



EL USO DE MANUALES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA ACERCARSE A LA FIGURA DE FERNANDO EL CATÓLICO

[Recibido: 22 de enero de 2015]
[Aceptado: 3 de febrero de 2015]

M^a Montserrat León Guerrero
Universidad de Valladolid

RESUMEN

A lo largo del presente trabajo intentaremos ver de manera general cómo influye el uso de determinados manuales educativos en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Analizaremos cómo se han venido tratando los libros en las diferentes legislaciones educativas hasta nuestros días. Veremos también cómo aparece –o se difumina– la figura de Fernando el Católico en estos manuales en los que podemos hablar de ejemplo de invisibilidad masculina, siendo uno de los pocos “reyes invisibles” de nuestra historia por el excesivo brillo de su esposa Isabel.

Palabras clave: Educación, manual escolar, Fernando el Católico

THE TEXTBOOK, TEACHING RESOURCE TO APPROACH FERNANDO “EL CATOLICO”

ABSTRACT

Over the this work we will try to see how does it influence the use of educational textbooks in teaching-learning process. Will discuss how books are about the different educational legislation until today. We'll see how appears or not the figure of King Ferdinand in these manuals which set we can talk about male example of male invisibility. Fernando is one of the few “invisible kings” of our history a result of excessive brightness by his wife Isabel.

Key words: Education, school textbook, Fernando “el Católico”

NOS gustaría comenzar con un rápido repaso para ver cómo ha ido tratando la legislación educativa los libros escolares pues, como ya hemos indicado en alguna ocasión (León, 2013), el texto escolar es fuente de información constante e inagotable, y el interés por su estudio se ha ido incrementando desde los primeros años del siglo XX. “Los manuales escolares han constituido uno de los elementos que más han incidido en la socialización de los ciudadanos. Bajo la dirección del trabajo del profesor, los alumnos estudiaban en los libros de texto los hechos informativos y los procedimientos y razonamiento que constituían los referentes culturales para insertarse en la sociedad. Y, además, han servido para transmitir los valores de los grupos dominantes” (Benedito et al., 2000, p. 63).

En él se reflejan los valores, estereotipos e ideologías de la sociedad que lo produce, y podemos examinar el currículo educativo de cada época y son utilizados como síntesis y recopilación del saber de cada materia, y ayudan a construir el imaginario individual y colectivo de futuras generaciones (Rodríguez, 2012). El libro escolar no ha sido ni será un elemento neutro ideológicamente hablando, pues los conocimientos en ellos transmitidos privilegian u omiten ciertos valores.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y LIBROS ESCOLARES

La Ley General de Educación (BOE, 6 de agosto 1970) apenas hace alusión a los libros de texto. En el desarrollo de la Ley 14/1970 fue aprobado el Decreto 2531/1974, 20 de julio, según el cual se reconocía a los centros docentes autonomía para la elección de los libros de texto y demás material didáctico de entre aquellos materiales que previamente contasen con autorización administrativa. Por otro lado, la orden de 2 de Diciembre de 1970 (BOE, 8 de Diciembre 1970) aprobaba las nuevas orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (EGB). Este cambio en la concepción de la enseñanza elemental se reflejará en los instrumentos didácticos, en especial de los manuales de uso escolar. En lo esencial, no alteró la política del franquismo,

que se caracterizó por la previa autorización de los textos antes de ser comercializados.

A finales de los años setenta y primeros ochenta se descentraliza la autorización de los manuales manteniendo que la alta inspección del Estado tiene competencia para comprobar que “los libros de texto y demás material didáctico se adecuan a las enseñanzas mínimas que integran el currículo nacional”, como dispone el art. 3 del RD de 6 de marzo 1981(BOE, 21 de marzo de 1981).

Tras cuarenta años de franquismo, en los que tan sólo se elaboró una Ley Educativa (Ley General del 70), varias leyes orgánicas han visto la luz desde 1985, aunque no han aludido a los libros de texto, o lo hacen de manera muy liviana. Veamos rápidamente cómo tratan el tema estas leyes. En la Ley Orgánica de Regulación del Derecho a la Educación (LODE 8/1985 de 3 de julio) corresponde al Estado “La fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de las demás condiciones para la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español” (Disposición Adicional 2c).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE 1/1990, de 3 de octubre) apunta que “El Gobierno fijará (...) los aspectos básicos que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan” (Art. 4.2).

En la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE 10/2002, de 23 de diciembre) se mantiene la regulación por parte del Estado, aunque se produce un cambio de denominación de enseñanzas mínimas por enseñanzas comunes. (Disp. Final 3.2-Art. 8.2).

La Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006, de 3 de mayo) mantiene la regulación por parte del Estado y vuelve a cambiar la denominación de comunes por mínimas (Art. 6.2 y 3). Algo similar establece la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Ca-

lidad Educativa (LOMCE) en su art. 6bis en que determina que corresponde al Gobierno la alta inspección, y establecer los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

CONTENIDOS DE LOS LIBROS DE TEXTO

Ya ocupándonos del contenido de estos manuales escolares, nos gustaría tener presente que todo texto didáctico se convierte en la versión impresa del currículo que figura en la normativa correspondiente (aunque no es todo el programa escolar) y la propuesta de conocimientos que suele orientar la práctica de las enseñanza en buena parte de centros educativos.

No es el momento de extendernos en el análisis de los contenidos de geografía e historia en los libros de texto producidos por las distintas leyes por lo que tan sólo esbozaremos una breve pincelada sobre su evolución (León, 2013), tomado como referencia estudios como el de López Facal (2010) o Buzo (2013).

Tras la Guerra Civil, el régimen diseña una estrategia educativa para formar “buenos españoles”. En los libros escolares se transmitía un evidente control ideológico, lo que hizo que tan sólo sobreviviesen manuales con marcado sesgo tradicional-católico, con algunas modificaciones. Estos libros de texto se convirtieron en la clave de la pedagogía española tradicional, y la mayor parte de los libros con tendencia innovadora y progresista, desaparecieron. La exaltación patriótica, el lenguaje pomposo, las llamadas a la militancia, las alusiones a las “glorias nacionales”, o la defensa de la tradición se convirtieron durante los años cuarenta en objetivo fundamental de este modo de hacer historia para ayudar a transmitir los valores patrios franquistas. La geografía aparece con un mero papel auxiliar de la enseñanza de la historia.

Como es evidente, la Historia que aparece reflejada en los libros escolares evoluciona pareja al ritmo que lo hace el país, por lo que se hace notar el progresivo avance económico y social en las décadas de 1950 y 60. De manera progresiva y gradual, nuevos planes de estudios comienzan a combinar con la historia de España, la de Europa. Asimismo, la exaltación de la hispanidad fue sustituida por modestas referencias a la “colonización española”, etc., aunque las cuestiones de historia política, seguían predominando sobre los temas sociales y culturales en los programas.

Apreciamos también que las temáticas reflejadas en las imágenes (González, 2000; Llorente, 2000; Valls, 1995) se diversifica considerablemente, y vemos cómo disminuyen los héroes y grandes personajes. El caso que analizamos, el de Fernando el Católico forma parte de la excepción hecha a los representantes de la monarquía. Incluso es un caso aún más peculiar, pues raramente aparece en imágenes individuales, separado de su esposa Isabel. De manera general, se logra un avance en el uso más documental de las imágenes más allá del uso ilustrativo o decorativo, aunque aún es insuficiente y la contextualización prácticamente es inexistente sin textos a pie que relacionen imagen y texto del tema en que aparecen.

Si esta situación que estamos presentando la analizamos de manera más detallada al ver cómo evolucionan estos libros al transferirse las competencias de educación a las distintas autonomías que conforman nuestro país, encontramos aspectos interesantes que nos gustaría resaltar al menos sucintamente. Recordemos que los manuales reciben la influencia de las ideologías gobernantes en cada momento, enfatizando el proceso de transferencias de educación a las distintas autonomías, lo que conlleva que directa o indirectamente las ideas nacionalistas de los que aprueban los libros de texto impongan límites al rigor, a la verdad y a la calidad educativa¹.

(1) Resumir tanto puede dar lugar a errores procedentes de esa generalización pero podemos indicar que por norma general, la línea ideológica de la editorial SM se define por la fidelidad católica, Vicens Vives por el liberalismo, Santillana por un liberalismo más avanzado, etc.

Según el reparto competencial en materia educativa, establecido en la Constitución Española, las distintas Comunidades Autónomas han ido asumiendo sus competencias y servicios educativos, y aprobado sus correspondientes normas, por lo que la materia no se encuentra regulada en los mismos términos en todo el ámbito del Estado. Se produjo la descentralización de la autorización de los libros escolares, pero se mantuvo que la alta inspección del Estado tenía competencia para comprobar que los libros de texto y demás material didáctico se adecuan a las enseñanzas mínimas que integran el currículo nacional.

El hecho es que la geografía e historia de España en según qué manuales tiende a quedar reducida a la de sus comunidades autónomas, en las que se dan situaciones tan absurdas como que un alumno puede conocer que un determinado río transcurre por su comunidad, pero desconocer dónde nace o desemboca, o la microhistoria de su pueblo o región, perdiendo así la objetividad del punto de vista global.

Por lo que respecta al territorio gestionado directamente por el MEC, el RD 388/1992 de 15 de abril estableció una supervisión administrativa previa sobre los proyectos editoriales, desde los que podían editarse los distintos materiales curriculares elegibles por los órganos correspondientes de los centros docentes. El RD 1744/1998 de 31 de julio modificó en el territorio gestionado por el MEC la normativa reguladora de la supervisión de los libros de texto y demás materiales curriculares correspondientes a las enseñanzas de régimen general. En él se procede a suprimir la supervisión previa de los proyectos editoriales, quedando la supervisión administrativa reducida a un control posterior de los libros de texto y materiales curriculares, cuando los mismos incurrieran en irregularidades que justificasen una declaración de “falta de idoneidad” para ser utilizados en los centros docentes.

En cuanto al resto de administraciones educativas, cada una ha aprobado su propio sistema referido a la supervisión y autorización de materiales curriculares, manteniéndose con carácter general la necesidad de obtener una autorización administrativa relativa al proyecto editorial o a los libros de texto y materiales curriculares, o bien exigiéndose una aprobación administrativa en ambas circunstancias. La realidad es que, de manera inevitable, las políticas de los partidos nacionalistas en el ámbito de la enseñanza de la geografía y la historia influyen directamente en los libros de texto publicados y utilizados en las respectivas comunidades.

En el caso de la comunidad de Castilla y León, y de manera más específica el tema que analizamos, la figura de Fernando el Católico, inevitablemente enmarcado en el reinado de los Reyes Católicos, no es una cuestión especialmente relevante pues en Castilla y León el tema de la formación del Estado Moderno no produce conflicto. Aunque sí podemos diferenciar cómo se resalta más la figura de Isabel frente a la de Fernando, cuestión que vemos que tiende a producirse a la inversa en manuales aragoneses (Corral, 2009).

Estos “errores de matiz” o diferencias de interpretación de algunos temas, son más significativas en autonomías como Galicia, País Vasco, y especialmente Cataluña, como podemos apreciar en ejemplos tan notables como que en algunos aspectos históricos tan sólo se destacan hechos y personajes catalanes, que incluso “rebautizan” a otros para que su origen sea catalán, etc. En cuanto a algún ejemplo de aspectos geográficos, indicaremos tan sólo la “manipulación” de logares de nacimiento de algunos ríos “fuera de la nación”, variaciones que trascienden incluso a la prensa, como podemos ver en la siguiente web



Ejemplo de cómo esta adaptación de los manuales escolares por autonomías llega a la prensa www.periodistadigital.com/cataluna/barcelona/2012/10/13/ebro-adoctrina-romanos-nacionalismo-wert-cataluna-escuelas-nacionalismo-catalana.shtml



LA INFLUENCIA DE LOS MANUALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

Siendo conscientes de la constante necesidad de cambio y adecuación de la enseñanza al momento histórico, político, cultural y social, nos sumamos a las palabras de Richard Bamberger que recoge Johnsen (1997, p. 14) al decir que “no se pueden cambiar de la noche a la mañana las actitudes y formas de hacer las cosas de cien maestros. Lo que sí se puede hacer, sin embargo, es cambiar un millón de libros de texto”.

Al tener en cuenta cómo se utilizaba el libro de texto en el aula, y algunas experiencias en prácticas y actividades realizadas con alumnos de diversas asignaturas, especialmente las relacionadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, planteamos la realización de un Proyecto de Innovación docente en el seno de la Universidad de Valladolid, titulado “Influencia en el aprendizaje de manuales y libros de texto de Ciencias Sociales”.

Tal y como se comprueba en el estudio realizado por León (2013), con el fin de confirmar si para los alumnos, y futuros maestros, era un problema la comprensión de los manuales que se utilizan en el aula, el curso 2012-13 realizamos una experiencia investigadora con alumnos de tercero de las asignaturas de *Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales en E. Infantil, y Desarrollo Curricular de las Ciencias Sociales* (E. Primaria), actividad que exponemos sucintamente.

Contando con su colaboración, y tras realizar la correspondiente explicación del tema relativo a los Reyes Católicos y el Descubrimiento de América, utilizando como referencia textos de libros escolares de sexto curso de E. Primaria de distintas editoriales (Vicens Vives, Everest, SM, Santillana), decidimos realizar la experiencia sobre estos contenidos y comprobar el nivel de comprensión y adquisición de competencias de los alumnos de Grado.

En la selección de textos pretendíamos analizar si la síntesis a que se ven obligados los

autores de manuales escolares ayudan o por el contrario dificultan la comprensión y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos reflejados, aspecto básico para que el alumno adquiriera las competencias necesarias para desarrollar futuros aprendizajes. Recordemos la frase de Ausubel “De todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese en consecuencia”.

En ambos Grados, decidimos hacer dos actividades utilizando el mismo texto de referencia. Entregamos al P1 un texto para reproducir los contenidos leídos con sus palabras, y al P2 el mismo texto pero con espacios en blanco aleatoriamente (advirtiendo que estos podían corresponder a sustantivos, adjetivos o a un concepto –grupo de palabras–), indicando el número de palabras sustituidas con un subrayado por palabra.²

Los resultados fueron un tanto decepcionantes. En el caso de reproducción del texto los alumnos mostraron un bajo nivel de comprensión (media de 58,5%: EI 52%, EP 65%), utilizando conceptos y frases fuera de contexto lo que reflejaba la falta de asimilación. En el caso de completar espacios, los resultados fueron algo más alentadores. En el caso de los alumnos de E. Infantil completaron con éxito el 59% de los espacios, y en Primaria el 75%. Aun así, la media de 67% es considerablemente bajo, por lo que parece evidente que los libros escolares presentan a veces nociones excesivamente abstractas por la síntesis a que espacialmente se ven obligados, que los alumnos no asimilan e interiorizan conceptos sobre los que seguir construyendo nuevos aprendizajes, y se limitan a repetir información sin reflexión ni análisis alguno.

Tras esta experiencia práctica, parece más que comprobado que uno de los problemas que se están produciendo es que en muchos de los materiales se trata de contenidos con carácter dogmático, aunque vengan formulados como máximas científicas, lo que supone caer en los viejos vicios de otras épocas aunque se pueda cambiar el signo de la orientación. Por ello decidimos seguir realizando pequeñas obser-

(2) Para un conocimiento más detallado de esta práctica ver M. León (2013) Evolución de la Geografía e Historia ...

vaciones para ver cómo incide el contenido de los libros de texto en el proceso de enseñanza aprendizaje en temas de Ciencias Sociales.

Al curso siguiente, y ya dentro del marco del Proyecto de Innovación indicado, continuamos con la realización de experiencias prácticas en clase para ver cómo se utiliza el manual en el aula, profundizando también en aspectos teóricos. Siempre recordando que todo libro de texto, es lo que sus lectores hacen con él en la práctica, y que el hecho de que un tema o aspecto esté incluido en él, no garantiza su trato en el aula.

En este caso, procuramos comprobar cómo se reflejan, o no, en el aula cuestiones como hablar de Historia, pero Historia con mayúsculas. Es decir, teniendo en cuenta a todos sus personajes, reyes y reinas, religiosos y religiosas, en definitiva de hombres y mujeres (León, 2014), procurando tratar con normalidad los personajes sin forzar una “historia de hombres” o una “historia de mujeres”. Es cierto que en el aula apenas se habla del escaso número de mujeres que de manera conocida y reconocida ocupan un papel relevante en nuestra historia, por lo que debemos procurar la visibilidad e inclusión (Francisco y Moliner, 2012) de las mismas en la asignatura de Historia, para que sea una historia más real. Especialmente cuando esta se plasma en los manuales escolares que manejan nuestros alumnos, pues la educación es un elemento fundamental en la creación de identidades sociales y personales.

Con los libros de texto actuales y el planteamiento curricular, que lentamente va cambiando, podemos decir que las mujeres hacen historia, pero desaparecen de la Historia, pues como escribe López-Navajas (2014) las mujeres y su historia se hallan sistemáticamente en el olvido. “Su actividad no parece estar recogida en el relato canónico de la historia ni tampoco el de las artes o las ciencias, de marcado carácter androcéntrico”.

Con intención de probar si lo que se refleja en las aulas es que nuestro sistema educati-

vo continúa enseñando una “historia de hombres”, dejando de lado a una parte de la humanidad, a las mujeres, y siguiendo la pauta marcada por Sant y Pagés (2011), pedimos a nuestros alumnos de Educación Primaria (curso 2013-2014) que citaran cinco personajes de la Historia de España. Los cinco más nombrados, por orden porcentual, fueron: Isabel la Católica (32%), Antonio Machado (25%), Cristóbal Colón (18%), Felipe II (15%) y Fernando el Católico (6%).

En un primer momento, parece que la respuesta de los alumnos evidencia que es cierto que estamos transmitiendo en el aula una “historia de hombres” pues de los cinco personajes mencionados tan solo uno de ellos es una mujer, aunque sorprendentemente la más citada. Cuando nos pusimos a investigar el motivo, este no fue otro que el de la pura mediatización provocada por la televisión. La causa de este alto porcentaje en la figura de la reina fue ocasionada por la emisión reciente (a lo largo de tres temporadas) de la serie “Isabel” en Televisión Española³, y un programa de la televisión autonómica de Castilla y León⁴ con breves reportajes sobre castellano-leoneses ilustres para que la audiencia eligiera “El castellano leonés de la historia”, siendo elegida Isabel la Católica.

Curiosamente apenas ninguno de los alumnos consultado seguía asiduamente los programas indicados, pero les resultaba familiar el nombre por los constantes anuncios en diversos medios. Desafortunadamente, cuando preguntamos qué sabían sobre la reina poco más dijeron que era “con la que se descubrió América y se echó a los judíos de España”.

Si en un primer momento nos sorprendió el hecho de que de los cinco personajes más mencionados, la lista estuviera encabezada por una mujer, mayor sorpresa nos produjo el hecho de que el motivo fuera la influencia de los medios de comunicación, especialmente un medio que requiere tan poco esfuerzo como un anuncio emitido en televisión. Estos resultados nos hicieron recapacitar, ¿cómo es

(3) Serie “Isabel” Consultado el 10 de diciembre de 2014 en <http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/>

(4) El Castellano leonés de la Historia.. Consultado el 10 de diciembre de 2014 en <http://www.rtvcl.es/cyldelahistoria>

posible que, aunque solamente sea de manera nominal, un medio de comunicación influya en nuestros alumnos más que los contenidos curriculares de nuestro sistema educativo?, con lo de peligroso por lo engañoso que esto pudo llegar a ser. A fin de cuentas, la base de estos programas es histórica, pero el formato está “novelado” para llegar al gran público.

Con esta dura imagen de la escasa eficacia producida en los alumnos de lo que se ha procurado enseñar a través de los manuales escolares y las explicaciones del profesor en las clases, decidimos revisar nuevamente la lista de los cinco personajes más citados. Nos dimos cuenta entonces que el primer personaje era Isabel la Católica, y por contraposición, el menos no era otro que su esposo, Fernando el Católico.

FERNANDO EL CATÓLICO, EL REY INVISIBLE

Al pensar en esta dualidad, la de los Reyes Católicos, vimos que extrañamente en este caso era la mujer la más destacada en los libros de historia, en los manuales utilizados por nuestros alumnos. Tal como señala Rosa Rodríguez (1998:260) “los textos escolares, como recurso pedagógico, es uno de los mecanismos invisibles, como le llama Basil Bernstein (1988), a través del cual aparecen y se refuerzan las desigualdades. Los libros de texto, además de un contenido explícito (matemáticas, física, lenguaje, etc.) transmite parte de una cultura, describen un tipo de realidad social, unos valores, muestran unos modelos de vida y una visión de lo masculino y lo femenino socialmente establecida, la definición de sus roles y la jerarquización de los mismos” Añota además “Continúan existiendo obstáculos invisibles (Mason,1991:205-206), bajo la misma forma siguen actuando formas de discriminación que hace que no se den tratamientos que favorezcan las oportunidades para la igualdad”

Este mal heredado se da en los libros de texto de todos los niveles, desde Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Recordemos que aun hoy el libro de texto determina la mayoría de selecciones de contenidos de Historia que se desarrollan en las aulas. No

hay más que mirar el índice de cualquiera de estos manuales, que no es el momento de analizar, para apreciar que con los títulos de los distintos temas nuestra visión de la historia tanto universal, europea, española o local, viene más que marcada por cuestiones políticas Burguera (2002).

Teniendo en cuenta lo planteado, en que la historia política parece destacar la figura masculina en detrimento de la mujer, vimos que en el caso de los Reyes Católicos, los creadores del Estado Moderno, ocurre precisamente lo contrario. La historiografía habitualmente se ha mostrado partidaria de Isabel, destacando sus correctas actuaciones de gobierno, pues se la presenta dotada de virtudes masculinas, aunque no reñidas con su feminidad como sacrificada y abnegada y amante esposa y madre (Segura,2000). Los campos de gobierno en los que destaca la actuación de la reina están relacionados con lo que puede considerarse dentro del patriarcado propio de las mujeres: intendencia, sanidad. La política exterior era de Fernando, la interior de Isabel: religiosidad y desarrollo cultural. En realidad sabemos que la responsabilidad de gobierno fue compartida, aunque con mayor presencia de Fernando en Castilla, que de Isabel en Aragón.

Sea como fuere, la importancia de la figura de Fernando el Católico en la corona de Aragón, pero también en la de Castilla, y en nuestro concepto de España, es indudable. Los libros de texto de la etapa primaria lo desdibujan en favor de una visión más general de los Reyes Católicos, pero según consultamos manuales de Secundaria, Bachillerato, y por supuesto Universitarios, va cobrando relevancia. No por ello deja de ser lo que nosotros denominamos el “rey invisible” por la gran sombra que produce la reina Católica, que no por su falta de trascendencia histórica. Hecho que es más evidente si consultamos textos aragoneses, y especialmente ya si lo que analizamos son obras científicas de historia.

Coincidimos con Corral (1999: 116) cuando escribe que “Fernando II, rey de Aragón, de Castilla, de León, de Valencia, de Mallorca, de Sicilia, de Granada y conde de Barcelona, entre otros muchos títulos, es una de las figuras más controvertidas de la Historia de España. Heredero de una monarquía de profundas raíces, fue señalado como ejemplo de soberano, capaz

de despertar la admiración no sólo de sus adversarios sino también de sus partidarios”.

Sin duda alguna el aragonés ha sido uno de los personajes más recordados y reconocidos de nuestra historia, aunque ha quedado eclipsado por la figura de su esposa especialmente en obras de carácter genérico. Aunque siempre aparece de manera muy clara y participativa en hechos tan importantes de nuestra historia como la lucha de Isabel por conseguir el trono de Castilla⁵, la conquista de Granada, el gran defensor de la religión en católica de musulmanes y judíos, y como no en el descubrimiento y avance de los españoles (pues fue tarea de castellanos y aragoneses) por tierras americanas. Si bien en este último punto, tuvo que esperar a 1504, en que la muerte de Isabel la Católica hizo posible que se viera sin velo alguno su intensa e importante tarea más allá del Atlántico (a pesar de hacerlo como regente de su hija Juana). No solo en el aspecto descubridor y conquistador, pues gracias a él tomó impulso la búsqueda de la Especiería, sino también en cuestiones religiosas y morales, pues fue el impulsor de las Leyes de Burgos de 1511 (Salinas, Sagarra y León, 2012).

Como decimos, al consultar bibliografía aragonesa, Fernando se convierte de nuevo en el Rey visible. Y no sólo eso, tal como indica J. L. Corral (2009) “A fines del siglo XV el rey Fernando II de Aragón se convirtió en el paradigma personal de los mitos y leyendas del reino de Aragón. Crónicas e historias lo elevaron a la categoría de mito nacional y fue investido de todos los honores y virtudes de los grandes caballeros y los más excelsos conquistadores: el último gobernante del Medievo, pero también el primero de la Edad Moderna”.

La figura del rey católico no ha tenido tan buena fortuna historiográfica (García Cárcel, 1995) como la de Isabel, a pesar de ser positiva en su conjunto. La historiografía romántica y

nacionalista llegó a afirmar en la segunda mitad del siglo XIX sobre Fernando II que “A su brazo había encomendado Dios la destrucción del feudalismo y la maravillosa obra de dar cohesión y fuerza a las diversas naciones” (Dánvila, 1881: 306). Fernando el Católico aparecía como modelo de soberano moderno, hábil político, diplomático brillante, etc. Idea heredada por la historiografía nada menos que desde que cronistas contemporáneos al monarca como Hernando del Pulgar en su *Crónica de los señores Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel de Castilla y de Aragón*, escribieron palabras como estas (vid Corral, 2002: 201-202):

“Se decía que el ilustre y muy poderoso gran príncipe rey don Fernando, rey y señor de los reinos de Castilla, Aragon y Sicilia, habia nacido en la mas alta y copiosa conjuncion de planetas jamas conocida, tanto que nada en este mundo se le podia resistir. Dios mismo lo habia designado para recibir las mayores y glorias y victorias, y por ello era considerado como el murcielago, es decir, el soberano encubierto, el monarca que conquistaria todos los pueblos y destruiria a los moros en España, ganandola al fin para la cristiandad. Seria quien acabaria con los tornadizos y los herejes que se consideraban un escarnio para la Santa Fe catolica. Fernando estaba predestinado a conquistar Granada, y aun mas, a sojuzgar toda Africa y a todos los reinos de Marruecos y Tunez, e incluso mas alla del mar. Era el rey designado para salvar a la cristiandad y para conquistar la ciudad santa de Jerusalem. Seria el propio rey en persona el elegido para clavar con sus propias manos el pendon de Aragon en lo mas alto del monte Calvario. Por todo ello seria coronado emperador de Roma y no solo del Imperio, sino de todo el mundo.”

Y una vez más seguimos a Corral (2009: 119-120) para concluir el trabajo con este significativo párrafo: “De sus treinta y siete años de reinado, poco más de tres los pasó en Aragón⁶,

(5) A pesar de reconocimiento de Isabel, algunos cronistas escribieron que lo que Castilla esperaba era “la llegada de un príncipe soñado”, como Andres Bernaldez, *Historia de los Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel*, p. 574, ed. de C. ROSELL, Madrid, 1953 (reed, de 1513).

(6) Carmelo Lisón, “Vagad o la identidad aragonesa en el siglo XV (Antropología social e Historia)”, *Kalathos*, 5-6 (1985-1986), p. 275. En 1499 Vagad publicó su *Crónica de Aragón* donde introdujo los principales mitos que se siguieron repitiendo durante mucho tiempo sobre los orígenes de Aragón; esta obra es sin duda la que más contribuyó a crear un ambiente de nacionalismo entre los ambientes intelectuales del Aragón de fines del siglo XV (Reinaldo Ayerbe-Chaux, *La apología de Aragón en la Crónica de Vagad*, Fall 1979). Hubo que esperar varias décadas para que Jerónimo Zurita, en sus *Anales de Aragón*, desmontara algunos de sus asertos, si bien otros de ellos han seguido vigentes hasta el siglo XX.

pero no por eso dejó de ser considerado el monarca más importante de este reino y tal vez el más importante también de Castilla; llegó incluso a renunciar a titularse rey de este reino a la muerte de su esposa, y en las Cortes de Toro de 1505 aceptó ser “curador y administrador de los reinos de Castilla” ante la incapacidad para reinar de su hija Juana⁷.” Palabras que dejan clara evidencia de las habilidades y nobleza de un soberano que de manera casi involuntaria aparece habitualmente en nuestros manuales a la sombra de la marca “Reyes Católicos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDITO, M.T., Cervllera, A. y Souto, X. M. (2000). Los manuales escolares y la didáctica de la geografía entre 1950 y 1990. En A. Tiana, *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (pp. 63-85). Madrid: UNED.
- BERNÁLDEZ, A. (1953) *Historia de los Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel*, p. 574, ed. de C. ROSELL, Madrid, (reed, de 1513).
- BERNSTEIN, B (1988). Clases, códigos y control. Vol. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid: Akal
- BURGUERA, J. (2002). Los libros de historia del bachillerato en Cataluña: análisis de los contenidos Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia
- BUZO, I. (2013). Posición de los contenidos geográficos en la reforma educativa. En R. de Miguel, M. L. de Lázaro y M. J. Marrón (coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales* (pp. 105-120). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico.
- CORRAL, J. L. (2002). Mitos y leyendas de Aragón, Zaragoza.
- CORRAL LAFUENTE, J.L (2009). Fernando el Católico y la construcción historiográfica de un mito. *Aragón en la Edad Media XXI*, pp. 99-120
- El Castellano leonés de la Historia. Consultado el 10 de diciembre de 2014 en <http://www.rtvcyt.es/cyldelahistoria>
- DÁNVILA, M. (1881) Las libertades de Aragón, Zaragoza, p. 306.
- FRANCISCO AMAT, A. y MOLINER MIRAVET, L. (2012) Porque la visibilidad importa. *Revista Educación inclusiva*, vol. 4, 2, 149-160
- GARCÍA CÁRCEL, R. (1995). La Corona de Aragón y su proyección exterior. En *Fernando II de Aragón, el Rey Católico*, Zaragoza.
- GONZÁLEZ, I. (2000). La iconografía en la enseñanza de la historia, *Iber*, 26, 7-80.
- JOHNSEN, E.B. (1997). Libros de texto en el caleidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.
- LEÓN, M.^a M. (2013). Evolución de la geografía y la historia en los libros de texto. En J. Pagés y A. Santisteban (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 77-84). Barcelona, AUPDCS.
- LEÓN, M.^a M. (2014). Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas. En A.M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (eds.). *Mujeres que hacen Historia, mujeres que hacen la Historia* (pp. 853-860). Cáceres, AUPDCS.
- LISÓN, C. Vagad o la identidad aragonesa en el siglo XV (Antropología social e Historia), *Kalathos*, 5-6 (1985-1986)
- LLORENTE, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 121-137.
- LÓPEZ FACAL, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: Identificación e identidad nacional. Clío & Asociados (14), 9-33. En *Memoria Académica*. Consultado el 23 de enero de 2014, en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4018/pr.4018.pdf

(7) J. Zurita, Historia del rey don Hernando, vol. III, pp. 329, 333 y 354-355.

LOPEZ NAVAJAS; A. Proyecto de Investigación “Las mujeres en los contenidos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria” Consultado el 15 de diciembre de 2014 en <http://mujeresenlaeso.com>

MARTÍNEZ DE SALINAS, M.L, Sagarra, A. y León, M.M (2012). Las Leyes de Burgos y Valladolid. Valladolid, SIDC, Centro de Estudios de América, Ayuntamiento de Valladolid

MASON, J. (1991). The invisible-obstacle race Nature. Vol. 35, 19 september

PULGAR, H. del (1953) *Crónica de los señores Reyes Católicos don Fernando y doña Isabel de Castilla y de Aragón*, ed. de J. de la Mata Carriazo, Madrid.

RODRIGUEZ IZQUIERDO, R. (1998). La imagen de la mujer en los libros de texto escolares en España. Escuela Abierta, 257-265

RODRÍGUEZ, J. E. (2012). *Trato y maltrato de la historia de España en los libros de texto de la EGB y la ESO*. Tesis Doctoral dirigida por L. A. Márquez. Universidad Complutense de Madrid.

SANT OBIOLS, E. y PAGÉS BLANCH, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la Historia?. Revista Historia y Memoria, 3, 129-146

SEGURA GRAIÑO, C. (2000). Las mujeres y el poder real en Castilla. Finales del siglo XV y principios del XVI. En A I. Cerrada y C. Segura (eds.). Las mujeres y el poder. Representaciones y prácticas de vida. (pp.136-146) Madrid: Al-Mudayna y AEIHM

Serie “Isabel” Consultado el 10 de diciembre de 2014 en <http://www.rtve.es/television/isabel-la-catolica/>

VALLS, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos?. *Iber*, 4, 105-119

www.periodistadigital.com/cataluna/barcelona/2012/10/13/ebro-adoctrina-romanos-nacionalismo-wert-cataluna-escuelas-nacionalismo-catalana.shtml [consultado 20 de mayo de 2015]

ZURITA, J. (1989) Historia del rey don Hernando el Católico: de las empresas y ligas de Italia, Zaragoza, vol. I, pp. 45-46 (reed. de 1580).

