I passa el mateix en l'àmbit de la política. Per això cal explicar la vocació espanyola del nacionalisme català, el seu paper tradicional de regeneradora, modernitzadora i d'avantguarda del conjunt d'Espanya, la seva defensa de l'Espanya plurinacional d'arrel europea i vocació universal. Per això cal explicar, i molt, els conflictes i les confrontacions entre les diferents concepcions d'Espanya, de l'Espanya republicana, la franquista i la derivada de l'actual ordenament constitucional i estatutari.

Les identitats existeixen, però canvien. I una nació és una memòria, però també és un projecte. Vivim uns moments de grans canvis, des del fenomen de la globalització fins a la construcció de la Unió Europea. Vivim en un món d'identitats compartides, de pertinences múltiples, dependències esparses i, és clar, de sobirania complexa, de perfils borrosos o difuminats. L'extensió de la interdependència sembla anar de la mà amb la intensificació de l'autopertinença. Cada cop tenim la necessitat de compartir el poder però, també, de subratllar el perfil propi davant l'homogeneïtzació uniformadora. La igualtat de drets ha de ser la garantia de la diversitat. Aquest és el projecte polític comú de la Transició política espanyola, que l'ensenyament de la història d'Espanya ha de fomentar i, pel que sembla, els membres de l'*Academia* no han acabat de pair. En definitiva, amb l'elaboració de l'informe, han prestat un servei a la revifada espanyolista que es pot constatar en els últims mesos i al procés de criminalització del nacionalisme basc, català i gallec, ignorant que, com ha remarcat Miguel Herrero de Miñón, "la consciència nacional s'ha desenvolupat arreu al fil de la modernització i ha estat fins ara l'únic marc viable per a la democràcia política".

Conclusions

L'anàlisi dels llibres de text més utilitzats en l'antic territori MEC i en les comunitats autònomes d'Andalusia, Canàries, Catalunya, Galícia,

País Basc (amb una breu referència a Navarra) i València posa de manifest el següent:

■ En general, compleixen abastament els currículums proposats per l'Administració central i, en molta menor mesura, els proposats per les administracions autonòmiques. De fet, rarament s'assoleix (amb l'excepció d'algunes edicions per a Catalunya i el País Basc) el 45% d'ensenyaments específics corresponents a les comunitats amb llengua pròpia, ni tampoc el 35% en el cas de les comunitats que tenen com a llengua pròpia el castellà. En casos extrems, la legislació autonòmica no introdueix cap especificitat històrica referida a l'autonomia (València en el cas del batxillerat) fa que els llibres de text no dediquin cap pàgina a la història de la comunitat corresponent. En la majoria de casos, els percentatges destinats als continguts de la història de les diferents comunitats oscil·len entre el 10% i el 20% del total i, moltes vegades, no arriben als dos dígitos. Es produeix, per tant, un incompliment reiterat de la normativa vigent, però, gairebé sempre per defecte respecte als ensenyaments específics propis de cada comunitat tal com estipulava l'article 4 de la LOGSE. O, si es prefereix, els denominats ensenyaments mínims del programa-contingut de l'ESO i del batxillerat superen amb escreix el percentatge establert pel mencionat article.

■ En general, prenen com a línia argumental explicativa la història universal o universal i d'Espanya a ESO i d'Espanya al batxillerat. És el que estableix la legislació vigent i, en aquest sentit, no es pot parlar de conculcació. A ESO, on els ensenyaments mínims tracen un recorregut fortament conceptual que té com a referència la història universal, pot succeir, de vegades, que el percentatge dedicat a la història de la comunitat corresponent superi el dedicat a la història d'Espanya o, àdhuc, que, en casos extrems, aquesta no hi sigui present. Ja hem assenyalat abans perquè pot produir-se aquest esbiaixament, però, en tot cas, convé insistir en el fet que el més freqüent, amb molta diferència, és justament la situació contrària, és a dir, la poca atenció –o la manca d'atenció– que mereixen les històries de les diferents comunitats autònomes amb l'excepció de Catalunya. En el cas del batxillerat no hi ha excepcions i, si es produeix conculcació de la normativa vigent no és mai en detriment de la dedicació a la història d'Espanya, sinó de la dedicació a la història de les respectives comunitats autònomes. Si del que es tracta és d'arribar a un acord sobre una possible història comuna, és evident que convindria co-

mençar per solucionar la poca presència de la història de les diferents comunitats autònomes en els llibres de text d'ESO i de batxillerat i, sobretot, la seva gairebé nul·la presència en els textos destinats a l'antic territori MEC.

- En general, no ignoren el concepte i la realitat històrica d'Espanya sinó que, pel contrari, sovint, les traslladen abusivament a èpoques històriques en què aquest concepte i aquesta realitat simplement no existien. Al mateix temps, perduren anacronismes propis d'altres temps, especialment en la cartografia, i s'utilitzen conceptes que han estat sotmesos a dures crítiques historiogràfiques, com ara el de "*Reconquista*".

- En general, presenten una ordenació cronològica i destaquen els grans esdeveniments i els personatges històrics més importants. Però, aquests continguts es troben en moltes ocasions presentats en una densitat d'informació no rellevant tal, que el llibre de text es converteix en un ofegant text inintel·ligible i per tant en un dels principals factors desmotivadors perquè l'alumne s'entusiasmi per la història. Aquest excés d'informació els converteix, sovint, en un llibre més aviat destinats al professor que no pas a l'alumne.

- En general, presenten uns blocs d'activitats, il·lustracions, quadres, estadístiques, documents, dossiers, etc. formalment molt acurats, que constitueixen un bon complement a l'hora de desenvolupar els diferents temes a classe. Però, tanmateix, s'hi adverteixen problemes com:

- La falta d'actualització dels textos. Moltes vegades, aquests haurien d'actualitzar-se incorporant algunes de les innovacions historiogràfiques més recents. Per dir-ho ràpidament, el nivell de coneixements que es dona en els textos correspon, sovint, al nivell en què es trobava la recerca històrica fa vint anys.

- En molt poques ocasions es guien les activitats que es proposen a fer als alumnes i en cap cas es disposa d'exemples d'activitats paral·leles a les exigides per tal que puguin advertir-ne les claus de resolució. Per tant, els llibres de text continuen essent manuals de text amb algunes propostes d'activitats només enunciades, el que els fa incomplets com a material didàctic i deixa al criteri i capacitats didàctiques del professorat la tasca més difícil: la de guiar de manera precisa i concreta l'aprenentatge de cadascun dels continguts.

- Per altra banda predominen les activitats de comprensió del text exigint als alumnes l'aplicació d'habilitats identificatives, descriptives,

però no de raonament més complex com ara habilitats justificatives o argumentatives.

■ En general, els llibres destinats a l'antic territori MEC denoten molt poca sensibilitat per a incorporar fets i processos destacats (amb les excepcions de les industrialitzacions catalana i basca) de la història de les diferents comunitats històriques, que haurien de formar part d'aquesta història comuna que tan es reclama. Per citar alguns dels exemples més colpidors: la revolta catalana del segle XVII; la interpretació que es fa de la Guerra de Successió; el sorgiment dels nacionalismes i dels regionalismes; el procés autonòmic durant la Segona República; etc. El missatge de fons és l'equiparació de progrés i modernització política al sorgiment de l'Estat i l'Administració centralista. El més greu és que, de vegades, aquesta visió de fons es manté àdhuc en parlar de l'Estat de les autonomies.

■ En general, els llibres de text d'història de les editorials analitzades mereixen, al nostre entendre, una valoració positiva i de la seva anàlisi resulta insostenible pretendre que conculquin sistemàticament la legislació vigent o que afavoreixen una educació xenòfoba o racista o, simplement antiespanyola o nacionalista basca, catalana, gallega o andalusa, posem per cas. Una altra qüestió és que, amb tota probabilitat, aquests llibres són millorables, sobretot de cara a mostrar una més gran sensibilitat pel caràcter plurinacional i pluricultural de l'Estat espanyol i de les diverses "històries" que l'han fet possible i també a l'hora d'explicar com ha estat el procés de veritable modernització (sanitària, educativa, cultural, material...) que ens ha conduït fins a l'actual estat del benestar. Tanmateix, aquesta no sembla ser la preocupació subjacent en alguns dels documents elaborats, pressuposadament, per contribuir a obrir un debat sobre aquestes qüestions.

Per acabar, voldríem recordar que el problema que es planteja amb l'ensenyament de la història d'Espanya no és, fonamentalment, tècnic sinó polític. Malauradament, durant massa temps, la història s'ha utilitzat per socialitzar un únic pensament nacionalista (espanyol).²⁵ I no serem nosaltres qui reivindicuem que calgui utilitzar-la per a socialitzar altres pensaments nacionalistes (no espanyols). Tanmateix, en aquest sentit, hom podria sospitar que el Decret d'humanitats no és una resposta contra el que hi ha, una pressuposada absència d'Espanya i un pressuposat

esbiaixament nacionalista (a les nacionalitats històriques) o regionalista (Andalusia) en els llibres de text vigents, que no hem trobat enlloc de manera significativa, sinó per posar el que no hi ha: una línia argumental, de fets, esdeveniments i cronologia al servei de la socialització del discurs del nacionalisme espanyol més barroer. Aquest és el problema inconfessable que, potser, alguns voldrien solucionar. Fóra una mala solució i, a més, fonamentalment injusta, perquè, convé no oblidar que la majoria dels llibres de text estan fets per professionals rigorosos, que dignifiquen i aprecien la seva professió, i per editorials que, legítimament, volen oferir un bon producte, competitiu, amb la voluntat de vendre i satisfer la demanda del mercat. Suposar que aquest conjunt de professionals i empreses estan al servei d'interessos inconfessables és començar amb mal peu un debat que ens afecta a tots –la qualitat de l'ensenyança de la història– i que, durant massa temps, ha estat absent de les preocupacions de l'Administració –de les administracions– i, malauradament, d'això que denominem societat civil.

Els redactors d'aquest informe tenim un punt d'acord amb la posició del Ministeri en el seu Decret d'humanitats: compartim que la història escolar és un coneixement social estratègic que ens ha de preocupar i implicar a tots: professionals, Administració, societat civil. Però, alhora, discrepem profundament amb el Ministeri respecte a la intencionalitat i funcionalitat que ha de tenir aquest coneixement. Per al Decret d'humanitats la història escolar ha d'estar al servei d'un model de socialització que garanteixi el manteniment de l'Estat espanyol, per la nostra part entenem que la història escolar ha d'estar al servei d'un model de socialització que doni prioritat a la formació dels joves en els valors democràtics, la forma o estructura territorial del qual ja la decidiran els ciutadans que hem de mirar d'educar política i històricament amb el màxim rigor i capacitat de raonament, i per aquest fi entenem que l'ensenyament de la història és un bon camí.

En definitiva, tal com ja avançàvem en una altra ocasió, creiem que és possible arribar a un consens sempre i quan es tingui una idea molt clara del subjecte que es vol construir, de la forma de fer-ho i del rigor que cal exigir als historiadors en la seva tasca.²⁶

En primer lloc, caldrà defugir dels plantejaments i els excessos de caràcter essencialista i idealista que no solament són patrimoni de certes històries nacionals romàntiques, sinó, també, i molt fonamentalment, d'una història d'Espanya, pretesament científica, però profundament

ideològica en la mesura que dóna per fet un subjecte inqüestionable, la “nació espanyola”, que, en el millor dels casos, és “*la historia de un proyecto frustrado, de una nación que no acabó de cuajar*”, com denota el fet “*que la contradicción centro-periferia fue mucho mayor en 1977 que en 1931, mayor en 1917 que en 1898*”.²⁷

En segon lloc, caldrà reconstruir els lligams, evidents i innegables, solidaris i conflictius, entre els diferents pobles que configuren l'Estat espanyol. Lligams que han estat alimentats, sens dubte, per les relacions econòmiques, socials, demogràfiques (migracions), culturals i polítiques resultants, principalment però no exclusiva, del procés de construcció del món modern i contemporani. Tanmateix, la reconstrucció d'aquests lligams, d'aquesta història comuna, no pot reduir-se a l'absència de conflicte o a la preeminència d'una nació espanyola de matriu preexistent. Caldrà, doncs, no negar les històries pròpies o nacionals, és a dir, descriure i analitzar la realitat plurinacional i pluricultural de l'Estat espanyol. Tampoc no es pot caure, però, a fer una mena de suma de les parts, en què diferents autors escriuen sobre les diferents històries nacionals deixant de banda, inconscientment o volguda, les relacions entre les parts i el seu resultat al llarg del temps.

Per últim, caldrà deixar molt clar per a què i a qui serveix una història comuna, perquè no hi ha història neutra i tot discurs històric, encara que sigui basat en el consens i en el treball rigorós i crític, en la mesura que reconstrueix i interpreta una determinada visió del passat, sorgeix contaminat sempre d'uns apriorismes ideològics i polítics, que poden ser perfectament legítims però que cal explicitar.

APÈNDIXS

1. LA NORMATIVA VIGENT A LES COMUNITATS AUTÒNOMES I A L'ANTIC TERRITORI MEC EL CURS 2000-2001

El 1996, la Junta d'Andalusia renuncià a la inspecció dels llibres de text, argumentant que així defensava millor la llibertat d'expressió, i, més recentment, el Decret 51/2000 autoritzava tots els llibres de text mitjançant el simple mecanisme d'enregistrar-los en la Conselleria d'Educació. Només en cas de reclamacions se supervisaven i inspeccionaven.

A la comunitat autònoma de Canàries, el decret que regula el currículum de les diferents àrees que configuren l'ESO fou publicat en el *Boletín Oficial de Canarias*, n. 12, de 28 de gener de 1994. Pel que fa a l'àrea de ciències socials es varen fixar dos objectius bàsics: incloure els elements rellevants per al coneixement de la realitat passada i present de les illes Canàries (geografia, història i realitat social actual) i contribuir així a la formació dels ciutadans que viuran en aquest entorn; i com estableixen els diferents decrets ministerials, recollir els elements comuns per a tot l'Estat i adaptar la seva explicació a les peculiars circumstàncies que caracteritzen la integració de la població canària a Espanya, Europa i el món. Al mateix temps, es valorà molt positivament la inclusió de coneixements referits a la mateixa comunitat autònoma, perquè faciliten "*la comprensión de las múltiples relaciones e interacciones que se establecen entre los fenómenos sociales a distinta escala, y por lo tanto, también, de las peculiaridades con que éstos se manifiestan*" i perquè permeten "*acceder a la comprensión de las tradiciones y de las memorias colectivas del pueblo canario, como elementos configuradores del conjunto de percepciones, ideas y creencias que condicionan las distintas interpretaciones que, de la realidad, se hacen en nuestra Comunidad*". A nivell de continguts això es concretà en la inclusió de quatre grans blocs referits a la història de Canàries: La societat canària abans de la conquesta: les cultures aborígens; Canàries a l'època moderna; Canàries i les transformacions de l'època contemporània; presència i evolució dels estils i tendències artístics a Canàries.²⁸ Pel que fa als procediments per a desenvolupar els objectius i els continguts fixats destaca la necessitat d'interrelacionar "*los contenidos históricos de Canarias, España, Europa o el mundo, según su analogía (semejanza o diferencias), causas o efectos*".

El decret que regula i estableix el currículum de batxillerat a la Comunitat Autònoma de Canàries és el 101/1995, de 26 d'abril, publicat en el Boletín Oficial de Canarias el dijous 25 de maig de 1995. Tanmateix, cal subratllar que la majoria d'editorials (SM, Vicens Vives, Edelvives, Edítex, Oxford; Santillana, MacGraw-Hill) no disposen, en el mercat, d'edicions específiques destinades a Canàries i adaptades a la normativa vigent a la comunitat autònoma.

La normativa legal que regula el llibre de text a Galícia comprèn la Llei de Normalització Lingüística (Llei 3/1983) i els decrets dels currículums de secundària de la comunitat autònoma (Decrets 78/1993 i 275/1994) i el que regula l'ús de la llengua gallega en el sistema educatiu (Decret 247/1995). La Conselleria d'Educació va elaborar els currículums dels continguts corresponents a la comunitat autònoma seguint molt de prop l'enfocament i l'estructura dels Dissenys Curriculars Base (DCB) del MEC i introduint referències a Galícia en diferents blocs de continguts. D'altra banda, la necessitat de legitimar les competències autonòmiques va donar origen a l'aparició en els currículums oficials d'un llenguatge audaç, en alguns casos, al costat de solucions gens innovadores. Així, per exemple, en el currículum de ciències socials, geografia i història d'ESO (DOG núm. 63, de 2 d'abril de 1993) els dos primers objectius generals es presenten de la següent manera:

■ *Promover un sentimiento positivo de pertenencia a una Comunidad nacional (Galicia), a un Estado histórico (España) y a una cultura universal, desde posiciones solidarias y respetuosas con otras comunidades, otros estados y otras culturas.*

■ *Comprender que el patrimonio natural, cultural, histórico y artístico gallego es diferente al de otras nacionalidades y autonomías que componen el Estado español, participando activamente en su defensa y conservación.*

Les intencions es traduïren, però, en una escassa presència dels continguts referits a Galícia en els diferents blocs del currículum. De fet, les referències a Galícia, emmarcades sempre dins el context espanyol, es redueixen als següents epígrafs: Vestigios prehistóricos en Galicia; La presencia romana en el noroeste peninsular; El reino suevo de Galicia; La conflictividad económica, social y política en la Baja Edad Media: el ejemplo gallego; Galicia en el siglo XIX, y Galicia en el siglo XX. Ens tro-

bem, doncs, molt lluny del 45% que preveu la LOGSE per a les comunitats amb llengua pròpia i, en el millor dels casos, tant a ESO com a batxillerat amb prou feines arribem al 25% i sempre considerant Galícia dins el context espanyol. En suma, difícilment pot parlar-se d'un "esbiaixament nacionalista" com a vegades s'ha pretès.

A la Comunitat Autònoma Basca, el currículum d'ESO fou establert pel Decret 213/1994 de 21 de juny, publicat en el *Boletín Oficial del País Vasco*, n. 155 de 17 d'agost de 1994. L'ESO es va implantar pel Decret 25/1996 (*Boletín Oficial del País Vasco* de 26 de gener de 1996), completat per dues Ordres del Conseller d'Educació, Universitats i Investigació (*Boletín Oficial del País Vasco* de 9 d'agost de 1996) i modificat (les hores anuals d'història van passar de 175 a 210) pel Decret 191/2000, de 26 de setembre, (*Boletín Oficial del País Vasco* de 13 d'octubre de 2000). Pel que fa al nou batxillerat fou implantat, juntament amb la Formació Professional, pel Decret 91/1997 de 29 d'abril (*Boletín Oficial del País Vasco* de 7 de maig de 1997) i modificat pel Decret 423/1999 (*Boletín Oficial del País Vasco* de 14 de desembre de 1999), que fa augmentar les classes d'història en una hora setmanal. Les normes d'aplicació foren establertes per una Ordre de 27 de juny de 1997 (*Boletín Oficial del País Vasco* de 16 de juliol de 1997).

Al País Valencià, les disposicions generals, establertes en el Decret 47/1992, de 30 de març, publicat en el DOGV el 6 d'abril de 1992, donen amplies possibilitats pel tractament escolar de les qüestions relacionades amb l'àmbit valencià. De fet, tant pel que fa a la definició dels objectius generals, com en el desenvolupament dels continguts i els criteris d'avaluació es fa palesa la voluntat del legislador de donar una presència important a les particularitats valencianes. Així, en l'apartat dels objectius generals s'estableix, en el punt 4, la necessitat de "conèixer i valorar les especials característiques de la identitat lingüística, cultural i històrica de la Comunitat Valenciana i la seva relació amb la resta de comunitats de l'Estat espanyol". El mateix succeeix en l'apartat dels continguts, en què s'estableix com a referència fonamental la Comunitat Valenciana, al costat de les altres principals escales de referència: Espanya, Europa i el món. Tanmateix, a l'hora de precisar els estudis que hauran de realitzar-se sobre les diferents èpoques històriques, la referència valenciana desapareix i és substituïda per la d'Espanya en les seves diferents concrecions. Igual passa en l'apartat dels criteris d'avaluació, en què els aspectes històrics referits a València queden menys detallats i

s'engloben en formulacions més obertes, que poden ser interpretades de forma més flexible i variada. En resum, pel que fa a les ciències socials, el currículum valencià de l'ESO obre àmplies possibilitats al tractament històric de les característiques específiques de la comunitat.

Pel contrari, en el cas del batxillerat, no apareix mai el referent valencià en cap dels quatre apartats habituals dels currículums valencians: introducció, objectius generals, nuclis dels continguts i criteris d'avaluació (DOGV, 29 de setembre de 1994). En el cas de la història, el referent gairebé exclusiu és la història contemporània d'Espanya i els manuals de batxillerat utilitzats majoritàriament en els centres escolars valencians segueixen al peu de la lletra les instruccions administratives valencianes i, per tant, no inclouen cap referència a la història de València ni presenten cap diferència amb els manuals utilitzats en altres autonomies espanyoles.

D'altra banda, cal destacar que l'Administració autonòmica valenciana, segons una resolució de juny de 2000, nega l'homologació als manuals que no "s'ajusten a la varietat lingüística pròpia de la Comunitat Valenciana". Això comporta que, com ja venia succeint els últims anys, un mateix manual s'aprovi en la versió castellana i es rebutgi en la seva versió valenciana. Com tothom sap, perquè un manual pugui ser homologat per l'Administració autonòmica valenciana no pot utilitzar la denominació "País Valencià" o "País Valenciano" ni la de "català" o "catalán" per referir-se a la llengua cooficial que es parla a València. Existeix també un llarg llistat de paraules que, en opinió de la citada Administració, no poden ser utilitzades pel seu presumpte marcat caràcter catalanista.

El marc jurídic on cal emmarcar la implantació de la Reforma educativa a Catalunya en matèria de ciències socials es basa fonamentalment en les següents disposicions legals:

1. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu, que determina, en el seu article 4, els objectius, continguts, mètodes i criteris d'avaluació de cadascun dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats en què s'organitza la pràctica educativa. Aquesta Llei orgànica disposa també que correspon al Govern espanyol fixar els aspectes bàsics del currículum o ensenyaments mínims per a tot el territori de l'Estat.

2. Reial decret 1007/1991 que estableix els ensenyaments mínims esmentats en la LOGSE.

3. Reial decret 1700/1991, de 29 de novembre, pel qual s'estableix l'estructura del batxillerat, configura les diverses modalitats de què consta fixant les matèries pròpies de cadascuna d'elles. En ell es dicten també normes bàsiques sobre la promoció del curs i la superació dels requisits per a l'obtenció del títol, que donarà accés als estudis universitaris i a la formació professional de grau superior.

4. Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya.

5. Decrets 95/1992 i 96/1992, de 28 d'abril, pels quals s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària i l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

6. Decret 223/1992, de 25 de setembre, de modificació parcial dels dos decrets anteriors.

7. Decret 75/1996, de 5 de març pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria.

8. Ordre de 3 de juny de 1996, per la qual es desplega l'organització i avaluació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria.

9. Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat.

10. La normativa posterior, que estableix els nous objectius, continguts i criteris d'avaluació dels ensenyaments mínims de l'ESO i els nous objectius, continguts i criteris d'avaluació dels ensenyaments mínims de batxillerat, modificant, respectivament, els reials decrets 1007/1991, de 14 de juny, 1700/1991, de 29 de novembre, i el Reial decret 1178/1992, de 2 d'octubre, és d'aplicació gradual a partir del curs 2001-2002, per tant, no afecta cap dels textos analitzats en el present informe.

Pel que fa als continguts, malgrat les petites modificacions que introdueix el Decret 223/1992, l'elaboració dels diversos itineraris curriculars per a l'ESO que hi ha actualment al mercat i que hem analitzat, es basen tots ells en allò que determina el Decret 96/1992, que especifica clarament els objectius generals d'àrea per a aquesta etapa, els continguts procedimentals, els "fets, conceptes i sistemes conceptuals", els "valors, normes i actituds" i els objectius terminals que cal treballar amb l'alumnat.

De l'anàlisi d'aquest text legal que completa el 45% del currículum que li pertoca a la Generalitat de Catalunya, en tant que Administració edu-

cativa d'una comunitat autònoma amb idioma propi distint del castellà, queda palès:

- que l'Administració educativa catalana ha volgut emfasitzar en els continguts procedimentals i actitudinals;
- que l'apartat "fets, conceptes i sistemes conceptuals" és suficientment ampli i ambigu per a donar cabuda a interpretacions diverses de les Ciències Socials i possibilita un important grau d'autonomia a l'hora d'elaborar el projecte curricular de cada centre i de cada editorial;
- que aquest mateix apartat és encara més ambigu a l'hora de concretar els continguts relatius a la història de Catalunya, de manera que el mandat legal no va més enllà del que indica el punt 4.5: "Principals fases de l'evolució històrica de les estructures socials i polítiques de Catalunya. Dels orígens nacionals al franquisme";
- que l'apartat dels objectius terminals és també suficientment flexible, tot i que concreta una mica més quina part del currículum ha de destinar-se a l'estudi de fets històrics referents a Catalunya. I ho fa des d'una perspectiva suficientment oberta, tal com demostra el punt 6 on, alhora que exigeix la identificació de la personalitat col·lectiva dels Països Catalans, prescriu el coneixement de "les diferents aportacions culturals que han configurat la personalitat d'aquesta terra". D'altra banda, en ús de les seves facultats, la Generalitat de Catalunya podia haver inclòs força més continguts relatius a aquesta comunitat autònoma entre els objectius terminals.

Pel que fa al batxillerat, el Decret 82/1996, tant pel que fa a història com a història de l'art segueix també un criteri de certa de flexibilitat, però exigeix, alhora, un estudi paral·lel de la història de Catalunya i la història d'Espanya.

El marc jurídic on cal emmarcar la implantació de la reforma educativa al territori gestionat pel MEC, fins a l'any 2000, en matèria de ciències socials es basa, fonamentalment, en les següents disposicions legals:

1. Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu, que determina, en el seu article 4, els objectius, continguts, mètodes i criteris d'avaluació de cadascun dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats en què s'organitza la pràctica educativa. Aquesta Llei

orgànica disposa també que correspon al govern espanyol fixar els aspectes bàsics del currículum o ensenyaments mínims per a tot el territori de l'Estat.

2. Reial decret 1007/1991, que estableix els ensenyaments mínims esmentats en la LOGSE.

3. Reial decret 1345/1991, de 6 de setembre pel qual s'estableix el currículum de l'ESO (vegeu també els suplementos dels BOE núm. 147 i núm. 152).

4. Reial decret 1700/1991, de 29 de novembre, pel qual s'estableix l'estructura del batxillerat, i configura les diverses modalitats de què consta fixant les matèries pròpies de cadascuna d'elles. En ell es dicten també normes bàsiques sobre la promoció del curs i la superació dels requisits per a l'obtenció del títol, que donarà accés als estudis universitaris i a la formació professional de grau superior.

5. Reial decret 1178/1992, de 2 d'octubre, que estableix els ensenyaments mínims de batxillerat.

6. Reial decret 1179/1992, de 2 d'octubre, que estableix el currículum de batxillerat.

7. Reial decret 1390/1995, de 4 d'agost, que modifica i amplia el Reial decret 1345/1991, de 6 de setembre, pel qual s'estableix el currículum d'ESO.

8. La normativa posterior, que estableix els nous objectius, continguts i criteris d'avaluació dels ensenyaments mínims de l'ESO i els nous objectius, continguts i criteris d'avaluació dels ensenyaments mínims de batxillerat, modificant, respectivament, els Reials decrets 1007/1991 de 14 de juny, 1700/1991 de 29 de novembre i el Reial decret 1178/1992, de 2 d'octubre, és d'aplicació gradual a partir del curs 2001-2002, per tant, no afecta cap dels textos analitzats en el present informe.

9. Resulta d'especial interès la consulta de l'Ordre de 2 de juny de 1992 que desenvolupa el Reial decret 388/1992 de 15 d'abril sobre supervisió de llibres de text i altres materials curriculars per als ensenyaments de règim general i el seu ús en els centres docents. Aquesta ordre determina que els projectes editorials objecte d'homologació han d'anar acompanyats, entre altres, de la següent documentació:

- una justificació teòrica del seu contingut, i dels seus aspectes metodològics i didàctics;
- els objectius del cicle o del curs, en el cas de segon cicle d'ESO, en

relació amb els objectius generals de l'etapa corresponent i de l'àrea o àrees a què es refereix;

- l'organització i distribució dels continguts del projecte, atenent la distinció de conceptes, procediments i actituds sobre la qual s'estructura el currículum;

- l'especificació de la inclusió, a les diferents àrees, dels continguts d'educació moral i cívica, educació per la pau, per a la salut, per a la igualtat d'oportunitats entre les persones de diferent sexe, educació ambiental, educació sexual, educació del consumidor i educació vial;

- plantejament de l'atenció per a la diversitat de l'alumnat i organització de les activitats de reforç i ampliació necessàries;

- criteris d'avaluació del cicle o curs en el cas de segon cicle de l'ESO, com a punt de referència per a l'avaluació dels objectius programats.

No hem sabut veure en cap dels llibres revisats que l'Administració educativa hagi fet complir a les editorials tot el que estableix l'esmentada ordre. En el cas de batxillerat les exigències són molt menors.

El Reial decret 1390/1995, de 4 d'agost, ja esmentat, que modifica i amplia el Reial decret 1345/1991, de 6 de setembre, pel qual s'estableix el currículum d'ESO és, doncs, la base del model curricular que exigeix el MEC. Aquest disseny curricular és notablement més acotat que el de la Generalitat de Catalunya pel que fa a l'estudi dels diversos períodes històrics, i exigeix de manera molt més precisa el coneixement de determinats temes, tot i que comparativament al que succeeix en altres períodes precedents, el segle XX espanyol no queda gens acotat. L'apartat corresponent a la diversitat cultural obvia fer referència a la pluralitat cultural i lingüística de l'Estat espanyol. El mateix oblit es registra dins l'apartat corresponent als criteris d'avaluació pel que fa al present, tot i que se'n fa una referència històrica en el punt 12.

El Reial decret pel qual s'estableixen els nous objectius, continguts i criteris d'avaluació dels ensenyaments mínims de l'ESO, també de manera ambigua pel que fa a l'Estat espanyol, diu que cal "*conocer y apreciar el patrimonio cultural y lingüístico y contribuir a su conservación y mejora, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia la dimensión pluricultural y plurilingüística entendida como un derecho de los pueblos y de los individuos*".

2. ELS INFORMES DE LES COMUNITATS AUTÒNOMES

2.1 ANDALUSIA

En els textos de primer cicle d'ESO, totes les editorials presenten continguts bàsics i tenen molta cura de les estratègies didàctiques, destacant en aquest aspecte Mc Graw Hill, que aposta per un ensenyament actiu i participatiu. Els temes solen tractar-se de forma molt clara, tot i que varia, lògicament, l'èmfasi que es posa en els continguts de cada tema. Vicens Vives és la que presenta uns textos redactats de forma més tradicional de cara a obtenir una millor fixació dels coneixements. Totes les editorials prioritzen l'organització cronològica sobre l'organització temàtica: el cas extrem és Vicens Vives, està ben compensat a Santillana i molt ben resolt a Mc Graw Hill.

En els textos de segon cicle d'ESO, la programació més novedosa i original és la de Mc Graw Hill i, sens dubte, és la que millor s'ajusta a l'esperit de la LOGSE apostant per una concepció global i total de la història alhora que la relaciona amb el present sense fer extrapolacions abusives que podrien caure en el "presentisme". Tanmateix, cap text d'ESO d'aquesta editorial inclou cap referència sobre la història d'Andalusia, la qual cosa conculca clarament la legislació vigent. Anaya presenta una estructura molt més basada en la cronologia i dona molta importància al desenvolupament històric de l'Estat espanyol. És l'editorial que més extensament tracta la història d'Andalusia, ja que un 25% dels temes dedicats a Espanya se centren en Andalusia. Santillana tracta, en quinze unitats situades fora del text general, la història d'Andalusia en forma de monografies sobre aspectes econòmics, polítics, etc. Vicens Vives resol molt bé les estratègies didàctiques i els mapes i les il·lustracions s'integren perfectament en el text que es complementa amb documents per realitzar activitats. Tanmateix, abusa dels components polítics i amb prou feines inclou referències de la història d'Andalusia.

En definitiva, la majoria de les editorials col·loquen la història d'Andalusia en una posició subalterna descontextualada del desenvolupament de la resta dels processos històrics. A més, tendeixen a repetir-se els tòpics historiogràfics (desindustrialització, latifundisme, dependència i colonització de la mineria, etc.), sense incorporar les investigacions de les dues úl-

times dècades fins a l'extrem que pot no aparèixer ni una sola línia sobre l'andalusisme polític o els avenços agraris. En conclusió, s'inclou POCA i MALA història d'Andalusia en els textos d'ensenyament secundari.

A diferència de l'ESO, la majoria d'autors que redacten els textos de batxillerat són professors d'universitat, que posen l'èmfasi en els continguts conceptuals, i això dona com a resultat uns llibres massa extensos, complexos i difícils d'entendre. D'altra banda, el salt entre l'ESO i el batxillerat exigeix un sobre esforç d'adaptació d'alumnes i professors atès el nivell d'exigència dels textos i l'escassa importància que es dona a les estratègies didàctiques. Algunes editorials incorporen breus ressenyes bibliogràfiques, cinematogràfiques o literàries relacionades amb els temes o els continguts de les unitats. L'estructura i l'organització dels continguts és millor en els llibres de primer de batxillerat, que prioritzen la fixació d'aspectes globals i interrelacionen aspectes polítics, socials i econòmics, que en els de segon, en què la història d'Espanya es planteja de manera molt tradicional amb una orientació només cronològica i amb un pes excessiu dels aspectes polítics (guerres, revolucions i canvis polítics són el que ocupen proporcionalment més espai en totes les editorials), amb especial atenció als esdeveniments, en detriment de plantejar problemes més complexos com són els processos socials i històrics. Predomina una visió eurocèntrica o, més ben dit, occidentalista de la història del món contemporani.

“No obstante lo afirmado en el famoso Informe de la Real Academia de la Historia, la totalidad de los libros de Historia de España se organizan, como decíamos antes, de una forma muy tradicional: predominio de los acontecimientos frente a las problemáticas; de los desarrollos políticos y acciones de gobierno frente a las estructuras sociales; se da cierto peso a los aspectos económicos pero para poner de relieve el atraso determinado por la importancia del sector agrario, con la única excepción de Anaya que insiste en la normalidad del desarrollo económico español en relación con otros países europeos.”

A primer de batxillerat destaca el plantejament globalitzador de Santillana, que presta atenció als més recents corrents historiogràfics; l'intent d'història total de Vicens Vives, que interrelaciona molt bé els aspectes polítics, econòmics, socials i culturals; o la clara exposició de les principals teories polítiques contemporànies que fa Mc Graw Hill, ahora que s'ocupa dels problemes mediambientals i de l'impacte científic i tècnic en el món actual. Els llibres de segon de batxillerat no inclouen les aporta-

cions més recents de la investigació històrica sobre moltes qüestions decisives de la història contemporània. Predomina una visió centralista de la història d'Espanya, sobretot a Santillana i, en menor mesura, a Vicens Vives i les altres editorials que tampoc no es pot dir que adoptin una altra concepció. La història d'Andalusia no existeix per a Santillana, ocupa cinc referències marginals a Vicens Vives i nou a Mc Graw Hill. Anaya li dedica tretze temes, però també presenta insuficiències notables. Es conculca de nou la legalitat vigent d'acord amb el que disposa l'article 4t. del títol preliminar de la LOGSE i el Decret 126/94 de la Junta d'Andalusia.

“En todo caso, el hecho evidente es que no sólo se incumple de forma sistemática la legislación vigente, sino que cuando aparece la Historia de Andalucía lo hace de forma complementaria, frecuentemente fuera del texto o a modo de apéndice, o sólo en forma de ilustraciones y documentos. En los poquísimos casos en los que se le otorga una cierta relevancia, se repiten una serie de tópicos historiográficos que la invalidan por completo, tanto como objeto de conocimiento, como elemento de identidad nacional.”

Punts insuficientment tractats i conclusions.

- visió tradicional de la història d'Espanya, sense incorporar les investigacions recents i amb plantejaments clarament centralistes.
- total absència de les dones com a subjecte històric.
- es dóna força més importància als aspectes polítics, en què les guerres i revolucions assoleixen un pes exagerat, que no pas als aspectes econòmics i socials.
- escassa atenció a la història d'Andalusia, que, en el millor dels casos, ocupa un lloc secundari en forma d'afegits o apèndixs del discurs fonamental –la història d'Espanya. Es conculca clarament la legislació vigent, la qual cosa no ha estat pas denunciada per la *Real Academia de la Historia*.

2.2 CANÀRIES

L'editorial Santillana aborda els continguts d'història de Canàries per a l'ESO en el projecte *Mundos*, que es troba en fase de desenvolupament per la qual cosa només abasta el primer i el segon curs d'ESO. El

projecte desenvolupa també la història del món i d'Espanya. Els continguts s'exposen cronològicament tot i que, en ocasions, l'ordre es trenca: en la unitat dedicada a l'Islam figura Al-Andalus, abans de parlar dels pobles pre-romans de la Península Ibèrica; la societat canària prehistòrica precedeix les societats prehistòriques peninsulars. S'inclou una àmplia oferta d'activitats que ajuden a desenvolupar qüestions conceptuals i de procediment, completant d'aquesta manera la informació apareguda en el text: resulten especialment interessants i didàctics el gran nombre d'activitats basades en el treball amb documents històrics que són, generalment, textos i gravats de l'època (especialment en les unitats referides a Canàries. De vegades, però, tot i la forma aparentment innovadora en què són presentades algunes activitats (problemes que han de resoldre els alumnes), es continuen utilitzant metodologies de tipus tradicional. En general, els continguts, tant d'història d'Espanya com de Canàries, es desenvolupen tal com fixa la legislació, però, a vegades, algunes unitats resulten insuficients o excessivament denses pel període que es vol abastar. En resum, el projecte s'adequa correctament al currículum de la comunitat autònoma tant en el cas de la història d'Espanya com en el cas de la història de Canàries.

L'editorial Anaya té el projecte *Sèrie Aula Abierta* d'ESO per al primer cicle d'ESO i el projecte *Sèrie Nuestro Mundo* (un llibre) per al segon cicle d'ESO a la Comunitat Autònoma de Canàries. A primer cicle s'estudia des de la prehistòria, que, en el cas de Canàries, s'aborda illa per illa, aprofundint en la cultural peculiar de cada una d'elles, fins al segle XVII seguint una ordenació estrictament cronològica. Les unitats del llibre de primer inclouen al final un vocabulari, un requadre d'activitats per treballar qüestions conceptuals i una pàgina de "Procediments" i una altra de "Tècniques per aprendre". El llibre de segon s'obre amb unes poques unitats en què s'aborden, amb un excés de dates, noms i esdeveniments, un conjunt de fets polítics sobre els regnes cristians i musulmans. Posteriorment, es dedica una pàgina a la conquesta de Canàries i a la seva participació en la colonització d'Amèrica, la qual cosa sembla insuficient atès que les activitats no inclouen referències documentals canàries. Les unitats dedicades a l'edat moderna s'ajusten molt millor a la normativa curricular, però, les referències documentals i les activitats sobre Canàries continuen essent escasses. D'altra banda, en les activitats predomina el component conceptual ("enumerar", "classificar", "descriure") i, en menor mesura, els procediments que estimulen la investiga-

ció o l'observació. També s'inclouen altres activitats de més complexitat amb el suport de documents, gràfics, imatges, etc. Igualment, al final de cada bloc de continguts, s'inclou una doble pàgina denominada "Debat d'actualitat" que, a tall d'exemple, en el cas de la prehistòria, és sobre el racisme i la xenofòbia. Constitueix un apartat especialment novedós. Els continguts dels temes referits a la història de Canàries s'integren a partir de la història d'Espanya, amb una imbricació escassa, i, fora d'algunes excepcions (la societat canària abans de la conquesta), de manera insuficient. En el projecte *Serie Nuestro Mundo* de segon cicle d'ESO l'ajustament a la normativa curricular de la comunitat està més aconseguit i els continguts conceptuals, tant de temàtica nacional com autonòmica, són tractats amb una certa amplitud i, per exemple, es dediquen apartats prou extensos a les manifestacions artístiques de cada un dels períodes considerats. Els continguts s'exposen en unitats organitzades en pàgines dobles: una d'informació teòrica i una altra de documentació amb imatges, textos, taules, etc. També s'inclouen activitats relacionades amb els temes tractats i una doble pàgina final amb monografies, documents, etc., que complementen els continguts de la unitat. La història de Canàries s'insereix dins la història d'Espanya amb un desenvolupament paral·lel ("Economia y sociedad en la España del siglo XIX" amb "Canarias en el Siglo XIX: economía y sociedad"; "La Restauración y la Dictadura de Primo de Rivera" amb "Canarias durante la Restauración"), però, a vegades, massa atapeït perquè, en alguns casos, un text d'una sola pàgina per unitat és insuficient. Fora d'aquestes pàgines no s'inclouen altres referències a Canàries, tret d'alguna activitat localitzada al final dels temes i de les unitats (a tall d'exemple, al tractar de la temàtica autonòmica es donen els resultats de les eleccions autonòmiques canàries entre 1983 i 1995). Cal destacar les activitats de procediments que són molt riques en recursos.

A Canàries, l'editorial SM presenta la història per a ESO en dos projectes, *Tacande* pel primer cicle i *Milenio* per al segon. El projecte *Tacande* es presenta sota dues modalitats: la primera són dos llibres (un per a primer i un altre per a segon) en què es barregen la geografia i la història (prehistòria i història antiga a primer i història medieval i moderna a segon); la segona són dos llibres, que no especifiquen per a quin curs, un dedicat a la geografia i l'altre a la història per a primer cicle de l'ESO. Això no obstant, els continguts d'història i la seva organització en blocs i unitats temàtiques són els mateixos en les dues modalitats.²⁹ La presen-

tació dels continguts segueix un ordre estrictament cronològic i els que fan referència a la història d'Espanya o de Canàries s'introdueixen de forma juxtaposada als continguts d'història universal, sense un esforç suficient per establir correspondències, paral·lelismes, comparacions o altres formes de relació més enllà de la cronologia. A primer cicle, els continguts d'història d'Espanya són els adients i els de Canàries tenen una presència important (en quantitat i en qualitat); especialment rellevants resulten els apartats dedicats a la conquesta de les illes Canàries i la distinció i el tractament separat que es fa de la fase de conquesta senyorial i la fase de conquesta reial. En sentit contrari, cal apuntar que l'anàlisi de la societat aborigen canària no s'aborda fins a la unitat 5, quan ja s'ha estudiat la prehistòria en el món i en la Península Ibèrica, i es presenta com a exemple de cultura prehistòrica primitiva, la qual cosa ha estat qüestionada per les interpretacions històriques més recents. Existeix un equilibri didàctic entre fets i conceptes i les activitats s'ajusten prou bé a la informació treballada. A més, la majoria dels títols dels capítols de les diferents unitats temàtiques es presenten en forma d'interrogants, la qual cosa motiva l'atenció de l'alumne ja que es tracta de problemes històrics que ha de resoldre amb la informació continguda a la unitat corresponent. En canvi, en el projecte *Milenio* de segon cicle els continguts d'història d'Espanya són escassos i insuficients i els d'història de Canàries es presenten a través de documents històrics i historiogràfics que l'alumne ha d'analitzar, que il·lustren en aspectes concrets de cada època històrica, però, que no aporten una visió per al conjunt del període, amb la qual cosa la informació no és solament escassa sinó també parcial. No existeixen unitats temàtiques específiques dedicades a la història de Canàries. En el segle XIX se segueix el criteri de posar un apartat dins de cada un dels blocs dedicats a la història d'Espanya: "España en el reinado de Fernando VII" i "Canarias durante el reinado de Fernando VII"; "La España de Isabel II" i "Aspectos políticos en Canarias durante el reinado de Isabel II"; "La Revolución de 1868" i "El Sexenio Revolucionario en Canarias"; "La Restauración" i "Restauración y caciquismo en Canarias". La disposició no varia: una pàgina sobre història general d'Espanya i una altra sobre Canàries en què els continguts d'història de Canàries apareixen reflectits a través de diverses fonts que il·lustren i exemplifiquen els continguts d'història d'Espanya. A la part final d'activitats, es proposa treballar amb un dossier documental sobre el desastre del 98 i la pèrdua de Cuba, i inclou textos sobre els canaris du-

rant la guerra de Cuba. En les unitats dedicades al segle XX, la història de Canàries apareix de forma dispersa sense que quedi molt clar quin criteri s'ha seguit per seleccionar uns determinats fets per a cada una de les etapes. En conclusió, els llibres de SM a Canàries presenten la història general universal de forma àmplia i ben tractada, la història d'Espanya amb un pes menor que la universal, però, suficient per a conèixer-la adientment, i una història de Canàries que, tot i adaptar-se a les exigències curriculars de la Comunitat, té una presència equilibrada (menys extensa que la dedicada a la història general i a la d'Espanya) en el primer cicle i un desenvolupament insuficient en el segon, on no sembla que s'aporti la informació suficient perquè l'alumne es pugui formar un coneixement aproximat, no necessàriament exhaustiu, i una interpretació general de la història contemporània de l'arxipèlag.

L'editorial McGraw Hill distribueix els continguts històrics en dos llibres: un per primer cicle d'ESO i un altre per segon. El llibre de primer cicle no inclou continguts específics referits a la història de Canàries i combina els coneixements de la història d'Espanya amb la història general universal. En canvi, el llibre de segon cicle dedica gairebé tot el seu contingut a la història universal, i la història d'Espanya només apareix en les unitats 5, amb el capítol titulat "Revolución y contrarrevolución en España: la Segunda República y la Guerra Civil", i 7, "La Transición política en España". Els continguts d'història de Canàries apareixen amb un desenvolupament superior als d'història d'Espanya i es distribueixen de la següent forma: unitat 1 (destinada a recordar i reforçar alguns dels coneixements adquirits a primer cicle), "*El tiempo y la historia. De dónde partimos*": la prehistòria de Canàries (2 pàgines), Canàries del mite a la realitat, és a dir, el coneixement que es tenia de les illes Canàries a l'Europa antiga i medieval (2 pàgines) i Canàries en el procés d'expansió atlàntic (3 pàgines); unitat 2, "*Del Antiguo Régimen a la Revolución Industrial*": Canàries durant l'Antic Règim (2 pàgines); unitat 3, "*Las Revoluciones burguesas*": Canàries durant el segle XIX (2 pàgines); unitat 4, "*Capitalismo e Imperialismo*": Canàries durant la Restauració (2 pàgines); unitat 5, "*La crisis del sistema liberal: guerra, revolución y contrarrevolución (1914-1939)*": Canàries fins al 1939 (2 pàgines); unitat 7, "*El mundo actual*": Canàries des de 1939 (2 pàgines).³⁰ Com pot observar-se, la distribució sempre és la mateixa: dues (excepcionalment tres) pàgines dedicades a la història de Canàries dins de cada unitat. En general, els continguts canaris apareixen juxtaposats als de la història gene-

ral universal, sense un criteri per explicar la seva relació més enllà de l'estrictament cronològic. Es dona un pes més gran als conceptes que no pas als fets històrics, atès que, en tractar-se de resums i visions generals sobre la història de l'arxipèlag en diferents períodes, es prioritza la interpretació dels grans trets de cada època sobre la descripció dels processos i esdeveniments. No es planteja cap criteri que ajudi a relacionar la història de Canàries amb la història d'Espanya. Això no obstant, els llibres s'ajusten a la legislació curricular de la comunitat autònoma pel que fa als continguts conceptuals, però molt menys pel que fa als procediments i les actituds, que, quan fan menció específica de la història de Canàries, no s'aborden en cap moment.

Pel que fa al batxillerat només s'han trobat dues edicions amb continguts específics referits a la història de Canàries: el llibre de l'editorial ECIR, que desenvolupa els continguts de la història de Canàries, amb una orientació que podríem denominar de caràcter nacionalista i americanista, en annexos de dues pàgines que s'inclouen a les unitats d'història d'Espanya, i el llibre de l'editorial Anaya (en realitat el dedicat a la història del món contemporani, perquè, com ja s'ha assenyalat, no ha estat possible trobar el dedicat a la història d'Espanya), en què, a través d'annexos d'una sola pàgina inclosos en les diferents unitats, presenta resums d'amplis períodes històrics.

Per últim, la distribució de les pàgines dedicades a la història d'Espanya i de Canàries dels llibres de les editorials que s'acaben de comentar demostra, un cop més, que s'està molt lluny del 35% de continguts propis que correspon a les comunitats sense llengua pròpia.

2.3 GALÍCIA

A ESO, la majoria d'editorials adopten un enfocament cronològic que, amb petites variants, respon al següent esquema: la prehistòria i l'antiguitat clàssica a primer curs; l'edat mitjana i moderna a segon; la crisi de l'Antic Règim i un segle XIX llarg a tercer, i el segle XX a quart. En totes les editorials és present la preocupació per a abordar de manera sintètica els successius períodes i fets històrics i la pretensió de "fer esment" de tota mena d'esdeveniments, personatges i dates. En general, les grans editorials (Obradoiro-Santillana, Anaya, Vicens Vives, Rodeira-Edebé, SM) opten per una organització disciplinar dels continguts histò-

rics, relegant a un lloc molt secundari la seva connexió amb les preocupacions socials més actuals o amb els interessos dels estudiants; aspectes que només són presents, en els millor dels casos, en algunes de les activitats complementàries que es proposen. Només les petites editorials (entre les quals figuren les editorials gallegues) formulen propostes educatives amb una més gran pretensió globalitzadora tractant de connectar els continguts històrics amb les preocupacions socials i amb els interessos dels alumnes, però tenen una acollida molt limitada. D'altra banda, la quantitat de continguts s'introdueixen en el sistema escolar té una relació directa amb el tipus de coneixement que es genera i amb el model d'aprenentatge que es promou, de tal manera que a més gran quantitat de continguts més superficials més protagonisme assoleix la memorització com a forma d'aprenentatge i s'aconsegueix un coneixement "enciclopèdic" però no pas interpretatiu i crític.

Pel que fa a la proporció dels continguts, tampoc a Galícia no es compleixen les disposicions de la LOGSE per a les comunitats amb llengua pròpia, ja que el pes dels continguts referits a Galícia oscil·la entre el 5 i el 10% del total de pàgines en el cas de les grans editorials d'àmbit estatal, i entre el 10 i el 20% en les d'àmbit galleg. *"Estos márgenes sólo se ven alterados en algún texto de la Editorial A Nosa Terra, vinculada a opciones culturales nacionalistas, que dedica algo más del 45% de las páginas de 4º de ESO a Galicia. Sorprendentemente esta editorial no aparece mencionada en un Informe de la Real Academia de la Historia obsesionado por contar páginas de contenidos autonómicos"*.

Pel que fa a la qualitat i l'accessibilitat dels continguts a l'ESO, en general, cal destacar:

1. En lloc d'utilitzar el coneixement històric per promoure valors socials positius (igualtat, solidaritat, tolerància, convivència pacífica...), s'utilitza, sovint, els personatges i la cronologia com una eina fonamental en la construcció de les consciències nacionals (preferentment espanyola), que donen prioritat als esdeveniments.

2. S'abusa del discurs narratiu, aparentment mancat d'intencionalitat, al qual els estudiants només poden respondre amb una acceptació passiva. Per exemple: *"En el año 1557 el rey de Francia Enrique II, dispuesto a seguir la política de su padre Francisco I, le declaró la guerra a Felipe II atacando los Países Bajos. El ejército español contraatacó con rapidez y derrotó a los franceses junto a San Quintín, cerca de París. Enri-*

que *II* tuvo que pedir la paz y Felipe II le exigió que renunciase a todas sus ambiciones tanto en los Países Bajos como en Italia.” (Vicens Vives, Opción B, 2º curso, pàg. 144). Aquesta mena de discursos, fonamentalment narratius i centrats en esdeveniments, personatges i dates, a més de transmetre judicis d'opinió no aparents (els monarques francesos tenen ambicions territorials i s'obstinen en la guerra, mentre els monarques espanyols semblen no tenir ambicions territorials i es limiten a defensar els seus territoris), solen produir indiferència en l'alumnat que només pot ignorar-los o memoritzar-los sense formar-se un judici raonat del que realment va succeir.

3. L'obsessió per abastar el màxim de coneixements possibles dóna lloc a textos excessivament complexos que els estudiants no poden comprendre i encara menys discutir: *“El ciclo revolucionario de 1830 se inició en Francia, donde la monarquía de Carlos X, de la dinastía Borbón, fue sustituida por la de Luis Felipe, de la casa de Orleans, después de las tres jornadas revolucionarias de julio en París. En Bruselas se produjo un levantamiento que dio como resultado la disolución del reino de los Países Bajos y la independencia de Bélgica. En 1831, Polonia se rebeló contra el dominio ejercido por el zar de Rusia que era, al mismo tiempo, su rey al no cumplir éste las promesas de preservar la autonomía polaca; esta sublevación fue reprimida sangrientamente por el ejército.”* (Obradoiro-Santillana, Historia, segundo ciclo, pàg. 65). El resultat d'un text tan dens com aquest és que l'alumne d'ESO no solament no aconsegueix assimilar-lo, sinó que, probablement, patirà una profunda desmotivació per la història.

4. S'abusa de les fonts històriques primàries i secundàries i es pretén que l'alumne elabori per ell mateix la informació, extregui les idees fonamentals d'una teoria política, resumeixi els punts fonamentals d'un tractat, etc. Això, en tot cas, correspondria a nivells superiors de l'aprenentatge, però, a l'ESO no fa més que generar frustració: sense una explicació prèvia, un alumne no pot “assenyalar i comentar” els trets fonamentals de la doctrina feixista i nazi a partir de dos textos de Mussolini i quatre de Hitler (llibre de segon cicle d'ESO de l'editorial ECIR, pàgs. 180-182).

5. El material gràfic i les imatges s'han convertit en motiu de competència comercial entre les editorials i, sovint, s'inclouen gràfics excessivament complicats o imatges més efectistes que eficaces, sense donar importància a les connotacions ideològiques no aparents que inclouen moltes imatges (la translació de les fronteres actuals d'Espanya a l'èpo-

ca romana, visigòtica, musulmana o medieval), o a les discriminacions de gènere, ètnia, classe, cultura, etc. contribuint així que es reproduïxin. *“En un mundo dominado por la imagen y los medios de comunicación de masas, se impone un uso educativo de las imágenes en los libros de historia y ciencias sociales atendiendo a criterios historiográficos y didácticos, no tanto a razones de marketing”*.

2.4 PAÍS BASC

En general, els llibres analitzats són bons i estan correctament redactats, incorporant algunes de les darreres aportacions historiogràfiques, com el cas de les dones o els moviments socials actuals, encara que sigui en forma d'afegits o d'activitats a realitzar per l'alumne. També estan força ben complementats amb mapes, gràfics i il·lustracions que faciliten la lectura. Tanmateix, sobretot al batxillerat, els continguts són excessius i el temari, que sovint no pot acabar-se, massa extens donades les hores de classe de què es disposa. No s'observen desviacions de tipus ideològic i, contràriament a les afirmacions contingudes en l'Informe de la *Real Academia de la Historia*, en els llibres analitzats no s'ha trobat *“ninguna postura ni afirmación que pueda tener algún componente o que pueda calificarse de racista. Por el contrario son los valores del mestizaje cultural, de la tolerancia, de la diversidad, y otros semejantes, los que son destacados”*.

Les editorials estatals acostumen a inserir al final de les unitats algunes referències sobre el País Basc que, en tot cas, queden molt lluny del que disposen els currículums per a les comunitats amb llengua pròpia i que de cap manera donen una visió coherent, ni cronològica ni temàticament, de la història de les províncies basques. En el cas d'algunes de les editorials basques es podria pensar que la història es presenta des d'una perspectiva nacionalista per la importància o no rellevància que es concedeix a uns esdeveniments i no a uns altres, que no pas per les afirmacions que es fan.

Els llibres d'ESO de l'editorial Erein s'adapten estrictament als programes i a la normativa legal vigent i són els més moderns i actualitzats pel que fa a la visió que donen del món, de la vida quotidiana i dels valors de vida en democràcia, solidaritat, tolerància, igualtat de drets entre homes i dones... Alternen els mapes d'Espanya i d'Euskal Herria segons les ne-

cessitats de cada unitat didàctica i també utilitzen de manera eficaç i amb èxit les il·lustracions, el còmic, els dibuixos. Els temes dedicats al País Basc resulten del tot procedents i s'introdueixen sota l'epígraf "Desde donde vivo". Existeix una òptica basca supraestructural que només es fa explícita en comptades ocasions.

En el llibre de segon de batxillerat de l'editorial Erein, els autors comencen per explicar el concepte d'Euskal Herria i per subratllar que ells només es referiran a les províncies basques espanyoles. En la primera part (de l'Antic Règim a la Restauració) expliquen de manera potser una mica confosa l'evolució de les institucions basques. En general, però, el llibre és prou clar i molt didàctic. Al final, s'inclou un annex amb consells per a fer comentaris de films (al llarg dels temes s'aporta una filmografia) i confeccionar biografies. La història d'Espanya ocupa 181 pàgines (un 66%) i la del País Basc, 94 (el 34%).

El projecte Zubia-Santillana d'ESO presenta conjuntament la geografia i la història i utilitza les dues pàgines de l'apartat denominat "Desarrollos", en què s'inclouen aspectes monogràfics del tema que s'està tractant, per adaptar-se al currículum de la Comunitat. Així, sobre el llibre base, que serveix per a tot l'Estat, s'incorporen en cada tema dues pàgines sobre el País Basc, que en el cas de la geografia inclou també Navarra. De vegades, també se sol utilitzar un bloc de pàgines al final sobre la geografia i la història del País Basc que, en el llibre de segon, representen el 6,1% del total de pàgines del llibre i que fa la sensació de ser un afegit per a cobrir l'expedient. Els mapes varien, i en unes ocasions es refereixen a les tres províncies de la Comunitat Autònoma Basca (CAB) i, en altres, al conjunt d'Euskal Herria. Les mencions a Navarra són incorporades en el conjunt del text o en petits paràgrafs separats.

El projecte d'Anaya d'ESO opta per presentar per separat la geografia i la història. L'intent d'elaborar un material el més didàctic possible fa els llibres excessivament complexos i hom precisa d'una introducció de cinc pàgines per comprendre com s'ha de treballar el llibre. A primer cicle, els continguts sobre el País Basc (entès com les tres províncies encara que, a vegades, s'utilitzi la denominació d'Euskal Herria) ocupen el lloc reservat per a les diverses autonomies dins un text bàsic i general que serveix per a tot l'Estat. Igualment, els mapes acostumen a ser de les tres províncies amb algunes excepcions que inclouen mapes de tot Euskal Herria: el camí de Santiago, els monestirs medievals, les diòcesis a finals de l'Edat Mitjana... El plantejament acaba resultant força tradicional

tot i l'esforç d'adaptació que figura al final de cada unitat que inclou una "crònica del nostre temps" en què es reproduïxen articles periodístics i un epígraf ("quina actitud mantenir") que convida a la reflexió. El llibre d'història de segon cicle (del segle XVI als nostres dies) segueix un programa que abasta des dels temes d'història universal als temes d'història d'Espanya en què s'insereixen dues pàgines destinades a les diferents autonomies i, per tant, el que en el llibre de Castella-La Manxa és "Castilla-La Mancha en los siglos XVI y XVII" ací es transforma en "El país Vasco en los siglos XVI y XVII". En suma, tant en l'edició en castellà com en l'edició en euskera, hi ha 16 pàgines destinades al País Basc, d'un total de 314, és a dir, el 5% del total. El llibre d'història d'Espanya de batxillerat és força tradicional i, davant la magnitud del programa, opta per un plantejament polític i per una òptica fonamentalment centralista. En una unitat introductòria, les arrels històriques d'Espanya se cerquen en la prehistòria, tot i que, seguint a Américo Castro, el sorgiment d'Espanya **només** es fa remuntar a l'Edat Mitjana i "*lo español*" seria la confluència entre cristians, musulmans i jueus. S'utilitzen conceptes superats com el de "Reconquesta" (tot i que després és qüestionat en els textos que es proposen com a comentari) i es relaciona l'Espanya medieval amb l'Espanya de les autonomies. A partir del segle XVI, es parla d'Espanya, sense més matisacions, la qual cosa dificulta la comprensió de com es configura l'Estat centralista en segles posteriors i, especialment, al segle XIX. De les dues pàgines dedicades a la història del País Basc en algunes unitats resulta un conjunt de 34 sobre 484, la qual cosa suposa el 7% del total.

Els llibres d'Elkarlanean o Elkar són en euskera, patrocinats per la Federació d'Ikastoles, només es dediquen a l'ESO i prenen com observatori el marc basc: són confeccionats des d'una perspectiva basca sense vacil·lacions. Tanmateix, des de la perspectiva didàctica cal destacar que la presentació i el llenguatge s'adapta força bé al nivell dels alumnes. Els exercicis són abundants i estan ben plantejats, les il·lustracions són les apropiades, però, els temes estan poc estructurats entre ells, la qual cosa pot confondre als alumnes. El quadern dedicat a la Revolució Industrial mereix una menció especial perquè explica perfectament, gairebé com si es tractés d'un joc, com funcionen les empreses i, des de l'explicació en el nivell més pràctic, pròxim i fàcil d'entendre arriba al grau de complexitat explicativa que necessita el tema sense anar més enllà del que és aconsellable.

L'editorial Ibaizabal utilitza els llibres de primer i segon d'ESO de l'editorial Edelbeis adaptats al País Basc. S'inclou també un tema dedicat a Navarra entre 824 i 1512. Per tercer i quart d'ESO disposen d'un volum dedicat a història i art redactat per un equip d'Ibaizabal. La concepció dels llibres és més aviat clàssica i els continguts i la informació que donen són potser excessius. Tanmateix, els llibres s'adapten als programes oficials i abunden en els aspectes metodològics i didàctics. El llibre d'història de segon de batxillerat comença al segle XVIII i està escrit des d'una perspectiva del País Basc tot i que s'adapta al disseny curricular de la comunitat autònoma. De nou, els continguts semblen excessius atès el nivell dels alumnes a qui s'adreça el llibre. En les unitats dedicades al franquisme dona poca importància al moviment obrer i a l'oposició d'esquerres a la dictadura i, en canvi, emfasitza l'oposició nacionalista. Cal destacar positivament el gran nombre d'exercicis que s'inclouen, la idoneïtat dels textos per comentar i comentats i l'encert de la bibliografia i la filmografia recomanada al final de cada unitat.

Per últim, un llibre diferent de tots és el d'història d'Espanya de segon de batxillerat editat la U.P.V.-E.H.U. i redactat per professors amb una llarga experiència a les aules i en els moviments de renovació pedagògica. És un llibre molt sintètic, d'exposició clara, que se centra en les qüestions bàsiques, sense il·lustracions i amb poques propostes d'exercicis i comentaris al final de cada tema. És un llibre molt útil per als professors, però una mica dur per als alumnes donat el tipus de llibre a que estan acostumats, amb moltes il·lustracions.

A continuació, figuren els percentatges dedicats als continguts de la història d'Espanya i del País Basc (la resta fins el 100% correspondria als continguts d'història universal) dels llibres d'ESO que han estat considerats i els percentatges dedicats als continguts de la història del País Basc (la resta fins al 100% correspondria als continguts d'història d'Espanya) en els llibres d'història d'Espanya de batxillerat. Cal advertir que es tracta d'uns percentatges indicatius perquè moltes vegades, com succeeix en el cas d'Ibaizabal, els llibres parlen d'Espanya i del País Basc en un mateix paràgraf i, en conseqüència, només s'han considerat les parts diferenciades de text, deixant de banda els exercicis i comentaris. També és freqüent que hom barregi història, geografia i ciències socials. En altres ocasions, però, com és el cas d'Elkar, l'exercici i el text formen un conjunt integrat i no és possible considerar-los per separat. A més, en el llibre de quart d'ESO d'aquesta editorial, Espanya només apareix quan

es parla de *Hego Euskal Herria* (la Comunitat Autònoma Basca i Navarra). Una cosa semblant succeeix també en el llibre de quart d'ESO d'Erein en el qual es dedica molta més extensió a parlar d'Espanya que no pas del conjunt del País Basc i Navarra.

Percentatge de pàgines dedicades a la història d'Espanya i de la Comunitat Autònoma Basca en els llibres d'ESO i batxillerat

	Primer d'ESO		Segon d'ESO		Tercer d'ESO		Quart d'ESO		Batxillerat
	<i>Esp.</i>	<i>P.Basc</i>	<i>Esp.</i>	<i>P.Basc</i>	<i>Esp.</i>	<i>P.Basc</i>	<i>Esp.</i>	<i>P.Basc</i>	<i>P. Basc</i>
Ibaizabal ¹	3,5	2,6	11,2	3,9	-	-	9,5	3,0	20,8
Santillana	16,6	6,2	2,3	6,6	28,0	12,2	20,8	13,1	-
Elkar	-	-	0,0	17,0	0,0	17,0	10,0	6,0	-
Anaya	34,3	12,8	-	-	37,9	7,0	-	-	11,4
Erein	0,5	9,4	3,9	6,4	4,2	9,3	13,6	12,6	34,2
U.P.V.	-	-	-	-	-	-	-	-	24,5
<i>Mitjana</i>	<i>13,8</i>	<i>7,8</i>	<i>4,4</i>	<i>8,5</i>	<i>17,5</i>	<i>11,4</i>	<i>13,5</i>	<i>8,7</i>	<i>22,8</i>

* Els percentatges de quart d'ESO corresponen a tot el segon cicle d'ESO.

Els percentatges, tot i que són indicatius, són prou clars. Cap editorial no utilitza el 45% de continguts propis que correspon a les comunitats amb llengua pròpia per dedicar-los a la història del País Basc (la que més s'hi aproxima és Erein, amb un 34%, en el llibre d'història d'Espanya de batxillerat). També és cert que, en algunes editorials com Elkar i, en menor mesura Erein, els percentatges dedicats a la història d'Espanya a ESO són molt baixos, la qual cosa no significa, però, que els de la història del País Basc siguin molt elevats (els màxims s'assoleixen en els llibres de segon i tercer d'ESO d'Elkar amb un 17%). Aquestes editorials basques prioritzen la història universal en què insereixen la història del País Basc i, de retruc, d'Espanya. La consideració no és aplicable al llibre d'història d'Espanya de batxillerat d'Erein.

2.5 BREU REFERÈNCIA AL CAS DE LA COMUNITAT FORAL DE NAVARRA

El president de la Comunitat Foral de Navarra, Miguel Sanz, declarava fa uns quants mesos que els llibres de text en euskera utilitzats a

Navarra serien traduccions dels llibres en castellà i serien editats pel Govern de Navarra. Això suposava “*extender una nube de sospecha sobre los libros en euskara que, amparándose en el idioma, aprovecharían para adoctrinar y predicar Dios sabe qué entre los niños y niñas vascoparlantes*”. Dies més tard, des del Departament d’Educació del Govern de Navarra es matisava que es prohibiria la venda dels llibres que no s’ajustessin al currículum navarrès i que es finançaria la traducció i l’edició en euskera dels llibres en castellà de les diferents editorials, començant pels llibres de geografia i història de primària, ESO i batxillerat.

Navarra és una comunitat de poc més de mig milió d’habitants i amb una de les taxes de natalitat més baixes d’Europa, la qual cosa suposa un mercat molt petit que no afavoreix l’edició de llibres de text adaptats a la realitat navarresa. De fet, no existeixen editorials pròpies d’aquesta comunitat i, en castellà, només Santillana i Anaya disposen de versions adaptades per Navarra a nivell d’ESO. Anaya també disposa d’un llibre denominat “geografía e Historia de Navarra”, del qual són autors Román Felones i Fermín Miranda y Calvo. Aquest llibre combinat amb qualsevol de les edicions generals de llibres d’història d’Espanya per a batxillerat, omple el buit de la manca de llibres adaptats a Navarra que existeix en aquest nivell. Les escoles que utilitzen llibres en euskera fan servir les versions editades per a la comunitat autònoma del País Basc. En definitiva, a la manca d’adaptació i de llibres en euskera s’hi afegeix, també, a vegades, en les poques versions castellaneres adaptades existents, la polèmica dels noms (politització i rebuig del terme Euskal Herria) i dels mapes (inclusió de Navarra en Euskal Herria, contraposició del mapa d’Euskal Herria a mapes de la CAB i de Navarra per separat, etc.). Tanmateix, les manifestacions del Govern de Navarra no han fet més que avivar un foc que altres s’havien encarregat d’encendre molt abans.

2.6 PAÍS VALENCIÀ

Els manuals de les editorials considerades, que com ja s’ha dit, representen al voltant del 85% de la quota del mercat valencià, dediquen a l’entorn d’un 8% de les seves pàgines a la geografia i la història (considerades conjuntament) del País Valencià a primer cicle d’ESO i poc més del 5% a segon cicle d’ESO tal com es pot comprovar en el quadre resum següent:

Percentatge del referent valencià (considerant conjuntament la història i la geografia) en els llibres de text d'ESO més utilitzats en els centres educatius valencians

<i>Editorial</i>	<i>Primer curs</i>	<i>Segon curs</i>	<i>Tercer curs</i>	<i>Quart curs</i>
Santillana	6,7	6,0	12,0	11,3
Vicens Vives	4,7	4,5	3,1	1,1
SM	9,3	11,7	6,9	4,4
Anaya	12,9	9,3	10,8	6,2
ECIR	8,1	6,9	7,2	5,7
<i>Mitjana per curs</i>	8,3	7,7	5,8	5,7

Dels vint manuals analitzats, només tres superen, i per molt poc, el 10% de dedicació (considerant conjuntament la geografia i la història) a les característiques específiques valencianes. Si considerem ara només els manuals d'història o les pàgines d'història, els percentatges de les pàgines dedicades a la història valenciana milloren en algunes editorials, però davallen en altres i, en tot cas, segueixen molt per sota del que seria aconsellable.

Percentatge del referent valencià (considerant només història) en els llibres de text d'ESO més utilitzats en els centres educatius valencians

<i>Editorial</i>	<i>Primer curs</i>	<i>Segon curs</i>	<i>Tercer curs</i>	<i>Quart curs</i>
Santillana	8,4	7,8	12,2	12,3
Vicens Vives	8,3	5,9	3,3	4,8
SM	5,3	6,6	-	4,2
Anaya	2,7	12,8	-	6,6
ECIR	-	7,1	-	5,8
<i>Mitjana per curs</i>	6,2	8,0	7,8	6,7
<i>Mitjana per curs*</i>	(4,9)		(3,1)	

* Mitjana considerant com a valor zero aquelles editorials que no disposen de llibres amb referents d'història en alguns cursos.

La comparació amb les recomanacions administratives de la Comunitat Valenciana demostra que aquestes no se segueixen i que els continguts propis de la comunitat no únicament no arriben al 45% que estableix la llei, sinó que, amb una mitjana del 6,9%, considerant conjunta-

ment la geografia i la història, o del 7,2% (5,7), considerant només la història, pel conjunt de l'ESO, queden molt lluny d'aquest percentatge. De fet, els manuals dediquen molta més atenció a la història d'Europa, o de determinats països europeus i de la resta del món que no pas a la història del País Valencià.³¹

En suma, la filosofia de les grans editorials és clarament comercial i atès que la realització d'un manual és costosa en temps i en inversió i la preparació de diferents variants per a les 17 comunitats autonòmiques encareix els costos de producció, hom opta sovint per elaborar un manual base i homogeni al qual s'afegeixen petites variants regionals. Aquesta actitud és també majoritàriament l'adoptada pel professorat que coneix millor els grans plantejaments estatalistes que no pas els estudis historiogràfics regionals desenvolupats fonamentalment en les darreres dècades.

D'altra banda, cal destacar el marcat caràcter tradicional dels manuals, que només incorporen variacions de tipus fonamentalment externs (il·lustracions, preguntes, resums, vocabularis, etc.). Els manuals que podríem dir alternatius, que són molt més suggerents, creatius i impulsors d'una consciència històrica més crítica i d'un pensament històric raonat, no desperten l'antuència de sectors molt amplis del professorat de secundària. Aquestes consideracions són igualment les que expliquen que les variants regionals presents en els manuals ho siguin fonamentalment a títol d'exemplificacions del que s'ha tractat de manera més general en les diferents unitats didàctiques que comprenen. El referent utilitzat acostuma a ser de tipus generalista, ja sigui teóricoabstracte, ja sigui europeu, especialment europeu-occidental, o ja sigui espanyol. És gairebé impossible trobar algun concepte o paraula clau que es refereixi, de manera més particular, a l'àmbit regional.

Conclusions:

1. El tractament de les qüestions valencianes és molt inferior a les possibilitats que ofereix la legislació vigent.

2. Predominen els continguts temàtics tradicionals sense haver-se'n aconseguit una adient actualització didàctica. En aquest sentit, és fals dir que els manuals cauen en el "pedagogisme" si amb això es vol afirmar que tenen un excés d'enfocament didàctic en el tractament dels continguts. A més, predomina una concepció de l'ensenyament més exposi-

tiu que actiu; això és, hom privilegia la transmissió i memorització dels continguts més que no pas el seu aprenentatge real i actiu per part dels alumnes.

3. En aquest sentit, no es pot dir que manquin continguts temàtics, més aviat en sobre donat que l'excés de continguts temàtics impedeix el seu estudi en profunditat i el seu tractament raonat. En tot cas, caldria ampliar la presència dels continguts de procediment i d'actitud si es vol complir el que estipula la legislació vigent: una formació cívica crítica a partir de la generació d'un judici crític i raonat, tal com s'expressa en els objectius generals del currículum valencià de ciències socials, geografia i història.

2.7 CATALUNYA

La reforma educativa a Catalunya organitza el currículum en crèdits de 35 hores, en comptes d'assignatures anuals. D'aquí es deriva el fet que el nombre d'hores lectives de geografia i història, tant a ESO com a batxillerat sigui inferior a les que es fan a l'antic territori MEC.³²

El projecte Mediterrània de l'editorial Vicens Vives per a Catalunya distribueix l'estudi de la història entre primer cicle d'ESO (de la prehistòria a l'edat moderna inclosa) i segon cicle d'ESO (segles XIX i XX). La prehistòria, la història antiga i medieval estan redactades des d'una perspectiva d'inequívoca catalanitat i, tal com sembla lògic en un llibre de text per a Catalunya plantegen l'estudi de la formació dels estats cristians de la Península Ibèrica com un dossier d'ampliació. Contenen algunes inexactituds en la cronologia i l'evolució de l'home primitiu i en la denominació d'Espanya musulmana. El procés d'hominització està mal explicat i no incorpora les darreres aportacions de la comunitat científica. En canvi, és molt pertinent parlar dels visigots a l'antiga Hispania romana i integrar Talteüll en la prehistòria de Catalunya. Tot plegat s'adapta perfectament a les exigències legals quant a percentatge de continguts relatius a Catalunya, perfectament integrats a cada seqüència didàctica, tal pel que fa al text com a les il·lustracions. El contingut és correcte. En el llibre dedicat a la història medieval i a l'edat moderna, les unitats s'aborden des d'una perspectiva catalana; és a dir, els continguts conceptuals segueixen el currículum obligatori català. L'enfocament prioritza els descriptors culturals per damunt dels polítics i la renovació didàctica s'aplica especialment en augmentar la llegibilitat o capacitat comunicativa dels concep-

tes amb il·lustracions abundants i amb el redactat d'un text poc dens i divulgatiu. A les unitats de caràcter més general s'han intercalat les que fan referència als períodes més gloriosos o identificatius de la història de Catalunya. En l'edat contemporània es prioritza l'observatori món-Catalunya tot i respectar la normativa vigent sobre percentatges. El contingut informatiu bàsic es troba molt ben complementat amb mapes, gràfics, estadístics, fotografies, cronologies, il·lustracions. Per a la segona meitat del segle XX (món actual) el món i Catalunya segueixen constituint els principals observatoris i s'inclouen falques sobre Catalunya. Les proporcions varien significativament en detriment de les pàgines dedicades a Catalunya. En tots dos casos (edat contemporània i món actual), s'ofereixen continguts complementaris (activitats, dossiers, "aprenc a") amb abundància de gràfics de gran utilitat per a reproduir les passes de la reconstrucció històrica centrant-se en exemples del món i de Catalunya. Els temes dedicats al franquisme i a la Transició democràtica difereixen molt poc en la versió per a Catalunya i en la versió per a les comunitats de parla castellana; així, en la unitat Catalunya durant el franquisme, a pesar del títol, l'observatori és Espanya amb alguna petita falca sobre Catalunya.

En la versió per a Catalunya del llibre de batxillerat de Vicens Vives la majoria d'unitats tenen com a fil conductor la història d'Espanya, fonamentalment política i amb molt d'èmfasi en els esdeveniments (guerres, revolucions, pronunciaments, canvis dinàstics...). Tanmateix, es complementen força bé amb l'explicació de l'evolució històrica de la Catalunya contemporània, i les activitats i els dossiers es refereixen, moltes vegades, a fets de la història de Catalunya. En el text bàsic, que és on es donen els continguts, s'intercalen sovint quadres de text, mapes, documents, biografies, etc. referits a Catalunya i, sobretot, subapartats del tipus "la Dècada moderada a Catalunya", "El Bienni Progressista a Catalunya", "Els darrers anys d'Isabel II a Catalunya", etc. De vegades (unitats 4, 6, 7 i 15) domina la història de Catalunya o, fins i tot, aquesta constitueix el fil conductor de la unitat. En altres ocasions (unitat 5), la història de Catalunya i d'Espanya representen el 50% de la unitat. La història de Catalunya hi és gairebé present amb un fil conductor propi tal com succeeix amb la història d'Espanya.

El llibre d'història de segon cicle d'ESO de l'editorial Teide es complementa força bé amb el que l'alumne ha treballat en el primer cicle d'ESO, en què haurà fet una aproximació a la història de caràcter temàtic i trans-

versal per aprendre “l’ofici d’historiador” a través d’un recorregut no cronològic per les principals etapes i processos històrics. A segon cicle, l’autor del llibre desenvolupa el fil conductor de la història mundial i intenta integrar en aquest esquema argumental els fets més importants de la història de Catalunya i, secundàriament de la història d’Espanya. A partir del segle XVIII, també intenta relacionar la història de Catalunya amb els principals esdeveniments de la història espanyola. No sempre s’aconsegueix del tot la interrelació entre història universal i història de Catalunya i entre història d’Espanya i història de Catalunya. En algunes ocasions, el llibre presenta llacunes difícils de justificar (no s’inclou cap referència a la guerra i el Protectorat del Marroc ni tan sols quan es menciona la Setmana Tràgica: “Tot al llarg del segle XX, Catalunya va patir importants sacseigs. Un dels més colpidors va ser la Setmana Tràgica, el juliol de 1909. Barcelona es va insurgir contra la mobilització de lleves a Catalunya. L’exèrcit va sufocar la revolta, després d’una setmana de combats”, pàg. 229) o qüestions tractades insuficientment (és el cas de la breu referència a la pèrdua de Cuba i Filipines, i cap menció a les seves conseqüències en els àmbits espanyol i català: “Mentrestant, el 1898, Espanya havia perdut una guerra contra els Estats Units d’Amèrica, que li havien arrabassat les darreres colònies d’ultramar: Cuba i Filipines”, pàg. 181; més greu encara és la breu referència a la fi del franquisme i la Transició, que es fa acabar amb l’Estatut –1979–, ometent qualsevol menció dels esdeveniments i períodes posteriors: intent de cop d’estat, governs socialistes, etc.). Amb tot, cal destacar l’esforç per integrar de manera comprensible els tres àmbits d’anàlisi i argumentals: món, Catalunya, Espanya (per aquest ordre). La distribució de les unitats sempre és la mateixa: una pàgina amb un resum introductori i una il·lustració; vuit pàgines de text i il·lustracions (pocs mapes i quadres) dividides en apartats i subapartats per a desenvolupar la informació dels continguts bàsics (amb algun apartat dedicat a Catalunya); un reportatge de dues pàgines, sovint centrat a Catalunya, que, en forma de text i il·lustracions, aporta informació complementària sobre el tema principal, i quatre activitats (espai, temps, documental i recerca) que permeten a l’alumne treballar aspectes que no sempre es recullen en el text.

El llibre de batxillerat de Teide s’estructura en tres blocs de cinc unitats, corresponents als tres crèdits en què s’organitza el currículum d’història com a matèria comuna del batxillerat: 1. Liberalisme i indústria; 2. Crisi, República i Guerra; 3. Dictadura i democràcia. El fil argumental és

la història d'Espanya, però, sens dubte, és un dels llibres en què més bé s'ha aconseguit integrar la història de Catalunya. La distribució de les unitats segueix un mateix esquema: una pàgina de resum-introducció inicial; catorze pàgines d'informació de continguts; sis pàgines de documents i activitats en què, a partir de documents, quadres, mapes, gràfics, etc., es proposen diversos exercicis per tal que l'alumne fixi millor els continguts informatius de la unitat, de dues a quatre pàgines de dossier, sovint dedicades a Catalunya. S'inclou sempre la recomanació d'un film, una visita (a una colònia industrial, al Parlament, etc.), una novel·la, un llibre d'assaig o d'humor, (es dona una breu fitxa tècnica i de l'argument) sobre alguns dels continguts de la unitat. La utilització que es fa de gràfics, mapes, quadres i il·lustracions està molt ben pensada i contribueix a enriquir notablement l'exposició de continguts de les diferents unitats. Al final de cada bloc, l'alumne disposa d'una àrea de recerca que contribueix a relacionar millor els coneixements exposats en les diverses unitats i l'obliga a reflexionar i a treballar aquests coneixements per tal de treure conclusions i familiaritzar-se amb "l'ofici d'historiador". L'exposició dels continguts és similar a la de l'edició en llengua castellana. De fet el text i les il·lustracions dels apartats dedicats a la història d'Espanya són els mateixos (excepte en el primer bloc en què es fa una mena de síntesi dels dos primers blocs de l'edició destinada a les comunitats sense llengua pròpia diferent del castellà) que en l'edició en castellà, i les variacions s'introdueixen en els apartats dedicats a la història de Catalunya. En conjunt queda una versió molt equilibrada en què els continguts i les activitats referits a la història de Catalunya representen el 44,4% del total. Per últim cal assenyalar que el nivell de continguts i d'informació és molt alt (per posar només dos exemples, esmentarem l'apartat dedicat al conflicte que seguí la descolonització inacabada del Sàhara Occidental, que s'acompanya d'un mapa prou il·lustratiu, i el dossier del fenomen de la Nova Cançó). Destaca també un glossari molt útil, que s'inclou al final del llibre, la cronologia de la Transició que es dona en les unitats 13 i 14, i els apartats sobre "Immigració extraeuropea i multiculturalisme" i "Identitat nacional i internacionalització", que tanquen la darrera unitat.

Els llibres de Cruïlla d'ESO per a Catalunya estan redactats pels mateixos autors que els llibres de SM per al territori MEC, però presenten diferències significatives d'enfocament i de continguts. El procés d'hominització no incorpora les darreres aportacions de la comunitat científica,

la qual cosa succeeix també en la majoria dels llibres analitzats d'altres editorials. Més greu és que s'esmenti l'home de Talteüll, tot i que els jaciments d'Orce i d'Atapuerca ocupen un lloc destacat. Es reproduïx el crani de l'*Homo erectus* de Pequín, però no pas el de l'home de Talteüll, molt més proper als estudiants catalans, que també és *homo erectus*. S'oblida així que el Museu de Talteüll és un dels centres més importants de la prehistòria d'Europa, que té unes instal·lacions específicament pensades per a visites escolars, amb textos i locucions en llengua catalana i a menys d'una hora de la frontera francesa. Es reproduïxen les Venus de Willendorf i de Savignano, però no la de Gavà, de tal manera que, d'un total d'onze reproduccions de pintures rupestres, només se'n reproduïx una localitzada a Catalunya, i encara dins l'apartat d'activitats. De monuments megalítics no se'n reproduïx cap de localitzat a Catalunya. Tot i les abundants il·lustracions, l'explicació de la presència romana a Catalunya queda diluïda i minimitzada a cinc ratlles dins la seqüència didàctica dedicada a la Hispània romana: per no esmentar, ni s'esmenta Centcelles, ni el temple romà de Vic, un dels més ben conservats d'Europa; i tret de Barcino, Empúries i Tarraco, no s'esmenta cap ciutat més. En canvi en aquest llibre sí que es parla de Medellín, Lugo o Lleó. La versió del crèdit que s'ha editat independent és lleugerament més completa que la que es presenta enquadernada conjuntament amb el crèdit 1 de geografia, pel que fa a continguts catalans. A diferència d'altres llibres de text, no s'usa el mot "Espanya" de manera improcedent abans que existís com a entitat política subjecte de dret. En general aquest crèdit pel que fa a la catalanitat del currículum, amb prou feines arriba als mínims que exigeix la llei. La situació encara és pitjor en l'edició enquadernada conjuntament amb el crèdit 1 de geografia, que és una simple traducció de l'edició per al territori MEC, amb alguns afegits. Pel que fa a l'edat mitjana i moderna vegeu les consideracions que fem en parlar del projecte de Cruïlla per a Catalunya fet pels mateixos autors.

Viure el segle XX, del projecte *Mil·lenni* de Cruïlla per a segon cicle d'ESO és un crèdit que prioritza molt clarament els continguts conceptuals referents a Espanya i a la resta del món per damunt dels de Catalunya. Només es fa una breu referència a l'assassinat de Francesc Layret, i de l'evolució del catalanisme durant aquest període només hi ha un article de la Vanguardia. No apareix cap referència ni a Francesc Cambó ni a Prat de la Riba ni a la Lliga, tret d'un esment tangencial, en la

pàg. 37. En aquesta mateixa pàgina es dona una data incorrecta del complot de Prats de Molló; es diu que Francesc Macià proclamà un Estat català el 1931, quan el que realment proclamà fou la República catalana (l'Estat català el va proclamar Companys en 1934 tal com pot deduir-se del text que completa la pàgina i del peu de la minúscula foto que hi ha) i es fa una referència a Lluís Companys en parlar de la proclamació de la República, però no s'esmenta que més tard fou president de la Generalitat de Catalunya. L'únic esment a l'antifranquisme català durant els 40 anys de la dictadura és la vaga de tramvies de 1951, uns poemes relatius a l'exili (pàg. 79) i un fragment de les memòries de Francisco Franco Salgado-Araujo sobre els fets del Palau. Res de la Generalitat a l'exili ni dels partits i moviments d'oposició al règim ni a l'interior ni a l'exterior. En relació al restabliment de la democràcia es fa esment del retorn del president Tarradellas de l'exili (pàg. 105), reproduint únicament un fragment del discurs pronunciat al balcó del Palau de la Generalitat i s'acompanya d'una petita fotografia. No hi ha cap resultat electoral relacionat amb Catalunya, de manera que un alumne que acabi aquest crèdit pot ignorar perfectament quina coalició ha governat Catalunya des de 1980, qui ha estat el president de la Generalitat i quins han estat els partits de l'oposició durant aquest període. Tampoc l'art català aconsegueix millor sort. Així, doncs, tret de nou pàgines, i algun esment escadusser al mig del text, podria tractar-se perfectament d'un llibre de text per a qualsevol altra comunitat autònoma. Aquest crèdit queda, doncs, molt lluny d'acomplir el 45% de continguts curriculars relatius a Catalunya que permet la legislació vigent.

McGraw Hill té un projecte editorial d'ESO específic per a Catalunya on s'ha tractat de fer un esforç didàctic en la comunicació dels continguts, més que no pas en la seva selecció i organització, ja que els continguts mantenen l'esquema cronològic tradicional. La renovació didàctica s'aplica en aquest material especialment a fer conscient l'alumne del seu propi procés d'aprenentatge i justificació de què és la història i què ens ajuda a entendre aquesta disciplina. És un material que presenta una gran llegibilitat i claredat en la presentació del contingut. Les il·lustracions són un xic massa simples i les fotografies són més aviat petites i escasses. En conjunt es tracta d'un projecte editorial amb una clara voluntat d'adopció dels plantejaments didàctics de la Reforma, en el sentit següent:

- Fa una selecció dels continguts més rellevants i tracta de vèncer l'excés d'allau de continguts que caracteritzava els llibres de text de ciències socials abans de la Reforma educativa.
- El text està molt fragmentat per les mateixes activitats, redactades per fer pensar els alumnes més que no pas per ser activitats de memorització.
- Es facilita als alumnes el procés d'aprenentatge tot tractant de fer-los conscients de la intencionalitat i rellevància del que estan aprenent així com del conjunt d'idees i conceptes bàsics de cada unitat (per exemple, l'apartat "Fes memòria").
- La introducció de procediments vinculats a l'empatia, simulació i comparació que ajuden a la interpretació històrica de manera creativa, molt més que els tradicionals procediments d'observació d'una obra d'art o bé la interpretació d'un gràfic o un mapa.

Entenem que aquest projecte s'ajusta a la normativa legal del currículum obligatori de ciències socials. Consta explícitament l'homologació del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i també consta l'aprovació per la Conselleria d'Educació, Cultura i Esports del Govern balear com a material didàctic complementari. Respecte a l'enfocament dels continguts d'història, entenem que mira de fer un tractament explicatiu de la història, en comptes del clàssic enfocament descriptiu o enunciatiu, però, per la brevetat dels textos generals que inclou, però, les explicacions queden molt esqueletitzades i a vegades indueixen a errors. Des de la perspectiva del marc de referència podem dir que és més aviat general, amb el predomini, en tot cas d'una visió eurocèntrica i amb escasses focalitzacions específicament catalanes, encara que hi destaquen les referències a la realitat present per a una millor comprensió del passat i de la realitat propera, amb una més gran presència d'exemples de Catalunya que no pas d'Espanya.

El llibre de batxillerat per a Catalunya de l'editorial McGraw Hill es divideix en tres crèdits de cinc unitats cadascun, tal com estableix la normativa vigent en aquesta comunitat autònoma: 1. Les arrels del segle XX (fins al 1898). 2. De la Restauració a la Guerra Civil (1898-1939). 3. Dictadura, Transició i democràcia (1939-2010). Pel que al plantejament didàctic, les cinc unitats segueixen la mateixa estructura en els tres crèdits: Unitat 1: "Sistema-món". Contextualització universal. Unitat 2: "Una mirada al període". Ordenació cronològica amb especial atenció als es-

deveniments polítics. Unitat 3: “Vida econòmica i social”. Aprofundiment de les condicions materials, la vida quotidiana i les mentalitats col·lectives. Unitat 4: “Catalunya al punt de mira”. Catalunya és present en tots els capítols, però, aquest focalitza alguns aspectes rellevants que es volen destacar i aprofundir. Unitat 5: “Recapitulació i síntesi”. Balanç per a estructurar la informació rebuda i les respostes als interrogants plantejats. Cada crèdit comença amb una activitat de presentació dels continguts i d’exploració inicial. La mateixa activitat realitzada novament en acabar el crèdit mostrarà els progressos realitzats. Per a cada unitat es disposa d’un text explicatiu i interpretatiu. L’acompanyen diversos materials de suport. Sota l’epígraf genèric de “Eines per fer història”, al final de cadascuna de les quinze unitats s’ha preparat un proposta de treball específica on es donen les pautes i els materials per a poder fer, a classe, treballs monogràfics al voltant del desenvolupament de capacitats intel·lectuals i de procediments específics de la història i de la ciència en general. Es tracta d’una proposta novedosa que constitueix un interessant recurs per a la realització de biografies i la utilització del cinema de ficció com a font de coneixement i debat historiogràfic i ideològic (“Tierra y libertad”). També es proposen activitats d’autoevaluació i de treball cooperatiu. Pel que fa als continguts, denota rigor en el plantejament i equilibri entre el text i les il·lustracions tot i que hi haurà qui trobarà discutible la utilització de determinats conceptes com la divisió entre republicans i “feixistes” en els mapes explicatius de la Guerra Civil. Destaca els temes socials i, molt especialment, els sindicals durant la Transició, sobretot en les il·lustracions.

L’editorial Text / Gran Enciclopèdia Catalana presenta un projecte didàctic d’ESO per a Catalunya que parteix d’un plantejament de la història com a matèria integrada en un àmbit de coneixement de ciències socials on el fil conductor és exercit més aviat pels temes que han estat els blocs temàtics propis de la geografia. Així no hi ha cap crèdit específic d’història, sinó que els continguts històrics es troben en la segona part de cada unitat didàctica, per tal de donar la perspectiva temporal i evolutiva, de cada aspecte tractat des de la perspectiva conceptual i actual pròpia de la geografia. També resulta remarcable la bona integració dels procediments i dels valors dins el quadern d’activitats de cada crèdit. En qualsevol cas, la perspectiva catalana de l’enfocament dels continguts conceptuals i actitudinals dels llibres de Text / Gran Enciclopèdia Catalana és inqüestionable, situant-se en el percentatge de continguts catalans que marca la llei. En el cas

dels crèdits del primer cicle analitzats sembla que es defuig el tractament d'Espanya. Com a conclusió diríem que el projecte de Text / Gran Enciclopèdia Catalana és francament singular per les raons assenyalades anteriorment i que conté els continguts raonables per a l'ESO tret, potser, pel que fa a la història política del segle XX que, a la nostra manera de veure queda una mica pobra, especialment si la comparem amb l'atenció que mereixen altres períodes menys rellevants per a la vida quotidiana de l'alumnat i altres aspectes de la realitat com ara la cultura. Això, però, és compensat en bona part pel tractament preferent que rep el contingut del segle XX des de la perspectiva geogràfica, donat que és l'eix dominant del projecte. D'altra banda, el projecte curricular de Text / Gran Enciclopèdia Catalana té una clara vocació didàctica, perquè:

- El disseny en conjunt del projecte curricular contempla elements facilitadors de l'aprenentatge:

- Per a cada quadern de text s'edita un quadern de treball. I, a més, els quaderns de text i de treball estan encunyats perquè el text pugui separar-se i cada alumne crear el seu propi dossier. Les activitats estan concentrades en el quadern de treball i aquest recull de manera sintètica les idees-eix del text, a partir de les quals es plantegen les activitats.

- Les pàgines amb continguts d'història estan indicades amb un fris cronològic en el marge intern del quadern.

- Els conceptes estan expressament definits en un glossari que està disposat en una columna estreta a la dreta del text general. A més, en el text els conceptes més rellevants estan indicats en negreta.

- Cada unitat conté en el seu inici un mapa conceptual ben elaborat.

- En conjunt el disseny fa que el text sigui llegidor i fàcilment assumible pels aprenents.

- Incorpora en el quadern de treball un apartat específic d'educació cívica, el qual fa intuir l'orientació educativa del projecte cap a la formació de la ciutadania més que no pas cap a la transmissió d'uns coneixements.

- El projecte es troba articulat a partir de l'anàlisi de l'actualitat, en correspondència amb la vocació educativa que acabem de comentar. D'aquí que els continguts d'història quedin en un segon nivell de protagonisme i se seleccionin en funció de la temàtica.

– Per exemple: En el tema de les migracions es fa una perspectiva succinta a l'entorn de la història de les principals migracions de la història de la humanitat; des de la prehistòria fins als nostres dies, emfasitzant les onades migratòries següents, amb els titulars que detallem:

- Els primers éssers humans van venir d'Àfrica
- Els grecs van arribar per mar
- Els visigots
- Jaume I i la conquesta de Mallorca i València
- Es van dur els esclaus per mar
- Els pobles del Sud se'n van cap al Nord
- I per acabar la unitat treballen en l'apartat magazín el tema dels gitans.

En conjunt, considerem que el projecte de Text / Gran Enciclopèdia Catalana desenvolupa les vocacions comprensives del currículum de la Reforma educativa de la LOGSE, fent-ho des d'una perspectiva excessivament decantada a obviar la realitat de l'Espanya plural de les autonomies. Això no treu que considerem que té uns valors educatius molt considerables, sobretot en relació a la voluntat d'educar cívicament més que de transmetre uns continguts normatius.

El projecte de material didàctic d'ESO que l'editorial Barcanova va publicar ja fa alguns anys (va ser la primera editorial que va treure un projecte complet de ciències socials per l'ESO) es correspon bàsicament amb el que actualment té al mercat. Són els mateixos autors, té la mateixa estructura textual, només que recentment li han canviat el format (abans eren quadernets de mida inferior, el que suposava que el text estava molt atapeït). En conjunt és un material de contingut rigorós, clar en la seva redacció i formalment correcte des del punt de vista editorial, però que, al nostre entendre, està especialment decantat cap un enfocament conservador de la didàctica de la història, pels motius següents:

- Parteix d'un enfocament factual de la història, encara que canvia d'enfocament en arribar a les etapes de la història moderna i contemporània.

- Les activitats i el text condueixen a la identificació de fets més que no pas a la interpretació històrica comprensible per alumnes de dotze a setze anys. No s'hi incorporen biografies de personatges, ni hi ha cap

element que faci de connector entre els diferents períodes històrics tractats.

- No planteja en cap cas la controvèrsia, el contrast o bé el dubte en la reconstrucció dels fets històrics.

- Les activitats són majoritàriament d'un tipus: "Llegeix el text i ..." fent un ús excessiu dels fragments de textos i de les activitats d'identificació i descripció de fets.

- Des del punt de vista procedimental s'insisteix molt en la diferenciació entre fonts primàries i secundàries, quan entenem que aquest és un contingut que no mereix la importància que se li dóna, mentre que en molt poques ocasions es treballen capacitats empàtiques, de resolució de problemes, de simulació, de paral·lelisme entre el passat i el present, ... A més, els procediments són instruïts mitjançant una relació exhaustiva d'instruccions i consideracions, però en cap cas no es proporcionen als alumnes exemples ja elaborats d'aquell procediment.

L'enfocament històric del projecte no segueix uns eixos interpretatius o esquema d'anàlisi de la història que permeti la comparació entre períodes i una comprensió dels fets històrics per part dels alumnes. L'únic eix reconegut és el cronològic, que justifica la successió dels diferents crèdits. No hi ha un tractament equivalent entre els diferents períodes històrics. S'observa com, a mida que ens acostem a l'edat contemporània, es tendeix a fer una història més econòmica i no tan política.

Els llibres de text de Santillana adreçats al mercat català presenten un plantejament didàctic diferenciat amb autors també diferents. D'entrada hi ha dos llibres per a cada cicle d'ESO amb un clar contrast, segurament pels autors, entre els dos llibres del primer cicle i els dos llibres del segon. Mentre en el primer cicle la història d'Espanya i la visió "espanyolista" és majoritària, en els dos llibres del segon cicle, la història d'Espanya i el marc referencial estatal s'ignora completament, en benefici d'una visió més universal. Ras i curt: els llibres del segon cicle són conceptualment d'història universal amb l'afegit d'uns temes monogràfics, dues pàgines per tema, dedicats a Catalunya. Tot i això, hi ha molts temes que no apareixen, i si ho fan és manera insuficient com, per exemple: Solidaritat Catalana, el Pacte de Sant Sebastià, la restauració de la Generalitat i l'aprovació de l'Estatut de 1932, el 6 d'octubre de 1934, la revolució de 1936 i els fets de maig de 1937, l'oposició antifranquista, el restabliment de la Generalitat l'any 1977 i l'Estatut de 1979, el desenvolupament legislatiu i polític de la

Catalunya autònoma... En canvi, el llibre de batxillerat està molt ben pensat, elaborat i plantejat. Destaca la introducció, amb d'abundants documents primaris i l'equilibri entre el discurs institucional-polític i l'enfocament dels temes econòmics, socials i culturals. El llibre conté unitats autènticament elaborades, com ara la que fa referència als moviments nacionalistes d'altres territoris de l'Estat espanyol. Tot plegat és realitzat amb una redacció ponderada i unes dosis d'objectivitat remarcables.

2.8 ANTIC TERRITORI MEC

El projecte Mediterrània de l'editorial Vicens Vives per l'antic territori MEC distribueix l'estudi de la història entre primer cicle d'ESO (de la prehistòria a l'edat moderna inclosa) i segon cicle d'ESO (segles XIX i XX). Com en la versió per Catalunya, el procés d'hominització està mal explicat i no incorpora les darreres aportacions de la comunitat científica. Els autors opten per suprimir alguns exemples que havien incorporat en l'edició catalana i que són perfectament vàlids per al conjunt de l'Estat (Talteüll, per exemple, que és una referència d'abast europeu). Cal destacar que aquest és un llibre fet per a Espanya per autors catalans que no s'han vist en l'obligació d'ocultar la pròpia realitat, sinó que fan una aposta per difondre entre els escolars la pluralitat que existeix realment com a manera de fomentar el respecte i la comprensió; és a dir, d'educar per a la democràcia. Les consideracions sobre la normativa, l'enfocament i la renovació didàctica són similars a les fetes per a l'edició catalana, però, en aquest cas, per a la versió en llengua castellana per a les comunitats sense normativa pròpia. Hem d'afegir que no es fa un tractament enunciatiu de tots els fets històrics sinó que més aviat s'escullen alguns dels aspectes i fets més característics de cada època; i que l'orientació del text i el context referencial se situen en un context explicatiu global del món occidental, encara que es fan constants zooms a l'escala d'Espanya. Cal destacar la unitat 17, *El Estado español*, en què es plantegen els conceptes bàsics previs per a poder comprendre què significa l'organització d'un estat democràtic. En els llibres dedicats a l'edat contemporània i al món actual es prioritza l'observatori món-Espanya, i el contingut informatiu bàsic es troba molt ben complementat amb mapes, gràfics, estadístics, fotografies, cronologies, il·lustracions. Les unitats referides a la història universal són idèntiques a les de la versió

catalana (inclosos els mapes, quadres, fotografies, il·lustracions, etc.). En les unitats dedicades a Espanya es parla molt poc de Catalunya i alguns temes, com els dedicats al franquisme i la Transició democràtica, com ja succeïa en la versió per a Catalunya, difereixen molt poc de la versió en castellà i el seu observatori és Espanya amb alguna petita falca sobre Catalunya.

El llibre de batxillerat en llengua castellana de Vicens Vives per a les comunitats sense normativa pròpia mereix una qualificació global molt positiva ja que, en general, els continguts i els plantejaments són d'un elevat nivell i respectuosos amb el caràcter plurinacional de l'Estat. El material complementari (gràfics, documents, il·lustracions...) és de gran qualitat i facilita molt la comprensió dels continguts informatius. La temàtica abasta des de l'Antic Règim (segle XVIII) a finals del segle XX en 16 unitats dedicades només a Espanya (no hi ha referències a la història universal). Com a exemple de la sensibilitat amb que són tractats alguns temes val la pena reproduir algunes de les consideracions que es fan sobre la Guerra de Successió:

*“En el interior de España la cuestión sucesoria también había dividido a los territorios peninsulares. **Castilla se mostró fiel a Felipe V**, a excepción de parte de la gran nobleza, temerosa de perder poder e influencia ante el absolutismo borbónico. En cambio en la **Corona de Aragón**, especialmente en Valencia y Cataluña, no sólo las clases populares, sino también las instituciones **respaldaron al candidato austríaco**. Diversos eran los motivos de este apoyo: el mal recuerdo dejado por las tropas francesas en Cataluña durante el levantamiento de 1640 y el temor de las instituciones a perder su poder ante las tendencias centralizadoras y uniformizadoras de la nueva monarquía. El hecho es que el enfrentamiento entre los dos candidatos derivó en una guerra civil, que se desarrolló durante casi una década”* (pàg. 8).

“Firmada la paz, sólo Barcelona, y algunas otras ciudades de Cataluña se resistían a la ocupación borbónica. Las Cortes, reunidas en Barcelona decidieron resistir y se inició un sitio de catorce meses a la ciudad. El 11 de setiembre de 1714, las tropas de Felipe V, diez veces más numerosas que el ejército de los resistentes, tomaron Barcelona” (pàg. 8).

*“Felipe V, mediante los decretos **llamados de Nueva Planta** (Valencia 1707, Aragón 1711, Mallorca 1715 y Cataluña 1716) impuso la organización político-administrativa de Castilla a los territorios de la antigua Corona de Aragón. Así, con la excepción de Navarra y el País Vasco, **todo el territorio constituyó una única estructura de carácter uniforme**. La Nueva Planta abolió las Cortes*

de los diferentes reinos de la Corona de Aragón, integrándolos en las de Castilla, que de hecho se convirtieron en las Cortes de España" (pàg. 10) [Nota: Els subratllats són dels autors].

El projecte d'història de l'editorial Teide per a les comunitats de l'antic territori MEC comprèn dos llibres. El primer és de caràcter temàtic i transversal, i amb ell l'alumne aprèn "l'ofici d'historiador" a través d'un recorregut no cronològic per les principals etapes i processos històrics: l'exploració del planeta, els humans i el territori (formes de vida en la selva, el desert, el bosc i els prats, etc.), l'alimentació i l'habitatge al llarg del temps, la demografia, els transports, la història de les ciutats, l'energia en la història, les manifestacions artístiques, l'organització política i social, etc. Les unitats dediquen sis pàgines a explicar els continguts informatius bàsics, un reportatge per aprofundir més sobre alguna qüestió concreta i un procediment i quatre activitats (àmbit espacial, temporal, documental i d'investigació) per presentar les diferents fonts històriques i aprendre a treballar-les. Això es complementa força bé amb el llibre de segon cicle, amb el qual l'alumne, a través de divuit unitats, accedeix als continguts bàsics; això sí, amb un plantejament cronològic, de la història universal i d'Espanya des de la prehistòria a la fi del segle XX. Novament les unitats s'organitzen en vuit pàgines de continguts informatius bàsics, un reportatge que aprofundeix alguna qüestió concreta i quatre activitats organitzades en àmbits (espacial, temporal, documental i d'investigació). El llibre base és el mateix que el de l'edició per a Catalunya, és a dir, el text i les il·lustracions dels apartats dedicats a la història universal són els mateixos, variant només els apartats dedicats a la història de Catalunya que ara es refereixen, lògicament, a la història d'Espanya i ocupen el mateix espai: la prehistòria a Catalunya és substituïda per la prehistòria a Espanya, i així successivament. El mateix es fa amb els reportatges i les quatre activitats, que només es canvien si eren referides a Catalunya. Com ja succeïa en la versió per a Catalunya, algunes qüestions resulten insuficientment tractades, com ara la crisi del 98 i les seves repercussions (només hi ha una breu referència a la pàgina 181: "*Mientras, en 1898, España perdió la guerra contra los Estados Unidos de América, que conquistaron las últimas colonias españolas de ultramar: Cuba y Filipinas*") i, sobretot, el període més recent de la història d'Espanya, que es queda novament en "La restauració monàrquica". Aquestes possibles deficiències es contraposen amb l'esforç que es fa per a integrar de ma-

nera comprensible els dos àmbits d'anàlisi i argumentals, món i Espanya (per aquest ordre), les explicacions sobre fets d'allò que hauria de ser una història comuna (vegeu el reportatge "Nacionalidades y regiones de España" en la unitat 14) i, sobretot, la sensibilitat amb què són tractats i incorporats a la història d'Espanya els principals fets de la història de Catalunya, cosa poc freqüent en la majoria de llibres no destinats al mercat català; les unitats dedicades a l'edat mitjana inclouen sempre apartats específics sobre la Corona d'Aragó; la rebel·lió catalana de 1640 i la Guerra de Successió s'expliquen adientment. Vegem, com a mostra, el que es diu dels fets del segle XVII:

"En 1640 se sublevó Cataluña [...] A excepción de la de Portugal, todas las demás revueltas fracasaron. Pero la rebelión en Cataluña costó una larga y sangrienta guerra que se prolongó durante veinte años. Los antecedentes inmediatos de la sublevación de Cataluña hay que buscarlos en la guerra de los Treinta Años. Felipe IV entra en guerra con Francia en 1635, y uno de los frentes se sitúa, claro está, en la frontera de los Pirineos. Pero Cataluña no quiere involucrarse en la guerra, porque Francia no le había atacado. Sólo después de la invasión francesa del Rosellón moviliza la Generalitat un ejército. Pero Olivares no satisfecho con este esfuerzo, envía los tercios reales, que se alojan en las casas de los campesinos, ya suficientemente empobrecidos, como contribución al esfuerzo de la guerra española. Los excesos de la soldadesca provocan la revuelta campesina. El 6 de junio de 1640, los campesinos, amotinados, entran en Barcelona, matando a los soldados españoles y a los burgueses y nobles partidarios del rey. Dalmau de Queralt, conde de Santa Coloma, virrey de Felipe IV en Cataluña, es asesinado" (pàg. 129). "La sublevación de los campesinos se extendió rápidamente. Las autoridades catalanas, presionadas por la revolución popular, proclamaron la república y, temerosas de la reacción realista, buscaron el apoyo de Francia. Luis XIII de Francia fue proclamado conde de Barcelona. Catalanes y franceses pasaban a tener el mismo rey, y esto provocó la intervención total de las tropas de Felipe IV. La guerra fue larga, pero finalmente las tropas realistas tomaron Barcelona en 1651. Felipe IV proponía respetar la independencia de las instituciones catalanas, pero los franceses no se avinieron al acuerdo y mantuvieron la guerra desde las zonas de Cataluña que controlaban. Finalmente, en 1659, se firmó el tratado de los Pirineos, en virtud del cual Felipe IV cedía a Luis XIII de Francia el Rosellón y la Cerdeña. El tratado de los Pirineos significó la decadencia definitiva de España y la consolidación de Francia como gran potencia, primero bajo el gobierno de Luis XIII y Richelieu y después de Luis XIV y Mazarino" (pàg. 130).

El llibre de Teide de batxillerat s'estructura en quatre blocs de cinc unitats cada un que corresponen a cada un dels quatre crèdits que la normativa vigent fixa per a la història d'Espanya: 1. "Raíces históricas de

la España contemporánea”; 2. “Liberalismo y transformaciones sociales”; 3: “Crisis, República y guerra”; 4: “Dictadura y democracia”. La distribució de les unitats segueix un mateix esquema: una pàgina de resum-introducció inicial; de vuit a deu pàgines d’informació de continguts; quatre pàgines de documents i activitats en què, a partir de documents, quadres, mapes, gràfics, etc., es proposen diversos exercicis per tal que l’alumne fixi millor els continguts informatius de la unitat. S’acaba sempre recomanant un film, una obra de teatre, una novel·la, un llibre d’assaig (es dona una breu fitxa tècnica i de l’argument) sobre alguns dels continguts de la unitat. La utilització que es fa de gràfics, mapes, quadres i il·lustracions està molt ben pensada i contribueix a enriquir notablement l’exposició de continguts de les diferents unitats. Al final de cada bloc, l’alumne disposa d’una àrea de recerca que contribueix que relacioni millor els coneixements exposats en les diverses unitats, obliga l’alumne a reflexionar i treballar aquests coneixements i, a través de materials molt diversos, l’introdueix en “l’ofici d’historiador”. Els autors del llibre integren molt bé alguns dels aspectes del que hauria de ser una “història comuna”, com la qüestió dels furs bascos, l’aparició dels nacionalismes (catalanisme, nacionalisme basc, rexurdimento gallego) i de les autonomies (a la Segona República i a l’actualitat). La Guerra de Successió i les seves conseqüències a la Corona d’Aragó s’expliquen força bé (vegeu pàgines 32-35). Per últim cal assenyalar que el nivell de continguts i d’informació és molt alt (per posar només dos exemples, en parlar de la repressió franquista inclou les referències a les morts de Lluís Companys, Joan Peiró, Julián Besteiro, Julián Zugazagoitia; en parlar de la fi de la dictadura i els inicis de la Transició, no oblida mencionar el conflicte que seguí a la descolonització inacabada del Sàhara Occidental, que s’acompanya d’un mapa prou il·lustratiu). Destaca també un glosari molt útil, que s’inclou al final del llibre, la cronologia de la Transició que es dona en les unitats 18 i 19, i l’apartat sobre “Inmigración extraeuropea y multiculturalismo” que tanca la darrera unitat.

Els llibres de SM d’ESO per al territori MEC estan redactats pels mateixos autors que els llibres de Cruïlla per a Catalunya, però presenten diferències significatives d’enfocament i de continguts. El llibre de prehistòria i història antiga no incorpora les darreres aportacions de la comunitat científica en parlar del procés d’hominització, no reflecteix prou la pluralitat del passat històric de l’Estat espanyol, tot i que no usa incorrectament el mot “Espanya” (excepte quan hom parla de la població “es-

panyola” durant l'època romana o es diu que Trajà era “espanyol”) i denota una certa sensibilitat “perifèrica”. El llibre corresponent de l'edat mitjana i moderna adopta una visió castellano-espanyola, tret d'algunes excepcions, i una exposició molt excloent de fets històrics rellevants pels altres territoris peninsulars (per exemple, en un text titulat *El correo en España* s'afirma que Alfons X “creó el primer germen del correo en nuestro país (...) mientras en Cataluña, también en el siglo XIII, funcionaba un sistema semejante...”, és a dir, s'equipara Castella a Espanya, “nuestro país”, que no inclou Catalunya, pàg. 236). En canvi, la Guerra dels Segadors és explicada amb notable objectivitat. Tanmateix, si comparem els textos de la versió catalana i de la castellana veiem significatives diferències. Per exemple:

1. En la versió catalana hi ha una entradeta que diu “A Catalunya el descontentament davant del centralisme del comte duc d'Olivares i els excessos de les tropes van promoure una revolta general”. Aquesta entradeta queda suprimida en el text castellà.

2. En la versió catalana s'explica la crisi de 1640 de manera força objectiva, relacionant la independència de Portugal amb la crisi general motivada pel projecte d'*Unión de Armas* propugnat pel *conde-duque* de Olivares. A la versió castellana la *Unión de armas* ni s'esmenta. En aquesta versió s'arriba a dir “*los españoles abandonaron el Rosellón y una parte de la Cerdaña, territorios situados al norte de Cataluña*”. Amb aquesta redacció ambigua s'emmascara que eren territoris catalans. Per altra banda, es diu que “*España dejó de ser la potencia hegemónica de Europa*”. A més, els autors usen el concepte “Espanya” i el gentilici “espanyols” abans de la creació del regne d'Espanya per Felip V, la qual cosa es molt freqüent també en els llibres de text d'altres editorials.

3. Tant en la versió catalana com en la castellana s'afirma que Pau Claris “*procura darle a la rebelión un carácter nacionalista evitando que se convierta en una guerra social de pobres contra ricos*”, una interpretació si més no discutible de la Guerra dels Segadors.

4. En la versió castellana es diu que els segadors que entren a Barcelona ho fan “*en busca de trabajo y, junto a ellos, algunos insurrectos que habían luchado contra los tercios*”, afirmacions que desapareixen en la versió catalana.

5. En la versió castellana s'oculta que Pau Claris decideix proclamar la República catalana independent sota la protecció francesa i es diu

simplement que Catalunya es declara independent de la monarquia espanyola i accepta la monarquia francesa, cosa que no és ben bé el mateix. Tampoc no es diu que Lluís XIII de França és reconegut com a sobirà del Principat.

6. En la versió castellana s'insisteix que la victòria de les tropes catalanes i franceses contra les tropes castellanes no és una victòria definitiva, afirmació que no existeix en la versió catalana.

7. En la versió castellana no es diu que els soldats dels terços castellans s'estaven a Catalunya per passar l'hivern i "reprendre les operacions militars contra França", ocultant d'aquesta manera una de les causes més rellevants de la revolta catalana en veure's involucrada la població en un conflicte no desitjat.

8. En la versió catalana de Cruïlla es diu que el febrer de 1641 Catalunya és ocupada per les tropes franceses, sense cap més comentari. En canvi en la versió castellana de SM s'afegeix "*que cometen las mismas arbitrariedades que las castellanas*".

9. Quan es parla de la fi del conflicte (1652), en la versió castellana de SM es diu que el rei "promet respectar les institucions catalanes", mentre que en el llibre de Cruïlla s'afegeix "i l'autonomia política".

Veiem doncs com un mateix fet, redactat pels mateixos autors i editat per llibres del mateix grup editorial és presentat de manera diferent en funció del territori on s'adreça el llibre. Cap de les dues versions no conté errors significatius, però sí omissions que indueixen a interpretar un mateix fet històric de manera diferent i a jutjar els seus protagonistes també de forma distinta. Aquest doble sedàs no es privatiu de SM/Cruïlla i el retrobem també en altres editorials quan comparem amb una mica de detall les edicions destinades al mercat català i a l'antic territori MEC.

El tractament que el llibre de SM d'ESO fa dels Decrets de Nova Planta i de la pèrdua de sobirania del Regne de València, d'Aragó, de Catalunya i de Mallorca, és absolutament irrellevant. Segons aquest llibre, l'alumnat del territori MEC no ha de saber que es va tractar del resultat d'una guerra, que aquest és el naixement del Regne d'Espanya unificat i que aquest fet va tenir unes conseqüències polítiques i culturals devastadores per als antics estats de la Corona Catalano-aragonesa que, per dret de conquesta, van veure com eren substituïts els seus furs, institucions i administració territorial pels de la Corona de Castella, i que els territoris amb llengua no castellana van patir una repressió ferotge per

aconseguir la uniformització cultural i la castellanització lingüística. El tractament dels continguts històrics de l'edat contemporània es fa de manera molt enunciativa i poc explicativa. Destaca, l'aportació que fa aquest projecte respecte a la introducció de textos literaris i fragments de textos històrics. El llibre se situa més aviat en una perspectiva europea i, per tant, el tractament de la història comuna d'Espanya no es planteja de manera continuada. L'enfocament del llibre es caracteritza per introduir la història escolar a través dels procediments dels investigadors en història, així, les simulacions i la investigació de casos concrets tenen un pes molt important. També cal destacar la inclusió d'un fris cronològic plastificat.

El llibre de batxillerat de SM està molt ben redactat i amb una informació exhaustiva, especialment pel que fa a continguts d'història política, clarament predominants sobre els aspectes socioeconòmics o culturals. Creiem que el nivell del text és francament elevat i que contextualitza molt bé la història d'Espanya a nivell universal, especialment europeu, però que reflecteix insuficientment la pluralitat de l'Estat, perquè, en parlar de la crisi de 1640, no es pot dir que les teories del *conde-duque* de Olivares es basaven en la defensa de la monarquia per damunt de "*particularismos*" (això és reduir les institucions i lleis pròpies de Catalunya i d'altres estats no castellans a una expressió pejorativa, que indueix l'alumnat a actituds negatives envers la pluralitat nacional de la Monarquia hispànica i, per extensió, de l'actual Estat espanyol); en parlar del nacionalisme català no es pot ignorar el seu substrat cultural, ni les seves característiques interclassistes i integradores (com evidencià la creació de Solidaritat Catalana), ni diluir la proclamació de la República catalana dient que "*en el caso catalán, el partido Esquerra Republicana (mayoritario en ese momento) tuvo que dar marcha atrás en sus primeras declaraciones autonomistas...*" (la proclamació de Macià es redueix, per tant, a una declaració autonomista). També manca informació sobre les institucions republicanes a l'exili i creiem que la que s'ofereix de partits i sindicats oposats al franquisme és incompleta, fet que contrasta amb l'exhaustivitat d'altres temes. Tampoc no és afortunat posar un títol com ara *La alianza del Partido Popular con catalanes y vascos* (unitat 20), perquè ni tots els catalans són de CiU ni tots els bascos del PNB. Per altra banda, quan el PSOE va perdre la majoria absoluta també es va produir una col·laboració equivalent que, en canvi, no mereix cap epígraf en el llibre. En canvi, molt encertadament, es presenta el matrimoni

entre Isabel I i Ferran II com una unió dinàstica. Es diu inequívocament que Navarra fou annexionada al Regne de Castella, cosa que oculten la majoria de llibres d'altres editorials. També, molt encertadament, els autors parlen d'”*Imperio Hispánico*” i no pas d'imperi espanyol com feien a ESO. Per últim, volem destacar, pel seu evident interès, les pàgines 24 i 25 on s'aporten documents en què es debat el concepte “*España*” i la seva vigència a l'època de Ferran i Isabel. És una autèntica llàstima que els autors només aportin el testimoni de Ferran Soldevila entre els que s'han manifestat en contra, i que les opinions estiguin tan descompensades en favor dels que creuen que els Reis Catòlics ho eren d'Espanya. En resum, estem davant un llibre de text on preval la informació de caire polític per damunt de la social i econòmica. És un text que informa molt, però mancat d'elements argumentatius que facin reflexionar l'alumnat. La seva perspectiva és inequívocament cronologista. Tanmateix, pensem que es tracta d'un bon llibre de text, tot i l'exhaustivitat d'algunes informacions i el desequilibri patent entre les informacions “perifèriques” i les de l'Espanya oficial. Determinats temes clau, des d'una perspectiva no castellana, són tractats majoritàriament amb ponderació, a pesar d'algunes excepcions on s'oculta determinada informació o se li resta relleu, la qual cosa evita parlar d'enfrontaments entre diversos territoris de l'Estat actual.

El projecte McGraw Hill d'ESO per a l'antic territori MEC està organitzat de tal forma que cada unitat temàtica planteja una estructura que comença amb les idees centrals (“*Adónde queremos llegar*”), li segueix el desenvolupament del tema i clou amb una síntesi final. A més a més, conté uns suggeriments de treball dividits en tres parts: sobre l'època estudiada, sobre els antecedents històrics i relacionats amb el temps present. Cal destacar els suggeriments de treball, tot i que en els dels darrers temes hi ha un excés de text escrit. La integració de la història d'Espanya dins de la història universal presenta així mateix força desequilibris i queda força difuminada, amb només alguns temes diferenciats. Tanmateix, el monogràfic dedicat a la formació de l'Estat espanyol és acurat i amb un plantejament rigorós i força sensible a la realitat plurinacional espanyola. S'observa un cert confusióisme conceptual, per no dir manca de rigor, que queda ben palès en exemples com els següents:

- Segunda República: “*El nuevo parlamento estaba formado, sobre*

todo, por políticos e intelectuales que querían crear un régimen verdaderamente democrático, es decir, culminar la revolución política burguesa:

– *Se aprobó una constitución democrática muy avanzada en la que España fue declarada República de trabajadores.*

– *Se concedió el voto a las mujeres, aun siendo el parlamento consciente de que, debido a la gran influencia que la Iglesia tenía sobre ellas, votarían a la derecha antidemocrática”.*

■ *Transición: “El Rey nombró nuevo jefe de gobierno a Adolfo Suárez, era el 5 de julio de 1976, y éste si fue un firme defensor de los cambios continuistas. Suárez tuvo que convencer a la oposición, tanto a la que estaba fuera de la ley como a la que estaba en el poder y que no quería ningún tipo de cambio (...) De todos los momentos importantes de este proceso destacamos el que se dio el 27 de noviembre de 1976. Este día, todas las fuerzas de la oposición aceptaron la Ley de Reforma Política que había propuesto el presidente Adolfo Suárez”.*

■ *Errors abundants en les il·lustracions i peus de fotografies. A tall d'exemple: Trotski mor el 1940 i no el 1942 (pàg. 175), Ernesto “Che” Guevara mor el 1967 i no el 1965 (pàg. 218), el mapa de l'OTAN és confús tot i que s'indica que Espanya hi ingressarà l'any 1982, però Irlanda no en serà mai membre (pàg. 203), en el peu de fotografia de Felipe González diu que “obtuvo cuatro victorias electorales, las dos primeras con mayoría absoluta”, no són dues sinó tres: 1982, 1986 i 1989 (pàg. 238).*

■ *En el tema de franquisme i Transició gairebé no s'esmenta el paper de l'oposició democràtica. El confusionisme del redactat de la Transició és considerable: “En las primeras elecciones generales de marzo de 1979, 40 años después de la Guerra Civil, el partido de Suárez, la Unión de Centro Democrático (UCD), obtuvo la mayoría. Simbólicamente, Dolores Ibárruri, La Pasionaria, diputada del Partido Comunista (PCE) por Asturias en las últimas elecciones de febrero de 1936, volvía a ser elegida en las nuevas Cortes democráticas”.*

En el llibre de McGraw Hill de batxillerat, que s'ajusta a la normativa legal del currículum obligatori de ciències socials del batxillerat (2n curs) i ha estat degudament autoritzat, el tractament dels continguts històrics es fa de manera molt ordenada i explicativa, amb un plantejament molt

clàssic que sembla haver aprofitat esforços de síntesis científiques anteriors. Les activitats, en canvi són molt clàssiques i poc creatives. El tractament de la història d'España en aquest text és molt extens, lògicament perquè n'és l'objecte d'estudi. Però l'enfocament de la història d'España és excessivament diacrònica i no manifesta la voluntat de posar de manifest la diversitat de cultures i la complexitat de la qüestió nacional. De fet l'España de les autonomies es tracta en la unitat sobre la Transició i s'esbandeix en dues pàgines, una de text i una de resultats electorals. Al final del llibre s'inclou un text sintètic i quadres resum de les diferents constitucions que han estat vigents a España i un breu glossari d'història.

El llibre de primer cicle d'ESO³³ de l'editorial Anaya per a l'antic territori MEC es divideix en tres blocs temàtics: un de geografia i dos d'història dedicats a la prehistòria i al món antic i medieval. El procés d'hominització, com en general succeeix en gairebé totes les editorials, no inclou les aportacions més recents i conté algunes inexactituds, car es qualifica l'home de Cromagnon com a homínid diferenciat del ser humà actual i, tot i que s'esmenta Atapuerca, no s'afina prou sobre la mena de descobriments que es fan allà. No s'esmenta, per exemple l'*homo antecessor* ni queda clar que l'home de Neanderthal no és un avantpassat directe del de Cromagnon com fins no fa gaire hom creia. L'estudi de l'art rupestre està absolutament descompensat. Mentre es fa una interpretació exhaustiva del de la zona cantàbrica (Altamira), s'oblida l'art llewantí. Les referències a les colonitzacions preromanes i a la romanització de la Península Ibèrica es presenten en una unitat didàctica segregada de la resta del text. El llegat grec queda absolutament minimitzat. No hi ha un criteri clar pel que fa a la toponímia: per exemple, al mapa de la pàgina 81, mentre es parla d'Eivissa, es diu també "*Ampurias*" (per Empúries), i al mapa de la pàgina 171 es parla de "*Condado de Vich*" (per Vic) i "*Condado de Urgel*" (per Urgell). Tot i que no es cau en les aberracions d'altres textos, el llibre ens parla en plural de les "*Españas medievales*", arriba a interrogar-se sobre si l'enfrontament entre Pedro I i Enrique de Trastámara fou la primera guerra civil "espanyola" (pàg. 196), parla d'Espanya com "*eslabón entre la cristiandad y el Islam*" (pàg. 201) o del llegat artístic de la "*España medieval*" (pàg. 206), talment com si en aquella època poguéssim parlar d'Espanya sense matisar. Tampoc no sembla convenient que l'alumne hagi de treballar la Hispània visigòtica després del feudalisme, per molt que s'argumenti que això és a causa que l'estu-

di de tot el que fa referència a la Península Ibèrica es planteja en una unitat diferenciada. La formació dels regnes cristians podria completar-se millor. No es fa cap esment de la formació de Portugal (tret del mapa de la pàgina 171 i de la pàgina 194 en què es diu que Portugal va conservar la seva independència i en fa alguna referència) ni als curts períodes en què Galícia fou una monarquia independent. Trobem positiu que s'esmenti el naixement de la Generalitat de Catalunya i el Consell de Cent, però no compartim el silenci a l'hora de manifestar que les Assemblies de Pau i Treva poden considerar-se l'antecedent de les Corts medievals, tot i que és cert que, en sentit estricte, van ser-ho les de Lleó, tal com diuen els autors. S'enfoca de manera breu però correcta el segle XV a la Corona Catalano-aragonesa però el text acaba parlant, sense donar cap explicació, del matrimoni entre Ferran d'Aragó i Isabel de Castella. Creiem que caldrien més activitats procedimentals, de la mateixa manera que hem de destacar perquè ens semblen molt oportuns i adients, els apartats "*Qué actitud mantener*", on es plantegen dilemes de caire actitudinal al final de cada unitat, i "*Crónica de nuestros tiempos*", que estimula l'alumnat a la lectura de la premsa. El llibre es complementa amb un apèndix en el qual destaquen diversos mapes històrics, monografies i un seguit de mites i llegendes, alguns dels quals potser no són del tot adients per a primer cicle d'ESO ateses les dificultats de comprensió que poden presentar. Per últim, voldríem destacar molt positivament l'atenció que el text demostra per les cultures no europees (unitat 15).

El llibre d'història d'Espanya de batxillerat de l'editorial Anaya inclou una primera part que tracta els períodes previs al segle XIX, que va molt més enllà del que la llei exigeix. Sota l'epígraf "*Las raíces históricas de España*" els autors inclouen cinc unitats que fan que aquest llibre s'hagi adaptat a les exigències del Reial decret d'humanitats molt abans que aquest es promulgés. De fet, el Reial decret d'humanitats parla de setze unitats i el llibre en té tretze. És un llibre de text on prevalen clarament els continguts conceptuals sobre els procedimentals, i on els actitudinals no apareixen per enlloc. En aquest sentit també s'avança al que prescriu el Decret d'humanitats esmentat. Difícilment, però, amb les hores lectives que hi ha fins al curs 2000-2001 es pot acabar d'una manera solvent el programa que proposa aquest llibre d'Anaya. Tanmateix, cal reconèixer que el tractament que els autors fan dels diversos temes és, a la nostra manera de veure-ho, força objectiu i respectuós amb la pluralitat de l'Estat espanyol, tant pel que fa al fil conductor de l'explicació, com als

textos, com a les il·lustracions. Així per exemple la principal fotografia de la unitat L'herència medieval correspon a Sant Pere de Roda. Al mateix temps, però, es fan afirmacions sobre l'espanyolitat de la Península Ibèrica, basant-se en les discutibles teories d'Américo Castro (pàg. 43), i, en canvi, en parlar del territori català, per exemple, es recorre a la fórmula "en la zona de la futura Catalunya" (pàg. 55). Els autors podrien emprar una expressió equivalent i parlar dels territoris del futur Estat espanyol en lloc de l'expressió "les Espanyes" que sovint fan servir. Sembla que hi ha, doncs, dos criteris per a una mateixa qüestió, en funció del territori a què es refereixen. Això no obstant, en la pàgina 55 es reconeix que l'expressió "*España*" és la traducció d'Hispania a la llengua romanç, i atorguen un contingut implícitament geogràfic a aquesta paraula quan apareix en la crònica de Bernat Desclot i a la de Jaume I el Conqueridor. D'altra banda, resulta poc rigorós que en parlar de la colonització del territori català s'opti per un text de J. M. Mínguez on s'afirma que "la colonització del territori català (...) culmina l'any 801 amb l'ocupació de Barcelona i la implantació institucional de la Marca Hispànica". Tot i que els orígens nacionals de Catalunya són tractats de manera molt superficial i un punt distorsionada, la Confederació amb Aragó és tractada correctament, en especial en la pàgina 57 quan parla de les Corts. Igualment es tracta de manera molt objectiva l'annexió de Navarra a la Corona de Castella i la Unió dinàstica del segle XV. En aquesta mateixa línia, resulta molt encertada la reproducció del fragment del Tractat de Nova Planta que abolia els furs de València i d'Aragó, així com el tractament que es dóna a la Guerra de Successió i a les seves conseqüències (pàg. 102). També resulten especialment interessants els quadres estadístics desglossats per regnes peninsulars que els autors ofereixen, especialment els de la pàg. 99 (expulsió dels moriscs). En canvi, convindria unificar els criteris toponòmics: en alguns mapes es parla de Girona o Lleida i en altres de Rosas o Figueras (per Roses o Figueres); a vegades es respecta la versió francesa dels topònims de la Catalunya Nord, com en el cas de Perpignan, quan existeix versió castellana i, evidentment, catalana, i altres cops (vegeu el mapa de la pàgina 124) s'utilitzen versions que no existeixen, com és el cas de Bellergara (per Bellaguarda) o Colliure (per Cotlliure). La industrialització basca i catalana, i el creixement urbà i demogràfic d'aquests territoris són temes que estan raonablement ben explicats, tot i que el paper atorgat a la burgesia catalana ja és més discutible en relació a la Restauració i que es parla de la Renaixença com

un moviment coetani a la Restauració borbònica (pàg. 219). El llibre dedica força espai als anomenats nacionalismes perifèrics, però identifiquen el català com un fenomen exclusivament conservador, a pesar de parlar de Valentí Almirall “que abanderó el catalanismo “*moderno*”. Apareix explicat l’assalt al Cu-cut i a La Veu de Catalunya (rebatejada com La Voz de Catalunya), però d’una manera implícitament tendenciosa, talment com si fossin assalts justificables per la línia d’aquestes publicacions “*que lanzaron ataques a la unidad de la nación española, al rey y al ejército*” a causa de “*la euforia secesionista*” que va provocar la victòria de la Lliga el 1905. S’esmenta la Llei de Jurisdiccions, però no la resposta que va provocar la seva promulgació amb la constitució de la Solidaritat Catalana. També creiem que els autors són inexactes quan afirmen que Cambó pretenia imposar un règim federatiu a Espanya amb motiu de l’Assemblea de parlamentaris de 1917. Tanmateix, en parlen, cosa poc freqüent, com també parlen de la proclamació de la República catalana per en Macià, amb foto i text (en català) inclosos, de l’aprovació de l’Estatut d’Autonomia i de la proclamació de l’Estat català per part de Lluís Companys, així com de la posterior suspensió de l’Estatut. De la mateixa manera, també es fa esment de la reivindicació nacionalista com un element més de la lluita per la democràcia, del retorn de Tarradellas i del restabliment de la Generalitat, de qui es diu que ja era president de la Generalitat des de 1954. També es fa esment del paper del nacionalisme majoritari català en la governabilitat de l’Estat durant els anys noranta. Així doncs, malgrat les observacions ressenyades, el llibre d’història d’Espanya d’Anaya per al batxillerat és prou sensible a la pluralitat de l’Estat tal com reflecteixen les seves planes.

El projecte educatiu presentat per l’editorial Santillana s’ajusta als requisits legals i destaca pel seu rigor conceptual i un acurat tractament dels textos, les imatges i la cartografia. Amb tot, els diferents llibres presenten una excessiva informació, així com una alta dificultat de comprensió conceptual. En aquest sentit, l’aposta d’aquesta editorial és per a l’exhaustivitat més que per a la comprensivitat. El plantejament general parteix d’una informació bàsica comuna i les especificacions i els elements d’identitat per cada àmbit cultural de l’Estat espanyol es fa en l’apartat dels “Desenvolupaments”, més el canvi d’algunes il·lustracions, la qual cosa permet a Santillana produir llibres per cada comunitat autònoma. Aquesta solució adoptada per part de l’editorial duu a observar que el gran gruix dels continguts d’història de la secundària obligatòria són en

aquests moments comuns a tots els alumnes de l'Estat espanyol. Les disgressions cap a una perspectiva més "localista" no es poden produir donat el poc pes que suposa en aquest projecte editorial les pàgines d'adaptació per a cada comunitat autònoma.

Els llibres de text de Santillana analitzats corresponents a l'ESO del territori MEC són els utilitzats en la Comunitat de Madrid. N'hi ha un per a cada cicle. El primer engloba cronològicament dels orígens fins al segle XVIII i, el segon, s'ocupa dels segles XIX i XX. Respecte el primer, resulta interessant l'atenció que es dedica a realitats culturals no estrictament occidentals i l'atractiu enfocament de la diacronia històrica. Així mateix, cal subratllar l'atenció especial a la història de la vida quotidiana defugint el discurs estrictament limitat a fets polítics. Els aspectes més criticables són: el procés d'hominització, la inexactitud d'un mapa referit al Regne visigot, el poc rigor en la utilització dels conceptes "España musulmana" o "coronas españolas". Tanmateix, queda molt clar que la monarquia dels Reis Catòlics era únicament una unió personal. En canvi, la Guerra dels Segadors ni s'esmenta pel seu nom i es tracta de manera tangencial. En la mateixa línia, la Guerra de Successió s'enfoca de manera deficient i no se li dona el relleu requerible a un fet de tanta transcendència. El segon llibre té una encertada divisió de blocs i de temes proposats, apostant primer per explicar el món del segle XIX i XX per després passar a la història d'Espanya contemporània. El desenvolupament dels temes i les monografies presentades són excel·lents, així com les propostes de treball i els gràfics del món actual. Hi ha però, en el tema de la Transició espanyola, un menysteniment del paper de l'oposició democràtica i, molt especialment, dels organismes unitaris de les nacionalitats històriques. A més a més, cal indicar diferents errors en els gràfics de resultats electorals.

El llibre de batxillerat de Santillana és un bon exemple de plantejament didàctic, rigor conceptual i sensibilitat per la realitat plurinacional espanyola, amb una presència més que notable del procés històric català, tant pel que fa al text, les fotografies i les biografies annexades, i insuficient respecte al País Basc i Galícia. No obstant això, s'hauria pogut introduir un mapa de les comunitats autònomes actuals i algun gràfic de les eleccions autonòmiques. El discurs de les il·lustracions i fotografies és impecable. L'anàlisi realitzada referent a les fotografies de Franco i Juan Carlos I ens presenta el primer com un dictador militar, de les tretze fotografies en dotze surt vestit de militar, i del segon ens mostra la seva

evolució del franquisme a la democràcia amb la desaparició de l'uniforme militar, present quan Franco el nomena successor i quan jura com a Rei, per a vestir de civil en les presa de possessió del president Suárez i amb el primer govern de Felipe González. El problema greu d'aquest llibre és en l'annex final. D'una banda, la selecció de biografies i el glossari és més que discutible. La definició de nacionalisme apareix només en clau de conflicte: *“apareció como apéndice del fenómeno revolucionario liberal, generando múltiples conflictos durante los siglos XIX y XX”*. D'altra banda, l'article de Juan Pablo Fusi manifestant unes opinions sobre el nacionalisme espanyol i el caràcter plurinacional de l'Estat són més que discutibles i introdueixen, si més no, un factor distorsionador del conjunt del llibre. *“Desde 1975 hizo crisis, así, la idea misma de España como nación, en beneficio de la idea de España como Estado: se hablaría en adelante de “Estado español”, de España como una suma de regiones y nacionalidades o, en todo caso, com una nación de naciones (...) España, en suma se desnacionalizaba (...) al tiempo que se restructuraba territorialmente el Estado mediante la creación del régimen de autonomías, el concepto y la idea de España se disolvía en beneficio de las identidades separadas”*. La modernitat d'aquest darrers anys, per Fusi, ha fet possible un nou concepte de nacionalisme espanyol i els punts de referència no són altres que Jon Juaristi, Fernando Sabater, Javier Marías i Pedro Almodóvar.

3. RELACIÓ DE LLIBRES EXAMINATS PER COMUNITATS AUTÒNOMES

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Andalusia

- ARÓSTEGUI, Julio; GARCÍA, Margarita; GATELL, Cristina; PALAFOX, Jordi. *Panorama. Historia. 2º Curso. Bachillerato*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1999.
- CORBELLA, José; CABALLERO, Carlos; ÁLVAREZ, Esteban; Grupo Sur. *Historia. Ciencias Sociales. 2º Ciclo de ESO*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid, 1996.
- FERNÁNDEZ, Antonio. *Cronos. Historia del Mundo Contemporáneo. 1º Curso. Bachillerato de Ciencias Sociales*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1998.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; PONS GRANJA, J. *Tiempo 4. Ciencias Sociales. Segundo Ciclo. 4º Curso*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1997.
- FERNÁNDEZ MADRID, M^a Teresa; GÓMEZ LORENTS, Manuel; MARTÍN LOZANO, Lucila; ROBLEDÓ DEL PRADO, M^a Luisa; SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, Jesús; TORRES LÓPEZ-TERCERO, Asunción. *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º curso de Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid, 2000.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, Fernando; DONÉZAR, Javier M^a; VALDEÓN, Julio; FERNÁNDEZ CUADRADO, Manuel. Per als capítols d'Andalusia: Manuel Carmona Saborido. *Historia. 2º de Bachillerato. Andalucía*. Editorial Anaya. Madrid, 1999.
- GARCÍA MONTORO, C.; FERNÁNDEZ GARCÍA, A.; LLORENS SERRANO, M.; MOLINERO BLANCO, F.; ORTEGA CANADELL, R.; ROIG OBIOL, J; *Tiempo 3. Ciencias Sociales. Segundo Ciclo. 3º Curso. Andalucía*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1997.
- GARCÍA MONTORO, C.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; MOLINERO BLANCO, F.; PONS GRANJA, J. ; ROIG OBIOL, J. *Tiempo 1. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Primer Ciclo. 1º Curso. Opción B. Andalucía*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1997.

- GARCÍA MONTORO, C; GARCÍA SEBASTIÁN, M; GATELL ARIMONT, C.; LLORENS SER-RANO, M.; ORTEGA CANADELL, R; PONS GRANJA, J.; ROIG OBIOL, J.; VIVER PI-SUNYER; C. *Tiempo 2. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Primer Ciclo. 2º Curso. Opción B. Andalucía.* Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1997.
- GARCÍA, Margarita; GATELL, Cristina. *Actual. Historia del Mundo Contemporáneo. 1º Curso. Bachillerato Ciencias Sociales.* Editorial Vicens Vives. Barcelona, 1998.
- HERNÁNDEZ, Herminio; PONCE, Julio; ARDIT, Manuel; BARDAVIO, Antonio; FURRÍO, Antoni; GRECE, Teresa. *Historia. Secundaria 2000. 1º Ciclo ESO.* Editorial Santillana Grazalema. Madrid, 1999.
- LEÓN, Ignacio L.; MACÍAS, Francisco; MAGARIÑO, Juan José; RUIZ, Javier. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 1º Ciclo, 1º curso de ESO.* Editorial Mc Graw Hill. Madrid, 2000.
- LEÓN, Ignacio L.; MACÍAS, Francisco; MAGARIÑO, Juan José; RUIZ, Javier. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 1º Ciclo, 2º curso de ESO.* Editorial Mc Graw Hill. Madrid, 2000.
- MORENO, Manuel; ARDIT, Manuel; DARDÉ, Carlos; BURDIEL, Isabel; ALCAÑIZ, Manuel; VALLS, Rafael; PERIS, Tomás. *Historia. Secundaria 2000. 2º Ciclo ESO.* Editorial Santillana Grazalema. Madrid, 1998.
- PRATS, Joaquim; CASTELLÓ, José Emilio; FORCADELL, Carlos; GARCÍA, M^a Camino; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M^a Antonia. *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º de Bachillerato. Andalucía.* Editorial Anaya. Madrid, 2000.
- PRATS, Joaquim; CASTELLÓ, José Emilio; GARCÍA, M^a Camino; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M^a Antonia; PONGILUPPI, Montserrat. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. HISTORIA. ANDALUCIA. Serie Nuestro Mundo. Educación Secundaria Obligatoria. 2º Ciclo.* Unitats d'Andalusia: Ramón Galindo, Francisca M^a Almohalla. Editorial Anaya. Madrid, 1998.
- TRAYANO VIEDMA, José Manuel; TROYANO CHICHARRO, José Manuel. *Historia de España. 2º curso de Bachillerato.* Editorial Mc Graw Hill. Madrid, 2000.
- TUSSELL, Javier. *Historia de España Contemporánea. 2º Bachillerato. Materia Común.* Editorial Santillana Bachillerato. Madrid, 1997.
- VILLARES, Ramón; BAHAMONDE, Angel. *Historia del Mundo Contemporáneo. 1º Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales.* Editorial Santillana Bachillerato. Madrid, 1996.

Canàries

- BURGOS, M; CALVO, J; FERNÁNDEZ, V; JARAMILLO, M; MARTÍN, J; VELÁZQUEZ, F; amb la col·laboració de FREAZA, M^a A; GUERRA, M^a I; LOBO, M; RODRÍGUEZ, J.M. i VARELA, I. *Serie Aula Abierta. Geografía e Historia 1.1er ciclo*. Editorial Anaya. Madrid, 2000. Per als continguts de Canàries: M^a A. Freaza, M^a I. Guerra. M. Lobo, J.M. Rodríguez e I. Varela, professors d'Ensenyament Mitjà i de la Universitat de les dues províncies canàries.
- BURGOS, M; CALVO, J; FERNÁNDEZ, V; JARAMILLO, M; MARTÍN, J; VELÁZQUEZ, F; amb la col·laboració de FREAZA, M^a A; GUERRA, M^a I; LOBO, M; RODRÍGUEZ, J.M. i VARELA, I. *Serie Aula Abierta. Geografía e Historia 2. 1er ciclo*. Editorial Anaya. Madrid: 2000. Per als continguts de Canàries: M^a A. Freaza, M^a I. Guerra. M. Lobo, J.M. Rodríguez e I. Varela, professores d'Ensenyament Mitjà i de la Universitat de les dues províncies canàries.
- CORBELLA MADUEÑO, José; CABALLERO, Carlos; ÁLVAREZ LEÓN, Esteban. *Historia. Ciencias Sociales. Segundo ciclo de ESO*. Editorial McGraw Hill. Madrid, 1999 (279 pàgs.). Per als continguts d'Història de Canàries: Grupo Naife (Valentín Medina Rodríguez, Elvira Afonso Medina, Inmaculada Martínez Gálvez, José Luis Pérez Díaz i Víctor Vega Viera). *Historia (Historia de España). Bachillerato*. Editorial ECIR, 2000. Per als continguts d'Història de Canàries: Grupo Liber-Tagoror (Juan Francisco Delgado Gómez i Roberto Rodríguez González).
- Historia del Mundo Contemporáneo. Canarias. Bachillerato*. Editorial Anaya, 2000. Per als continguts d'Història de Canàries: José M^a Sánchez.
- LEÓN SÁNCHEZ, Ignacio L.; MACÍAS TORO, Francisco; MAGARIÑO ROJAS, Juan José; RUÍZ GONZÁLEZ, Javier. *Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 2000. Primer ciclo de ESO*. Editorial McGraw Hill. Madrid, 1999 (230 pàgs.).
- MARTÍN, Ulises; PLATA, Julio; CALVO, Ana Isabel; MATE SANZ, Jaime; MORALES, Pilar; OROPESA, Francisco; RAMÍREZ, David; VARELA, Lucía. *Mundos. Geografía e Historia. 2º curso ESO*. Editorial Santillana. Madrid, 2000. Per als continguts de Canàries: Ulises Martín y Julio Plata, professors de la Universidad de La Laguna.
- MARTÍN, Ulises; PLATA, Julio; MATE SANZ, Jaime; MORDEJO, Pilar; VARELA, Lucía; GRENCÉ, Teresa. *Mundos. Geografía e Historia. 1r. Curso ESO*.

- Editorial Santillana. Madrid, 2000. Per als continguts de Canàries: Ulises Martín y Julio Plata, professors de la Universidad de La Laguna.
- PRATS, Joaquim; CASTELLÓ, José Emilio; GARCÍA, M^a Camino; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M^a Antonia; PONGILUPPI, Montserrat. *Serie Nuestro Mundo. Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Historia. Canarias. 2º Ciclo*. Editorial Anaya. Madrid, 1998. Per als continguts de Canàries: M^a Ángeles Freaza, M^a Isabel Guerra, José Miguel Rodríguez Yanes, Isabel Varela Romero.
- SANTACANA MESTRE, Juan, ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo. *Ciencias Sociales. Historia. Tacande. Primer ciclo de ESO*. Editorial SM. Madrid, 2000. Per als continguts de Canàries: Grupo Atlante (col·lectiu de professors que treballen a l'illa de Tenerife i està compostat per José Cubas Suárez, Lorenzo García Xarrié, Fernando Martín Galán, Virgilio Pérez Sanjuán, Ana Rosa Pérez Barbuzano i Néstor Rodríguez Martín).
- SANTACANA MESTRE, Juan, ZARAGOZA RUVIRA, Gonzalo. *Ciencias Sociales. Historia. Milenio. Segundo ciclo de ESO*. Editorial SM. Madrid, 1998. Per als continguts de Canàries: Grupo Atlante (col·lectiu de professors que treballen a l'illa de Tenerife i està compostat per José Cubas Suárez, Lorenzo García Xarrié, Fernando Martín Galán, Virgilio Pérez Sanjuán i Néstor Rodríguez Martín).

Galícia

- ALBOLEA, J. J.; AMAT, J. B.; GARCÍA DE HARO, J. M.; MARÍN, J. M.; MARTÍNEZ, P.; NISO, D. J.; SÁNCHEZ, J. F.; ROVIRA, J. L.; VERGÉS, R. *Xeografía e Historia. ESO 2*. Editorial Rodeira/Grupo Edebé. Barcelona, 1998. 272 pàgs.
- ARMAS, X.; GARCÍA P.; PILLADO X.; SANTILLÁN, E. *Ciencias Sociais, xeografía e historia. ESO 3*. Editorial Galaxia. Vigo, 1998. 175 pàgs.
- ARMAS, X.; GARCÍA P.; PILLADO X.; SANTILLÁN, E. *Ciencias Sociais, xeografía e historia. ESO 4*. Editorial Galaxia. Vigo, 1999. 173 pàgs.
- ARMAS, X.; GARCÍA P.; PILLADO X.; SANTILLÁN, E. *Ciencias Sociais, xeografía e historia. ESO 2*. Editorial Galaxia. Vigo, 1997. 170 pàgs.
- ARMAS, X.; GARCÍA P.; PILLADO X.; REY, M. A.; SANTILLÁN, E. *Ciencias Sociais, xeografía e historia. ESO 1*. Editorial Galaxia. Vigo, 1996. 213 pàgs.
- BURGOS, M.; CALVO, J.; JARAMILLO, M.; MARTÍN, S. *Ciencias Sociais. Historia. 1º ciclo Secundaria*. Grupo Anaya, S.A. Madrid, 2000. 279 pàgs.

- Equipo Rodeira. *Xeografía e Historia. ESO 3*. Editorial Rodeira/Grupo Edebé. Barcelona, 1995. 288 pàgs.
- FERNÁNDEZ, A.; GARCÍA, M.; GATELL, C.; LLORENS, M.; MOLINERO, F.; ORTEGA, R.; PONS, J.; ROIG, J.; VIVER, C. *Tempo 2. Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Opción B*. Ediciones Vicens Vives, S.A. Barcelona, 2000. 274 pàgs.
- FERNÁNDEZ, A.; GARCÍA, M.; GATELL, C.; LLORENS, M.; MOLINERO, F.; ORTEGA, R.; ROIG, J. *Tempo. Historia. Segundo Ciclo. Opción A*. Ediciones Vicens Vives, S.A. Barcelona, 1998. 329 pàgs.
- FERNÁNDEZ, M.A.; ROZAS, A.; ROZAS, M.; SECO, E.M. *Xeografía e Historia. 1 ESO*. Edicións Xerais. Vigo, 1996. 364 pàgs.
- FERNÁNDEZ, M.A.; ROZAS, A.; ROZAS, M.; SECO, E.M. *Xeografía e Historia. 2 ESO*. Edicións Xerais. Vigo, 1997. 372 pàgs.
- FERNÁNDEZ, M.A.; ROZAS, A.; ROZAS, M.; SECO, E.M. *Xeografía e Historia. 3 ESO*. Edicións Xerais. Vigo, 1998. 400 pàgs.
- FERNÁNDEZ, M.A.; ROZAS, A.; ROZAS, M.; SECO, E.M. *Xeografía e Historia. 4 ESO*. Edicións Xerais. Vigo, 1999. 410 pàgs.
- GARCÍA, M.; GATELL, C. *Anais. Historia do Mundo Contemporáneo*. Ediciones Vicens Vives. Barcelona, 1999. 357 pàgs.
- GONZÁLEZ, X.; MONTAÑO, D.; MEIRIÑO, C.; MOURIZ, X.; PLANAS, E. *Historia do Mundo Contemporáneo*. Roderia/Grupo Edebé. Barcelona, 1999. 368 pàgs.
- GRUPO EDETANIA/GRUPO VETERIS. *Historia. Area de ciencias sociales, geografía e historia. Primer ciclo*. ECIR Editorial. Valencia, 1996. 279 pàgs.
- GRUPO EDETANIA/GRUPO VETERIS. *Historia. Area de ciencias sociales, geografía e historia. Segundo ciclo*. ECIR Editorial. Valencia, 1996. 279 pàgs.
- PONS, J.; GARCÍA, M.; GATELL, C.; ROIG, J.; MOLINERO, F. *Tempo 1. Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Opción B*. Ediciones Vicens Vives, S.A. Barcelona, 1996. 270 pàgs.
- PRATS, J.; CASTELLÓ, J. E.; FORCADELL, C.; GARCÍA, M^a C.; IZUZQUIZA, I.; LOSTE, M^a A. *Historia do Mundo Contemporáneo*. Grupo Anaya, S.A. Madrid, 2000. 472 pàgines (+ 47 d'anexos).
- PRATS, J.; CASTELLÓ, J. E.; GARCÍA, M^a C.; IZUZQUIZA, I.; LOSTE, M^a A.; PONGI-LUPPI, M. *Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. Historia 2º ciclo*. Grupo Anaya, S.A. Madrid, 1998. 319 pàgs.
- ROMERO, A.; ALFEIRÁN, J. *Historia do Mundo Contemporáneo*. Penta Editorial. A Coruña, 1994. 390 pàgs.

- SÁNCHEZ, J.; SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G.; ZÁRATE, A. *Ciencias Sociales, Xeografía e Historia. 1 ESO*. Ediciones SM. Madrid, 1996. 272 pàgs.
- SÁNCHEZ, J.; SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G.; ZÁRATE, A. *Ciencias Sociales, Xeografía e Historia. 2 ESO*. Ediciones SM. Madrid, 1997. 272 pàgs.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. *Milenio. Historia. Eso 2 ciclo*. Ediciones SM. Madrid, 1998. 320 pàgs.
- VILLARES, R.; ARDIT, M.; DARDÉ, C.; BURDIÉL, I.; ALCAÑIZ, M.; VALLS, R.; PERIS, T. *Historia. ESO 2º ciclo*. Editorial Obradoiro, S.A./Grupo Santillana. Madrid, 1999. 264 pàgs.
- VILLARES, R.; ARDIT, M.; FURIÓ, A.; JUSTE, J. J.; MORALEJO, P. *Xeografía e Historia. 2º*. Editorial Obradoiro, S.A./Grupo Santillana. Madrid, 1999. 247 pàgs.
- VILLARES, R.; MORÓN, J. R.; BARDAVIO, A.; FURIÓ, A.; GRECE, T.; GUERRA, A. M^a.; MORALEJO, P. *Xeografía e Historia. 1º*. Editorial Obradoiro, S.A./Grupo Santillana. Madrid, 1999. 240 pàgs.

País Basc

- AGIRREAZKUENAGA, Joseba; MAJUELO, Emilio; URQUIJO, Mikel. *Historia 2º Bachillerato*. Editorial Erein.
- ALBERDI, Mike; BEOBIDE, Harri; MAIZ, Sabin; RODRÍGUEZ, Joseba. *Ciencias Sociales 1*. Editorial Elkar (Elkarlanean o proyecto Ostadar). Coordinador: Harri Beobide.
- ALBERDI, Mike; BEOBIDE, Harri; MAIZ, Sabin; RODRÍGUEZ, Joseba. *Cuadernos 1, 2, 3, y 4-5, Ciencias Sociales para 3º de ESO*. Editorial Elkar (Elkarlanean o proyecto Ostadar). Coordinador: Harri Beobide.
- ALBERDI, Mike; BEOBIDE, Harri; RODRÍGUEZ, Joseba. *Cuadernos 1, 2, 3, y 4-5, Ciencias Sociales para 4º de ESO*. Editorial Elkar (Elkarlanean o proyecto Ostadar). Coordinador: Harri Beobide.
- ARDIT, Manuel; FURIÓ, Antoni; JUSTE, Juan José; MORALEJO, Pilar. Per al suplement "País Vasco": Luis Castells. *Geografía e Historia 2º. País Vasco. El Mundo: Gentes y Países. Europa desde el año mil a las Revoluciones*. Editorial Zubia-Santillana. Supervisió: Julián Abad; Editora: Teresa Grece. Direcció: Jaime Mascaró Florit i Xabier Monasterio.
- ARTARAZ BENGOETXEA, Jabi; ATXEGA ZUBIKARAI, Aitor; ELORRIAGA LEZAMIZ, Marisa, ETXEBERRIA ETXANIZ, Daniel; ISASI IBAIBARRIAGA, Belinda; LABURU LABAKA, Eli; ZAMAKOLA GANTXEGI, Patxi. *3º y 4º ESO. Arte e Historia*. Edito-

- rial Ibaizabal. Col·laboradors: José Javier Fernández Altuna, Marta Trutxuelo García i Susana Trutxuelo García.
- BEOBIDE, Harri; ALBERDI, Mikel; RODRÍGUEZ, Joseba; *Cuadernos 1, 2, 3 y 4, Ciencias Sociales para 2º de ESO*. Editorial Elkar (Elkarlanean o proyecto Ostadar). Coordinador: Harri Beobide.
- CASTELLS, Lluís; DARDÉ, Carlos; GREENCE, Teresa; HERNANDO, Felipe; JUSTE, Juan José; MARÍN, José M^a; SEPÚLVEDA, Isidro; SUEIRO, Susana. *Geografía e Historia, 3º. País Vasco. El Mundo. Desde el Antiguo Régimen hasta 1914. España siglo XIX*. Editorial Zubia-Santillana. Supervisió: Julián Abad. Direcció: Jaime Mascaró Florit i Xabier Monasterio.
- CASTELLS, Luis; BARDAVIO, Antonio; FURIÓ, Antoni; GREENCE, Teresa; HERNANDO, Felipe; MORALEJO, Pilar. *Geografía e Historia 1º. País Vasco. El Mundo: Grandes Paisajes. Europa hasta el año MI*. Editorial Zubia-Santillana. Supervisió: Julián Abad; Editora: Teresa Grence. Direcció: Jaime Mascaró Florit i Xabier Monasterio.
- CASTELLS, Luis; TUSELL, Javier; SEPÚLVEDA, Isidro; SUEIRO, Susana; JUAN, Enric; GREENCE, Teresa. *Geografía e Historia 4º. País Vasco. Siglo XX: 1914-1989. El Mundo actual. España en el siglo XX*. Editorial Zubia-Santillana. Supervisió: Julián Abad; Editora: Teresa Grence. Direcció: Jaime Mascaró Florit i Xabier Monasterio.
- DORRONSORO, Mikel; HERBOSA, Alfredo; ORIVE, Yolanda. *Historia de España y del País Vasco. Segundo de Bachillerato*. Editorial Universidad del País Vasco.
- FERNÁNDEZ ALTUNA, José Javier; TRUCHUELO GARCÍA, Marta; TRUCHUELO GARCÍA, Susana. *Historia de España y País Vasco. Bachillerato*. Editorial Ibaizabal. Coordinadora: Nerea Atxega Zubikarai.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, F.; DONÉZAR, J.M.; VALDEÓN, J.; FERNÁNDEZ CUADRADO, M.; ORELLA, José Luis (capítols del País Basc); *Bachillerato LOGSE, Historia 2, País Vasco*. Editorial Anaya-Haritz.
- GONZÁLEZ GALLERO, I.; MAÑERO MONEDO, M.; SÁNCHEZ ZURRO, N.; VALDEÓN BARUQUE, J.; CRISTÓBAL FRAILE, J.M.; MILLÁN ESTÉBANEZ, J. M^a; *Historia 1er. Ciclo. País Vasco*. Editorial Anaya-Haritz.
- GRANDA GALLEGO, Cristina; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Carlos; JOVER GÓMEZ-FERRAR, María; NÚÑEZ HERAS, Raúl. *1º ESO. Geografía e Historia*. Editorial Ibaizabal. Adaptació: Marisa Elooriaga Lezamiz i Belinda Isasi Ibaibarriaga. Coordinació: Jabi Artaraz Bengoetxea.
- GRANDA GALLEGO, Cristina; HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Carlos; JOVER GÓMEZ-FERRAR, María; NÚÑEZ HERAS, Raúl. *2º ESO. Geografía e Historia*. Edi-

torial Ibaizabal. Adaptació: Belinda Isasi Ibaibarriaga i Eduardo Otazua Urkiaga. Coordinació: Jabi Artaraz Bengoetxea.

LETURIONDO, Ramón; PÉREZ, Eduardo; RODRÍGUEZ, Claudio; RODRÍGUEZ, Juan Manuel. Coordinació: Alberto Prego. *1º ESO. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Editorial Erein.

LETURIONDO, Ramón; PÉREZ, Eduardo; RODRÍGUEZ, Claudio; RODRÍGUEZ, Juan Manuel. Coordinació: Alberto Prego. *2º ESO. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Editorial Erein.

LETURIONDO, Ramón; PÉREZ, Eduardo; RODRÍGUEZ, Claudio; RODRÍGUEZ, Juan Manuel. Coordinació: Alberto Prego. *3º ESO. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Editorial Erein.

LETURIONDO, Ramón; PÉREZ, Eduardo; RODRÍGUEZ, Claudio; RODRÍGUEZ, Juan Manuel. Coordinació: Alberto Prego. *4º ESO. Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Editorial Erein.

PRATS, Joaquim; CASTELLÓ, José Emilio; GARCÍA, M^a Camino; IZUZQUIZA, Ignacio; LOSTE, M^a Antonia; PONGILUPPI, Montserrat; CRISTÓBAL FRAILE, José Miguel; MILLÁN ESTÉBANEZ, José M^a; *Historia 2º Ciclo. País Vasco*. Editorial Anaya-Haritz.

País Valencià

ARÓSTEGUI, J.; GARCÍA, M.; GATELL, C. i PALAFOX, J. *Panorama. Historia*. Vicens Vives, Barcelona, 2000. 335 pàgs.

FERNÁNDEZ, A.; GARCÍA, M.; GATELL, C. i PONS, J. *Tiempo 4. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Cuarto curso. Opción B. Valencia*. Vicens Vives. Barcelona, 1998. 265 pàgs.

FERNÁNDEZ, A.; LLORENS, M.; MOLINERO, F.; ORTEGA, R.; PONS, J. i ROIG, J. *Tiempo 3. Educación Secundaria. Segundo ciclo. Tercer curso. Opción B. Valencia*. Vicens Vives. Barcelona, 1998. 289 pàgs.

GARCÍA DE CORTÁZAR, F.; DONÉZAR, J. M.; VALDEÓN, J. i FERNÁNDEZ CUADRADO, M. *Historia. Bachillerato LOGSE 2*. Anaya. Madrid, 1998. 461 pàgs.

GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; LLORENS SERRANO, M.; MOLINERO BLANCO, F.; ORTEGA CANADELL, R.; PONS GRANJA, J.; ROIG OBIOL, J. i VIVER PI-SUNYER, C. *Tiempo 2. Educación Secundaria. Primer ciclo. Segundo curso. Opción B. Valencia*. Vicens Vives. Barcelona, 1997. 269 pàgs.

GONZÁLEZ GALLEGO, I.; MAÑERO MONEDO, M.; SÁNCHEZ ZURRO, D.; VALDEÓN

- BARUQUE, J.; GARRIDO RICO, S. i MARTÍNEZ SALAS, I. *Geografía e Historia. Primer ciclo.1. Comunidad Valenciana*. Anaya. Madrid, 1997. 217 pàgs.
- GONZÁLEZ GALLEGRO, I.; MAÑERO MONEDO, M.; SÁNCHEZ ZURRO, D.; VALDEÓN BARUQUE, J.; GARRIDO RICO, S. i MARTÍNEZ SALAS, I. *Geografía e Historia. Primer ciclo.2. Comunidad Valenciana*. Anaya. Madrid, 1997. 279 pàgs.
- GRUP EDETÀNIA (GARCÍA ALMIÑANA, E.; GOMIS LLORCA, J. P.; GONZÁLEZ SALCEDO, J.; LATORRE NUEVALOS, F.; RAMÍREZ ALEDÓN, G. i SEBASTIÁN VICENT, R.). *Història 2. Batxillerat*. ECIR editorial. Valencia, 1999. 413 pàgs.
- GRUP EDETÀNIA (GARCÍA ALMIÑANA, E.; GOMIS LLORCA, J. P.; GONZÁLEZ SALCEDO, J.; LATORRE NUEVALOS, F.; RAMÍREZ ALEDÓN, G. i SEBASTIÁN VICENT, R.). *Saiti 1. Geografía. ESO. Primer ciclo. Comunidad Valenciana*. ECIR editorial. Valencia, 2000. 263 pàgs.
- GRUP EDETÀNIA (GARCÍA ALMIÑANA, E.; GOMIS LLORCA, J. P.; GONZÁLEZ SALCEDO, J.; LATORRE NUEVALOS, F.; RAMÍREZ ALEDÓN, G. i SEBASTIÁN VICENT, R.). *Saiti 2. Historia. ESO. Primer ciclo. Comunidad Valenciana*. ECIR editorial. Valencia, 2000. 247 pàgs.
- GRUP EDETÀNIA (GARCÍA ALMIÑANA, E.; GOMIS LLORCA, J. P.; GONZÁLEZ SALCEDO, J.; LATORRE NUEVALOS, F.; RAMÍREZ ALEDÓN, G. i SEBASTIÁN VICENT, R.). *Saiti 3. Geografía. ESO. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana*. ECIR editorial. Valencia, 2000. 359 pàgs.
- GRUP EDETÀNIA (GARCÍA ALMIÑANA, E.; GOMIS LLORCA, J. P.; GONZÁLEZ SALCEDO, J.; LATORRE NUEVALOS, F.; RAMÍREZ ALEDÓN, G. i SEBASTIÁN VICENT, R.). *Saiti 4. Historia. ESO. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana*. ECIR editorial. Valencia, 2000. 349 pàgs.
- MASCARÓ FLORIT, Jaume (dir.) et al. *Geografía e Historia. Segundo curso (secundaria). El mundo: gentes y países. Europa desde el año mil a las revoluciones. Comunidad Valenciana*. Santillana-Voramar. València, 1997. 247 pàgs.
- MASCARÓ FLORIT, Jaume; JUAN REDAL, Enric (dirs.) et al. *Geografía i Història. Primer curs (secundària). El món: grans paisatges. Europa fins a l'any mil. Comunitat Valenciana*. Santillana-Voramar. València, 1997. 240 pàgs.
- MASCARÓ FLORIT, Jaume; JUAN REDAL, Enric (dirs.) et al. *Geografía e Historia. Tercer curso (secundaria). El sistema mundo. Del Antiguo Régimen a 1914. Comunidad Valenciana*. Santillana-Voramar. València, 1995. 300 pàgs.

- MASCARÓ FLORIT, Jaume; JUAN REDAL, Enric (dirs.) et al. *Geografía e Historia. Cuarto curso (secundaria). El siglo XX: 1914-1989. El mundo actual. España, siglo XX. Comunidad Valenciana*. Santillana-Voramar. València, 1995. 300 pàgs.
- PONS GRANJA, J.; GARCÍA SEBASTIÁN, M.; GATELL ARIMONT, C.; ROIG OBIOL, J. i MOLINERO BLANCO, F. *Tiempo 1. Educación Secundaria. Primer ciclo. Primer curso. Opción B. Valencia*. Vicens Vives. Barcelona, 1997. 261 pàgs.
- PRATS, J.; CASTELLÓ, J. E.; García, M. C.; IZUZQUIZA, I.; LOSTE, M. A.; (unitats de la Comunitat Valenciana: S. Garrido; I. Martínez). *Geografía. Segon cicle. C. Valenciana*. Anaya. Madrid, 1998. 311 pàgs.
- Prats, J.; J.E. Castelló; M^a C. García; I. Izuzquiza; M^a A. Loste; M. Pongiluppi; *Història. Segon cicle. C. Valenciana*. Unitats de la Comunitat Valenciana: S. Garrido; I. Martínez. Anaya. Madrid, 1998. 319 pàgs.
- SÁNCHEZ, J. i ZÁRATE, A. *Milenio. Geografía. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana*. Editorial SM. Madrid, 2000. 287 pàgs.
- SÁNCHEZ, J.; SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. i ZÁRATE, A. *Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 1. Comunidad Valenciana*. Editorial SM. Madrid, 2000. 271 pàgs.
- SÁNCHEZ, J.; SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. i ZÁRATE, A. *Ciencias Sociales, geografía-historia. Secundaria 2. Comunidad Valenciana*. Editorial SM. Madrid, 2000. 271 pàgs.
- SANTACANA, J. i ZARAGOZA, G. *Historia 2*. Editorial SM. Madrid, 1999. 447 pàgs.
- SANTACANA, J. i ZARAGOZA, G. *Milenio. Historia. Segundo ciclo. Comunidad Valenciana*. Editorial SM. Madrid, 1999. 319 pàgs.
- TUSELL, Javier: *Historia de la España contemporánea. 2 Materia Común*. Santillana. Madrid, 1996. 479 pàgs.

Catalunya

- ALCOBERRO, Agustí (coordinador); BARCELÓ, Frederic; CASTILLO, Jesús; MONTARDIT, Núria. *Història. Batxillerat*. 3a. edició. Teide. Barcelona, 1999.
- ARDIT, M.; BARDAVIO, A.; FERRERES, E.; FURIO, A.; LLORENS, J. *Història: de l'any mil a les revolucions. Primer cicle d'ESO, Segon Curs*. Ed. Grup Promotor Santillana. Barcelona, 2000. 151 pàgs.

- BARDAVIO, A., FURIO, A., GREENCE, T. *Ciències socials. Història: de la prehistòria a l'any mil, Primer cicle d'ESO, Segon Curs*. Grup Promotor Santillana. Barcelona.
- CAMPILLO, J.; CORBALAN, J.. *La transformació del medi. Primer Cicle d'ES.*, Ed. McGraw Hill. Aravaca (Madrid), 2000. 103 pàgs.
- CAMPOS, A.; TUA, L. *Se'ns fa petita la Terra? Primer Cicle d'ESO*. Ed. McGraw Hill. Aravaca (Madrid), 1997. 104 pàgs.
- CASASSAS, J.; GHANIME, A.; SANTACANA, C. *Història. Crèdits 1-2-3 batxillerat*. Ed. Grup Promotor Santillana. Barcelona, 1999.
- CASASSAS, J.; TUSELL, J.; SEPÚLVEDA, I.; JUAN, E. *Història: El segle XX, Ciències Socials, Segon Cicle ESO* Ed. Santillana. Barcelona, 1997. 144 pàgs.
- CASASSAS, J.; DARDE, C.; GHAMINE, A.; GREENCE, T.; MARIN, J. M.; SUEIRO, S. *Història: Els segles XVIII i XIX , Segon Cicle d'ESO*. Ed. Santillana. Barcelona, 1997. 126 pàgs.
- ESPOT, L.; BLANCH, X.; CORTÈS, J. *Crèdit 2*. Ed. Text / Enciclopèdia Catalana. Barcelona, 1998. 62 pàgs.
- ESPOT, L.; BLANCH, X.; CORTÈS, J.; LORMAN, J. *Crèdit 3*. Ed. Text / Enciclopèdia Catalana. Barcelona, 1998. 80 pàgs.
- ESPOT, L.; BLANCH, X.; CORTÈS, J.; VERGER, G., *Crèdit 4*. Ed. Text / Enciclopèdia Catalana. Barcelona, 1998. 56 pàgs.
- ESPOT, L.; BLANCH, X.; CORTÈS, J.; LORMAN, J. *Crèdit 1*. Ed. Text / Enciclopèdia Catalana. Barcelona, 1999. 70 pàgs.
- FERNÁNDEZ, A.; ORTEGA, R.; ROIG, J. *Mediterrània. Ciències Socials. Educació Secundària, Segon Cicle*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 2000. 126 pàgs.
- GARCIA, M.; GATELL, C.; LLORENS, M.; ORTEGA, R.; ROIG, J. *Mediterrània. Ciències Socials. Educació Secundària, Primer cicle*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 2000. 133 pàgs.
- GARCIA, M.; GATELL, C.; LLORENS, M.; ORTEGA, R.; ROIG, J. *Mediterrània. Ciències Socials. Educació Secundària. Primer Cicle*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1999. 117 pàgs.
- HERNÁNDEZ, Francesc Xavier. *Història. Segon Cicle. Ciències Socials*. 2a edició. Teide. Barcelona, 1997.
- JIMENO, E. *Dels orígens de la Humanitat al món medieval. Primer cicle d'ESO*. Ed. McGraw Hill. Aravaca (Madrid), 2000. 111 pàgs.
- JIMENO, E.; LUQUE, J. C. *El món del segle XXI, Segon Cicle d'ESO*. Ed. McGraw Hill. Aravaca (Madrid), 1998. 111 pàgs.

- LLORENS, M.; ORTEGA, R.; ROIG, J. *Espill. Història. Batxillerat, crèdits 1, 2 i 3*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1999. 341 pàgs.
- LORMAN, J.; CORTES, X. *Ciències socials. Crèdit Comú 2 i 3*. Editorial text / GEC / Ed. 62. Barcelona, 1996. 112 pàgs.
- MAS, F.; PRIOR, M. *El Món modern, Segon Cicle d'ESO*. Ed. McGraw Hill. Aravaca (Madrid), 1998. 103 pàgs.
- MAS, F.; PRIOR, M. *El segle XX, Segon Cicle d'ESO*. Ed. McGraw Hill. Aravaca (Madrid), 1998. 103 pàgs.
- MASIP, M.; QUINQUER, D.; CASALS, X.; GALLEGO, J. C.; GUTIERREZ, J. *Història, batxillerat*. Ed. McGraw Hill. Aravaca (Madrid), 1998. 312 pàgs.
- PRATS, J.; TREPAT, C. *Història. Matèria comuna de batxillerat. 3 crèdits*. Ed. Barcanova. Barcelona, 2000.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. *Mil·lenni. Història. Ciències socials. Viure el Segle XX. ESO, Segon cicle, Crèdit 8*. Editorial Cruïlla. Barcelona, 1998.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. *Mil·lenni. De la tribu a la ciutat. Primer cicle d'ESO*. Ed. Cruïlla. Barcelona, 2000. 127 pàgs.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. *Mil·lenni. De serfs a ciutadans. Primer cicle d'ESO*. Ed. Cruïlla. Barcelona, 2000. 128 pàgs.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. *Mil·lenni. De l'obrador a la fàbrica. Segon Cicle d'ESO*. Ed. Cruïlla. Barcelona, 1998. 128 pàgs.
- TREPAT, C-A.; FREIXENET, D.; RIBAS, I; TATCHE, E. *Descobriments i revolucions. Ciències Socials. Primer Cicle d'ESO*. Editorial Barcanova. Barcelona, 2000. 127 pàgs.
- TREPAT, C-A.; FREIXENET, D.; RIBAS, I; TATCHE, E. *Els segles medievals. Ciències Socials. Primer Cicle d'ESO*. Editorial Barcanova. Barcelona, 2000. 127 pàgs.
- TREPAT, C-A.; FREIXENET, D.; RIBAS, I; TATCHE, E. *Les arrels d'occident. Ciències Socials. Primer Cicle d'ESO*. Editorial Barcanova. Barcelona, 2000. 142 pàgs.
- TREPAT, C-A.; FREIXENET, D.; RIBAS, I; TATCHE, E. *Els temps dels nostres dies, Segon Cicle d'ESO*. Ed. Barcanova. Barcelona, 2000. 127 pàgs.
- TREPAT, C-A.; FREIXENET, D.; RIBAS, I; TATCHE, E. *Les arrels del món d'avui, Segon cicle d'ESO*. Ed. Barcanova. Barcelona, 2000. 127 pàgs.

Antic territori MEC

- ALCOBERRO, A. (coordinador); BARCELÓ, F.; CASTILLO, J.; MONTARDIT, N. *Historia*. Bachillerato. 2a. edició revisada, 3a. impressió. Teide. Barcelona, 1997.
- ARDIT, M.; DARDE, C.; BURDIÉL, I.; ALCAÑIZ, M.; VALSS, R.; PERIS, T. *Historia. Segundo Ciclo ESO. Secundaria 2000*. Ed. Santillana. Madrid, 1999. 303 pàgs.
- ARÓSTEGUI, J.; GARCÍA, M.; GATELL, C.; PALAFOX, J. *Panorama. Historia Segundo curso de bachillerato*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 1999. 337 pàgs.
- CORBELLA, J.; CABALLERO, C.; ALVAREZ, E. *Historia. Ciencias Sociales, Segundo Ciclo ESO*. Aravaca (Madrid), 2000. 263 pàgs.
- FERNÁNDEZ, A.; LLORENS, M.; GARCÍA, M.; GATELL, C.; ORTEGA, R.; ROIG, J. *Tiempo. Ciencias Sociales. Historia. Educación Secundaria. Segundo Ciclo. Opción A*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 2000. 329 pàgs.
- FERNÁNDEZ, M.T.; GOMEZ, M.; MARTIN, L. *Historia-2. Bachillerato*. Ed. McGraw Hill. Aravaca (Madrid), 1999. 383 pàgs.
- FERNÁNDEZ, M.T.; GOMEZ, M.; MARTIN, L.; SÁNCHEZ, J.; TORRES, A. *Sextante. Historia. Segundo Ciclo ESO*. Aravaca (Madrid), 1999. 264 pàgs.
- GARCIA DE CORTÁZAR, F.; DONÉZAR, J. M.; VALDEÓN, J.; FERNÁNDEZ CUADRADO, M. *Historia Bachillerato LOGSE*. Ed. Anaya. Madrid, 1998.
- GARCIA, M.; GATELL, C.; LLORENS, M.; ORETEGA, M.; ROIG, J. *Tiempo. Historia Ciencias sociales. Educación Secundaria Obligatoria. Primer ciclo. Segundo curso. Opción A*. Editorial Vicens Vives. Barcelona, 2000. 265 pàgs.
- GARCIA, M.; GATELL, C.; PONS, J.; ROIG, J. *Tiempo. Ciencias sociales. Geografía e Historia. Educación Secundaria Obligatoria. Primer ciclo. Primer curso. Opción B*. Ed. Vicens Vives. Barcelona, 2000 251 pàgs.
- GONZÁLEZ GALLEGO, I.; MAÑERO MONEDO, M.; SÁNCHEZ ZURRO, J.; VALDEÓN BARUQUE, J. *Ciencias Sociales. Geografía e Historia 2. Primer ciclo de ESO*. Ed. Anaya. Fuenlabrada (Madrid), 1997. 255 pàgs.
- GRENCÉ, T.; MATESANZ, J.; RAMÍREZ, D.; VARELA, L. *Mundos. Historia. Primer ciclo de ESO*. Editorial Santillana. Madrid, 2000. 255 pàgs.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. *Historia. Segundo Ciclo. Ciencias Sociales*. 3a. edició. Teide. Barcelona, 1996.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F.; VARELA, A.; VARELA, J. R. *Historia. Primer Ciclo. Ciencias Sociales*. Teide. Barcelona, 1996.

- SANCHEZ, J.; SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G.; ZÁRATE, A. *Ciencias Sociales. Geografía e Historia Secundaria 1*. Ed. SM. Madrid, 1998. 272 pàgs.
- SANCHEZ, J.; SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G.; ZÁRATE, A. *Ciencias Sociales. Geografía e Historia 2. Primer ciclo d'ESO*. Ed. SM. Madrid, 1997. 272 pàgs.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. *Ciencias sociales. Historia. Secundaria. Primer ciclo*. Ed. SM. Madrid, 2000.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. *Historia 2 Bachillerato*. Editorial SM. Madrid, 1999. 447 pàgs.
- SANTACANA, J.; ZARAGOZA, G. *Milenio. Historia. Segundo ciclo d'ESO*. Ed. SM. Madrid, 1999. 319 pàgs.
- VILLARES, R.; REDERO, M.; GARCIA DE CORTAZAR, J. A.; ROMEO, M. C.; BURDIEL, I., *Nexos. Historia de España contemporánea. Segundo Curso de Bachillerato*. Ed. Santillana. Madrid, 2000. 399 pàgs.

NOTES

1. Antoni Segura (coordinador), Pilar Comes, Santiago Cucurella, Andreu Mayayo i Francesc Roca, *Sobre l'ensenyament de la història i altres històries (resposta a l'Informe de la Real Academia de la Historia)*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, juliol 2000 i Real Academia de la Historia, *Informe sobre los textos y cursos de historia en los centros de enseñanza media*, Madrid, junio de 2000.

La cita de la pàg. 5 pertany a Jaume Sobrequés i Callicó, *Història d'una amistat. Epistolari de Jaume Vicens i Vives i Santiago Sobrequés i Vidal (1929-1960)*, Barcelona, Ajuntament de Girona-Vicens Vives, 2000:121.

2. No és la primera vegada que la Fundació Jaume Bofill denota la seva preocupació per conèixer com es presenta la història en els llibres de text escolars sobre aquesta matèria. Ara fa quatre anys, un grup de professors ja varen elaborar un text en què analitzaven els continguts i l'orientació dels llibres de text d'història disponibles en el mercat català en el curs 1995-1996. Vegeu Montserrat Tresserra, Marta Rovira i Agustí Barrera, *Estudi sobre els manuals d'història a Catalunya*, Fundació Jaume Bofill, gener de 1997.

3. Ramón López Facal, "La nación oculta" a Juan Sisinio Pérez Garzón i altres, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona, Crítica, 2000: 117. Bona part del que segueix està inspirat en l'article de López Facal. En l'elaboració del present informe també ens han estat de gran utilitat la resta de treballs inclosos en aquest mateix llibre i els recollits a José M^a Ortíz de Orruño (ed.), *Historia y sistema educativo*. Madrid, Ayer, n. 30, 1998.

4. López Facal, ob. cit., 2000: 122.

5. Encara el 1995, s'aprovaria la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD).

6. Les comunitats amb capacitat legislativa sobre educació eren Andalusia, Canàries, Catalunya, Galícia, Navarra, País Basc i València. La resta de comunitats es regia per les disposicions dictades pel Ministeri d'Educació, i constituïa el denominat territori MEC (Ministeri d'Educació). L'any 2000, totes les competències d'educació foren transferides a les comunitats i el territori MEC deixà de tenir vigència.

7. Sobre totes aquestes qüestions vegeu Rafael Valls, "Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico", a José M^a Ortíz de Orruño (ed.), *Historia y sistema educativo*. Madrid, Ayer, n. 30, 1998: 226 i ss., autor a qui estem seguint en aquesta part del text.

8. López Facal, ob. cit., 2000: 139.

9 La mostra inclou gairebé el 100% dels centres existents a les principals ciutats gallegues i un 30% dels ubicats en nuclis de població més petits.

10. No s'ha considerat la Història de 2n de batxillerat perquè encara no s'ha implantat de forma generalitzada a Galícia i les editorials tot just han començat a treure els textos al mercat.

11. Tot i que alguns d'aquestes distribucions percentuals es recullen també en l'apèndix 2, les reproduïm aquí per facilitar una visió de conjunt. D'altra banda, cal indicar que no sempre és fàcil la distinció entre referent espanyol i referent autonòmic, perquè, per exemple, quan es parla dels efectes de la Guerra de Successió de què s'està parlant? D'un referent espanyol o autonòmic? D'ací el caràcter indicatiu de les distribucions de percentatges incloses en els quadres.

12. *Palabras pronunciadas por Doña Esperanza Aguirre, ministra de Educación y Cultura, en la apertura del Curso 1996-1997 de la Real Academia de la Historia*, Madrid, 10 d'octubre de 1996, reproduït íntegrament a *Comunidad Escolar*, 23 d'octubre de 1996, i citat per Pedro Ruíz Torres, "La historia en el debate político sobre la enseñanza de las Humanidades" a José M^a Ortíz de Orruño (ed.), *Historia y sistema educativo*. Madrid, Ayer, n. 30, 1998: 63 i ss. (el subratllat és de l'autor). Sobre el discurs de la ministra vegeu també les consideracions que fa Valls, ob. cit. 1998: pp. 221 i ss.

13. Ruíz Torres, ob. cit., 1998: 65. En les consideracions precedents i en les que segueixen hem tingut en compte el text d'aquest autor.

14. La *Real Academia de la Historia* fou creada per una reial ordre de Felip V el 1738. A mitjan segle XIX (1847-1856) conegué una profunda reorganització i es dotà d'uns nous estatuts que, amb

algunes modificacions introduïdes a finals de segle (1898-1899), són encara vigents. Té la seu a Madrid i compta amb 36 membres numeraris -entre els quals, a més dels catalans Miquel Batllori i Joan Vernet, hi ha professionals prou coneguts com Pedro Laín Entralgo, Carlos Seco Serrano, Manuel Alvar, José Ángel Sánchez Asiaín, Martín Almagro, Rafael Lapesa, José María Jover, Miguel Artola- i 354 membres denominats corresponents. A Catalunya hi ha 30 corresponents (20 a Barcelona, 4 a Lleida, 4 a Tarragona i 2 a Girona). A membre numerari s'hi arriba a proposta de tres membres numeraris, sempre que s'hagi produït prèviament una vacant. L'*Academia* té un secretari perpetu, actualment Eloy Benito, i un director, el professor Gonzalo Anes, que va néixer a Trelles (Astúries) fa 68 anys i fou nomenat director de la *Real Academia de la Historia* el 18 de desembre de 1998. La seva producció se ha centrat, fonamentalment, en aspectes relacionats amb l'economia agrària del segle XVIII: *Economía e Ilustración en la España del siglo XVIII*, 1969; *Las crisis agrarias en la España moderna*, 1974; *La economía española al final del Antiguo Régimen* (Ed.), 1982; *Economía y socieadd en la Asturias del Antiguo Régimen*, 1988; *Los señoríos asturianos*, 1989; *Oviedo, 1753: según las respuestas generales del catastro de Ensenada*, 1990; *La Corona y la América del siglo de las Luces*, 1994; *La ley agraria*, 1995; *Cultivos, cosechas y pastoreo en la España moderna*, 1999.

15. Antoni Segura (coordinador), Pilar Comes, Santiago Cucurella, Andreu Mayayo i Francesc Roca, *Sobre l'ensenyament de la història i altres històries (resposta a l'Informe de la Real Academia de la Historia)*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill, juliol 2000.

16. Tanmateix, alguns d'aquests membres asseguruen no haver estat consultats per a l'elaboració de l'informe. Així ho van afirmar els dos membres numeraris de la institució a Catalunya, que conegueren l'informe després de la seva publicació. També molts dels 30 membres corresponents catalans manifestaren que no havien col·laborat en l'elaboració de l'informe ni l'havien rebut fins després d'esclatar la polèmica mediàtica.

17. El més greu és que, amb una mica de bona voluntat i esforç de lectura, els redactors de l'informe haurien de conèixer un treball del mateix Manuel Montero en què, després de fer un exhaustiu repàs dels llibres de text utilitzats al País Basc, arriba a les mateixes conclusions que declarà a la premsa l'estiu de 2000: "hasta la fecha los textos más comúnmente usados no presentan sustanciales diferencias con respecto a los del resto de España, salvo su mayor atención a la historia del País Vasco". Veure Manuel Montero, "La enseñanza de la historia en el País Vasco" a José M^a Ortíz de Orruño (ed.), *Historia y sistema educativo*. Madrid, Ayer, n. 30, 1998: 171-182.

18. Id., p.179.

19. Tanmateix, determinats mitjans de comunicació amb seu a Madrid, seguint una tradició secular, han adreçat els seus dards contra l'ensenyament de les Ciències Socials a Catalunya en el context del desacomplexament que exhibeix el nacionalisme espanyol. Alguns altres d'aquí han malgastat les seves energies com ara en comptar els cops que apareix la paraula "Espanya" als llibres catalans, com si aquesta fos la prova de la seva qualitat didàctica; una paraula que, evidentment, apareix desenes de vegades més que no pas el mot "Europa" en els llibres de text del territori on, fins fa molt pocs mesos, tenia competències el Ministeri d'Educació, sense que ningú no s'escandalitzés d'aital aïllacionisme.

20. Per al debat sobre la història comuna i la necessitat d'arribar a un consens vegeu les posicions contraposades d'Antoni Segura i Mas, "¿Per una història comuna? i Antonio Morales Moya, "¿Quina Història d'Espanya s'ha d'ensenyar?", *IDEES. Revista de temes contemporanis*, juliol/setembre, 2000: 128-131.

21. O com popularment es coneix a Espanya: la Guerra de la Independència.

22. En realitat, es tracta d'un decret d'ensenyaments mínims que deixà d'ésser projecte per convertir-se en decret oficial en apareixer publicat al *Boletín Oficial del Estado* el 21 de gener de 2001. Al text mantenim la denominació de projecte perquè l'anàlisi es féu, en el seu moment, sobre el text del projecte que, pràcticament, vé a coincidir amb el text del decret publicat posteriorment (i fora del nostre període d'anàlisi).

23. Valls, ob. cit., 1998: 240.

24. Caldria veure, per exemple, si és possible explicar la "*Guerra de la Independència*" sense confrontar "*lo español*" amb l'Estat francès.

25. Sobre això vegeu els interessants treballs de Sisinio Pérez Garzón, "La creación de la historia de España" a Juan Sisinio Pérez Garzón i altres, *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona, Crítica, 2000: 63-110 i Ramón López Facal, "Enseñanza de la historia y

formación de la identidad nacional” a Jesús Estepa Giménez, Florencio Frieria Suárez i Rosario Piñeiro Peleteiro (Eds.), *Identidades y territorios: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, Oviedo, Ediciones KRK-Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2001: 145-169.

26. Antoni Segura i Mas, “Per una història comuna?”, IDEES, n.7, 2000: 128-129.

27. Borja de Riquer, “Sobre el lugar de los nacionalismos-regionalismos en la historia contemporánea española”, *Historia Social*, n. 7, 1990: 124-125.

28. En estreta relació amb la història de Canàries cal considerar un cinquè bloc titulat “*El relativismo cultural. Análisis de una sociedad distinta a la propia: cultura, tecnología, estructura social, sistema de parentesco, género, etnias, sistema simbólico, creencias, etc.*”

29. A efectes d’aquest informe, l’anàlisi es fa sobre el llibre de primer cicle només dedicat a història corresponent a la segona modalitat (vegeu la llista bibliogràfica).

30. La unitat 6 titulada “*La Segunda guerra mundial y la política de bloques (1936-1970)*” no inclou cap pàgina sobre Canàries.

31. En un treball recent Rafael Valls demostra que el manuals d’història de les mateixes editorials dediquen de mitjana un 40,3% a Europa en general, un 12,6% a determinats països europeus, un 5,7% a l’Europa de l’Est i del sud-est, un 27,9% a Espanya, que inclou les referències al País Valencià, i un 13,2% a la resta del món. Rafael Valls: “Tendencias actuales en los manuales españoles de historia de la Educación Secundaria Obligatoria” en F. Pingel, ed.: *La enseñanza de la historia en Europa*. Braunschweig, Georg-Eckert-Institut (en premsa, 2001).

32. A Catalunya aquesta organització curricular va ser provocada entre altres causes pel fet d’haver d’encabir dins el còmput total d’hores setmanals l’ensenyament en igualtat de condicions de les llengües catalana i castellana. El fet de disposar de menys hores dificulta que es pugui impartir el 55% del currículum comú més el 45% que correspon a les Comunitats amb llengua pròpia.

33. No ha estat possible d’obtenir el llibre corresponent a segon cicle dedicat al món modern i contemporani. En tot cas, es poden consultar les valoracions fetes en alguns dels informes corresponents a comunitats autònomes en què també s’utilitzen els llibres d’aquesta editorial.

COL·LECCIÓ FINESTRA OBERTA

1. Collectiu Ronda RCCL. *Immigració i estrangeria: l'estat de la qüestió*. 99 pp. Març 1998.
2. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (1/3)*. 56 pp. Maig 1998.
3. Fundació CIREM. Jaume Funes (coord.), Quim Casals, Oriol Homs, Xavier Martínez, Ferran Miquel, Neus Roca i Jaume Trilla. *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. 88 pp. Juny 1998.
4. Salvador Cardús amb la col·laboració de Lluís Tolosa. *La premsa diària a les Illes Balears, el País Valencià i Catalunya (1976-1996)*. 122 pp. Març 1998.
5. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (2/3)*. 75 pp. Octubre 1998.
6. Oriol Alsina i Roger Sunyer. *Informe sobre la Banca ètica a Europa*. 74 pp. Novembre 1998.
7. M. José Montón i Montse Solerdecoll. *Experiències socioeducatives amb adolescents nouvinguts*. 46 pp. Febrer 1999.
8. Carme Mayol i Eugènia Salvador. *Materials de lectura fàcil*. 85 pp. Març 1999.
9. Francesc Deó, Marisa Abad, Encarna Larrey i Francesc Notó. *Un dia en la vida d'un nen. Un dia en la nostra vida*. 77 pp. (Quadern del professor) i 105 pp. (Quadern de l'alumne). Febrer 1999.
10. Enric Marín i Joan Manuel Tresserras. *Seguiment de l'impacte social de les tecnologies de la informació i la comunicació (3)*. 67 pp. Maig 1999.
11. Marta Casas i Núria Casas en col·laboració amb Cristina Cerdà, Anna Montells i David Picó. *Projecte d'educació musical de La Lluna Blava*. 121 pp. Novembre 1999.
12. Grup d'Estudis sobre els Drets dels Immigrants de la Universitat de Barcelona. *Les proposicions de reforma de la Llei d'estrangeria*. 77 pp. Setembre 1999.
13. Jaume Funes i Fina Rifà (coord.). *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. 98 pp. Febrer 2000.

14. Laura Giménez i Laia Pineda. *La recerca social en l'administració local: una via d'aprofundiment de la democràcia*. 72 pp. Març 2000.
15. Moisès Amorós, Ferran Camps i Xavier Pastor. *Mediació comunitària i gestió alternativa de conflictes a Catalunya. Una guia per a la governabilitat*. 91 pp. Abril 2000.
16. Miquel Casanovas i Alfons Formariz. *Educació de persones adultes i immigració extracomunitària*. 62 pp. Maig 2000.
17. ECOCONCERN. Robert Gonzàlez (coord.). *Processos participatius en la gestió d'espais naturals*. 94 pp. Juny 2000.
18. Ana Escobar, Coro Luengo i M. José Pérez. *Aula d'acollida per a alumnes nouvinguts de l'IES Ramon de la Torre*. 92 pp. Desembre 2000.
19. Marta Comas (coord.). *L'atenció als menors immigrants no acompanyats a Catalunya. Anàlisi de la realitat i propostes d'actuació*. 210 pp. Gener 2001.
20. Marta Comas i Jaume Funes. *Educadores i educadors de carrer: de l'opció ideològica a l'opció tecnicometodològica*. 107 pp. Gener 2001.
21. Equip d'Anàlisi Política de la UAB i Fundació Jaume Bofill. *Informe sobre la consulta ciutadana per a la revisió del Pla General d'Ordenació Urbanística de Cardedeu*. 110 pp. Febrer 2001.