

## **La localidad y los imaginarios sociales en el Segundo Ciclo de Educación primaria en los años 80: una muestra representativa**

---

**Locality and social images in the second cycle of primary education in the 1980s: a representative sample**

**Erika González García**

**Departamento de Pedagogía**

**Universidad de Granada**

**E-mail: erikag@ugr.es**

### **Resumen:**

No podemos concebir un historiador de la educación que haga caso omiso a la intrahistoria, de ahí la necesidad tan apremiante que surge para estudiar las mentalidades de los individuos y por lo tanto, los imaginarios que se van construyendo a partir de ideologías, modos de actuar y concebir el mundo y en concreto el currículum tal y como está establecido en la actualidad. En este sentido, el objetivo que nos hemos planteado en este trabajo no es otro que el de estudiar qué imaginarios sociales nos transmiten algunos de los manuales escolares de los años ochenta del Ciclo Medio de Educación General Básica (3º, 4º y 5º curso) en torno al tema de la localidad.

**Palabras clave:** imaginarios sociales; Ley General de Educación Básica; manuales escolares; ciencias sociales.

**Locality and social images in the second cycle of primary education in the 1980s: a representative sample**

### **Summary**

We cannot conceive of a historian of education who ignores traditional life; hence the pressing need that arises to study individuals' mentalities and therefore the images they created based on their ideologies, ways of acting and how they conceived the world. In particular, we are concerned in this work with this influence on the curriculum just as it is now established. In this sense, our aim in this work is none other than that of studying what

social images have been transmitted to us by the textbooks of the 1980s for the Middle Cycle of Basic General Education (3rd, 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> years) on the subject of locality.

**Key words:** social images; General Law of Basic Education; textbooks; social sciences.

## 1. INTRODUCCIÓN

Parece que no existen muchas dudas acerca de la afirmación de que los manuales escolares, no sólo actúan como recursos o medio para la instrucción, sino que son mecanismos culturales transmisores de ideologías, valores, creencias, concepciones... acerca del mundo y de las personas; de ahí, que vayan formando unos determinados imaginarios a través de los contenidos que enseñan y los silencios que ocultan. Del mismo modo, son una manera de hacer y de interpretar el currículum, un modo de comprenderlo. Lo que realmente importa en ellos, más que la estructura y la capacidad teórica que tengan para dirigir la información que quieren transmitir, es la manera en que el alumno los utiliza como recurso y el efecto que producen en el proceso enseñanza y aprendizaje del alumno.

Teniendo presente este contexto, cualquier análisis que realicemos de los libros de texto es, por tanto, complejo y contiene pluralidad de causas y se puede enfocar desde distintas perspectivas.

Nosotros basamos nuestro análisis en la reflexión sobre los manuales escolares teniendo en cuenta el contexto sociopolítico de los años ochenta; para ello, el objetivo que nos hemos planteado no es otro que el de estudiar qué imaginarios sociales nos transmiten los manuales escolares en torno al tema de la localidad. Hemos escogido este tema porque se estudia en todos los cursos del ciclo que vamos a analizar y porque las migraciones del campo a la ciudad son una característica de los años que estamos tratando, porque se empieza a desarrollar el Estado de las autonomías que da un vuelco al Estado centralista anterior a 1978 y porque tanto en el marco normativo como en el teórico la pedagogía insiste en la necesidad de que el aprendizaje de esta etapa educativa debe contextualizarse con el entorno más próximo del alumnado.

El estudio lo hemos dividido en dos partes, una primera teórica donde haremos una breve revisión crítica de la bibliografía utilizada haciendo alusión al papel que cumplen los manuales escolares dentro del currículum y su principal función como transmisores de representaciones o imaginarios sociales y un recorrido histórico

teniendo en cuenta la situación política, económica y social en la que se encontraba España en torno a la década de los ochenta para contextualizar el tema. Una segunda parte práctica en la cual llevaremos a cabo el análisis de varios libros de texto del Ciclo Medio de Educación General Básica (3º, 4º y 5º curso). Pertenecen al área de Ciencias Sociales y son de cuatro editoriales diferentes, pioneras en aquella época y con gran influencia en todo el territorio español, como son Anaya, SM, Vicens-Vives y Magisterio Español. Ante la imposibilidad de analizar todos los manuales que existen, tan sólo analizaremos una muestra representativa.

Tomando como referencia el marco prescriptivo y su concreción en los libros de texto, partiremos de la hipótesis de que en el estudio de la localidad se generan, se reproducen o se silencian representaciones relacionadas con la igualdad, rivalidad, en función de las profesiones, barrios, etc. Emplearemos una metodología histórica, ya que este método nos permite, por un lado, orientarnos mejor para comprender el presente, porque no podemos entender éste sin hacer alusión al pasado, por su función prospectiva y, por otro lado, por su función crítica, al poner de relieve la multitud de problemáticas de cada época y la enorme dificultad de dar una solución o respuestas satisfactorias a múltiples interrogantes.

## **2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

En este epígrafe estudiaremos cómo a través de los manuales escolares, como fuentes escritas y principales recursos de transmisión de valores, ideologías y, en general saberes, donde a través de las imágenes, o en este caso a través de los contenidos “como reflejo importante del vivir de los hombres (élites o pueblo), tanto por su cantidad, como por la riqueza de contenidos (conscientes o espontáneos) que nos transmiten” (López, 1995: 109), el autor, el currículum oculto, y la propia editorial, nos revelan las mentalidades e imaginarios colectivos fruto de un determinado momento político, social o económico.

### **2.1. Las representaciones sociales como teorías que explican el pensamiento colectivo**

Los imaginarios son representaciones mentales o imágenes que construimos acerca de un individuo o grupo, de ahí el término imaginarios sociales; también, como afirma Carlos Barros (1993: 187), son “la capacidad mental que interviene en los

procesos de conocimiento que estimula en tal medida la acción humana, y se concentra en el estudio de las representaciones sociales”. No podemos comprender el ordenamiento de las sociedades y lo que les hace evolucionar si no prestamos atención a los fenómenos mentales que hacen que se vayan construyendo esos imaginarios colectivos; además, “porque no es en función de su verdadera condición que los hombres que regulen sus comportamientos, sino en función de la imagen que se hacen y que no es nunca un reflejo fiel” (Duby, 1999: 67). Al hilo de este argumento, hemos de mencionar que los imaginarios sociales se van configurando en torno a una gran carga ideológica, manifestándose principalmente en las instituciones y, por tanto, en los actores políticos que dirigen la sociedad.

A través de la historia, y en los libros de texto en concreto, podemos conocer algunos de los imaginarios colectivos que se han ido forjando a lo largo del tiempo; podemos apreciar, por ejemplo, la evolución de la educación de las mujeres con respecto a la de los varones, siempre discriminada en todos los sentidos. En este sentido, la niña ha sido comparada con cosas hermosas, pero en muchas ocasiones, estas metáforas no hacían otra cosa que infravalorar sus capacidades, personalidad, como también su posición dentro de la familia. Así permanecía en las representaciones sociales y cómo no en el currículum impreso de los libros de texto. “Este apego a la tradición del currículum escolar es la clave que asegura la transmisión de la memoria colectiva y la consiguiente socialización de las menores conforme a los valores y patrones que la comunidad quiere preservar frente a cualquier tentativa de cambio que ponga en peligro las relaciones de género establecidas” (Escolano, 2001: 39).

Al igual que ha ocurrido con la imagen que se transmite de las mujeres en los manuales escolares, también sucede con otros colectivos, como son: la población inmigrante, cada vez más numerosa en nuestras aulas, y también, cada vez tenida menos en cuenta, o de forma negativa, como lo constata un estudio realizado por Pérez y García-Arévalo (1994 ) cuando definen la imagen de América Latina como un continente homogéneo, subdesarrollado, o la estereotipada imagen de sus habitantes en cuanto a sus características físicas y culturales, o la percepción de las personas mayores, los niños, o incluso los discapacitados. Afortunadamente existen claros intentos de ruptura de algunas representaciones que no encajan con el desarrollo cultural actual.

## 2.2. Los manuales escolares: reflejo de representaciones sociales

Clasificar, definir y en general estudiar los manuales escolares es una tarea compleja, por la multitud de términos que se hayan ligados a éstos. En primer lugar, hemos de decir que los manuales escolares surgen con la llegada de la imprenta, y es durante el Antiguo Régimen cuando se realizan las primeras difusiones de silabarios, catones, catecismos..., todos ellos basados en el método simultáneo, el cuál consistía en que todos los alumnos y alumnas de un mismo nivel tuvieran un mismo libro de forma que el trabajo fuera homogéneo. Finalmente, con la creación de los sistemas educativos nacionales, se incorporarían los libros de texto como principales elementos transmisores de los procesos de socialización y educación. “Los libros de texto constituyen la condensación en un objeto de numerosos intereses, intenciones, intervenciones y regulaciones. Son la resultante del trabajo y la participación del autor, del editor, del diseñador, de la imprenta, del distribuidor, del maestro, de las autoridades educativas, etc., y constituyen un fenómeno pedagógico, pero también cultural, político, administrativo, técnico y económico” (Ossenbach y Somoza, 2001: 15). Los libros de texto, al igual que cualquier otro recurso didáctico, son productos de la cultura dominante. Por tanto, han sido y siguen siendo mecanismos de control cultural, propiedad de unas clases sociales privilegiadas, cuyo papel principal es actuar de vehículos de valores de un determinado momento histórico. Estos recursos pretenden establecer unas actitudes hacia el mundo en el que estamos insertos, proporcionándonos unas determinadas concepciones y teorías sobre cómo, por qué la realidad es como es, acerca de qué manera, quién, cuándo y dónde podemos intervenir, etc. Esto es lo que explica que podamos constatar la existencia de libros que no reproducen los mismos valores, concepciones, prejuicios..., que defienden los grupos que controlan el poder y, en mayor medida, las editoriales.

Como señala Escolano, “los textos escolares son un espejo de la sociedad que los produce, un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo un correlato de la mentalidad colectiva dominante” (1997: 22).

Es obvio, por tanto, que existen libros sexistas donde la mujer no aparece o lo hace asumiendo los roles más tradicionales y conservadores, que tienen un tratamiento diferenciador con respecto a las clases bajas, poblaciones inmigrantes o excluidos

socialmente, siendo todo ello fruto de imaginarios colectivos reflejados o transmitidos, por un lado, en el contenido escrito de forma explícita, en cuanto al trato discriminatorio, o de forma implícita con las ausencias y silencios. También, a través de las imágenes, al permitirnos “imaginar” el pasado de un modo más vivo, hacen que al ponernos frente ellas nos situemos frente a la historia, de ahí el hecho de que las imágenes fueran utilizadas en las diversas épocas como objetos de devoción o medios de persuasión, proporcionando al espectador información o placer, dando testimonio de las formas de religión, de los conocimientos, creencias, placeres, ideologías, mentalidades, etc., del pasado.

### **3. BREVE REFLEXIÓN EN TORNO AL CONTEXTO HISTORICO-EDUCATIVO DE LOS AÑOS 80**

En este apartado realizaremos una breve síntesis de los años ochenta, de manera que nos sirva de marco de referencia en el estudio de nuestro tema, haciendo alusión a la situación política, económica y social en la que se encontraba España en la década de los ochenta. Lo finalizaremos reflexionando sobre el papel de la educación en estos años y la normativa legal a la que estaban sujetos los textos escolares.

En un principio, podríamos formular la hipótesis de que en los años posteriores al franquismo la prosperidad económica había servido para que los grupos menos favorecidos tuvieran una compensación, sin embargo, la transición a la democracia coincidía con la llegada a España de los efectos de la crisis económica mundial de los años 70, lo que produjo un desastre en nuestra economía, se alcanzó una inflación tercermundista, algo que no sucedía en España desde la posguerra, lo que provocó altas tasas de paro. Las autoridades no ofrecían demasiadas alternativas para hacer frente a esta crisis, por lo que en 1977 se firman los Pactos de la Moncloa, a través de los cuales se generó un clima más pacífico que se tradujo en el descenso de la conflictividad y de las reivindicaciones laborales. Fruto del consenso de las principales fuerzas parlamentarias se firma en 1978 la Constitución, primera Constitución pactada y no impuesta por el grupo político mayoritario, aunque sin el apoyo de los nacionalistas vascos, que reivindicaban su nacionalismo. Es en 1983 cuando España aparece como una nación organizada en diecisiete comunidades autónomas, todas ellas reguladas por sus estatutos de autonomía y regidas por sus propios gobiernos y parlamentos.

En 1981, Suárez dimite y cede el puesto a Calvo-Sotelo, que no consumó su legislatura y anticipó las elecciones a octubre de 1982, ganándolas por mayoría absoluta el Partido Socialista Obrero Español. Su principal labor consistiría en reconvertir la política presupuestaria y reajustar la economía; para ello, tuvo que cerrar numerosas empresas, sobre todo en el ámbito de la siderurgia y la construcción naval.

A pesar de que la Ley del 70 fue una ley muy criticada por todos los sectores, por la propia Administración, que en 1976 creó una comisión para evaluar el proceso de implantación y sus resultados, por la iglesia, por la enseñanza privada, y por la izquierda, que la consideró como una maniobra aparentemente democrática al servicio del capitalismo y sin financiación para llevarla a cabo, y que no todos los objetivos que se propusieron se alcanzaron y no se transformó la sociedad por medio de la educación como se pretendía, hemos de decir que fue una ley que cambió el rumbo del sistema educativo, allanando el camino a posteriores reformas como la antes citada reforma del noventa.

Pasados diez años de la implantación de la Educación General Básica y cuya principal innovación fue, como hemos comentado anteriormente, la escolarización de todos los niños y niñas desde los 6 a los 14 años, se hacía necesario cambiar las Orientaciones Pedagógicas, debido a las deficiencias que presentaban, por unos Programas Renovados, tal y como indica la Orden de 6 de mayo de 1982 (BOE de 6 de mayo de 1982), por la que se regulan las enseñanzas del Ciclo Medio de la Educación General Básica.

Algunas de las carencias que hicieron que se renovaran los programas, fueron, en primer lugar, su carácter meramente indicativo, poco congruente con la necesidad de adquisición de unos niveles culturales mínimos para toda la población infantil española, la formulación de objetivos y contenidos sumamente amplios, que hacía difícil comprender cuáles eran los objetivos concretos que se debían aprender, la falta de instrumentos de apoyo al profesorado, el excesivo abuso de las fichas o el inmoderado desarrollo de los manuales escolares, que para el profesorado eran el único material sobre el que se apoyaban (Delval, 1982. 5).

Además de esta serie de indicadores, también se tuvo en cuenta que, en el caso de España, la escuela no podía ser ajena a los cambios políticos y sociales que se estaban produciendo, que dieron origen a una Constitución.

En este sentido, podemos señalar algunas características generales de los Programas Renovados, como son, en primer lugar, la estructuración de la E.G.B. en

ciclos, debido a razones de índole sociológica, pedagógica o psicológica, entre otras. Una de las razones fue el establecimiento de Niveles Básicos de Referencia, con el objetivo de controlar el rendimiento no sólo del alumnado, sino también del profesorado y de todo el sistema educativo en general. La integración de objetivos, como la educación para la convivencia, la educación vial o la educación para la salud, en las grandes áreas de aprendizaje. Otra de las características es la organización de estos Programas, que se estructuran en bloques temáticos, temas de trabajo, niveles básicos de referencia y actividades, así como la elaboración de documentos de apoyo al profesorado y la posibilidad de integrar en los programas las características propias de cada región, de modo que el alumnado conozca las peculiaridades de su entorno territorial. Concretamente, en el área de Ciencias Sociales, se dedica todo un curso al estudio de la localidad y otro curso al estudio de la región. Por todas estas razones, se hacía necesaria una reforma de los programas.

Por un lado, en cuanto al área de Ciencias Sociales, que es nuestro ámbito de estudio, según el Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero (BOE de 15 de abril por el que se regulan las enseñanzas mínimas para el Ciclo Medio de la E.G.B.), algunos de los objetivos que todos los alumnos del territorio español han de conseguir al terminar el Ciclo Medio son:

- Comprender la realidad social del pasado y del presente, así como captar las relaciones e interacciones sociales de la vida humana.
- Suministrar los conocimientos indispensables que posibiliten la apertura del alumno a un mundo más amplio, a otros hombres y modos de vivir que le ayuden a comprender mejor su propia sociedad en los niveles local, regional, nacional y fomenten actitudes de convivencia y participación.
- Adquirir hábitos de sociabilidad y fomentar la aparición de actitudes de análisis y crítica constructiva del medio sociológico en el que se desarrolla la vida del alumno.

Como podemos constatar, el mundo cercano y la localidad se consideran básicos tanto para el aprendizaje como para el desarrollo de actitudes cívicas.



### 3.1. Normativa legal sobre los textos escolares

Una de las últimas normas que desarrolla la Ley del 70 relacionada con los libros de texto será el decreto de 20 de julio de 1974, en el que se vuelve a la uniformidad de todos los niveles, exceptuando el ámbito universitario, decreto éste que seguirá vigente hasta los años ochenta.

La Orden de 6 de mayo de 1982 (BOE del 14 de mayo de 1982), en su artículo 7º, establece que “los libros y material didáctico deberán ajustarse a los niveles básicos de referencia establecidos en la presente Orden ministerial”. Según el Documento Base, los textos y material didáctico para el desarrollo de los nuevos programas “han de garantizar la adecuación científica y pedagógica, velando porque estos instrumentos respondan siempre a la verdad científica, estén actualizados en contenido y tecnología, respeten los valores humanos y sociales, así como los deberes y derechos fundamentales contemplados en el ordenamiento legal español, fomenten la comprensión internacional, respondan a las exigencias metodológicas de la materia y tengan en cuenta las características personales de los alumnos a quienes van dirigidos” (1982: 11). Más adelante podremos comprobar con nuestro análisis si estos criterios se cumplen en los libros analizados o son mera literatura, como ocurre en la mayoría de las leyes.

El material, según la normativa, ha de reunir una serie de requisitos. A grandes rasgos, hemos de decir que los libros de texto han de tener una buena encuadernación, las páginas necesarias, no excederse, el lenguaje ha de estar adaptado al nivel de comprensión del alumnado, los contenidos han de estar orientados al objeto, y las ilustraciones no tienen que hacer una función meramente de relleno, sino informar o formar.

Haciendo referencia al material específico para el Ciclo Medio, tiene que adoptar el formato de libro de texto, en el que se ofrezca al alumno “hechos concretos, datos concretos e información abundante, que despierten y cultiven la curiosidad verificadora y lleven al niño hacia nuevos campos de interés” (Dirección General de Educación Básica, 1980: 13). A través de esta cita, podemos comprobar el gran intento de renovación, ya que no sólo se pretende el aprendizaje memorístico y sin sentido, sino que a la vez que se haga este esfuerzo, también surjan otras inquietudes, y que a partir de sus lecturas, se despierte en el alumnado nuevas inquietudes.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS MANUALES ESCOLARES

En este epígrafe analizaremos varios manuales escolares de los años ochenta del área de Ciencias Sociales. Esta área de conocimiento la consideramos de gran importancia dentro del currículum porque además de integrar otras disciplinas, se puede percibir en ella el carácter transversal que reflejan algunos temas, así como la transmisión de valores y actitudes. Nos centraremos en el Ciclo Medio y, en concreto, en el tema de la población, ya que existe una progresión de este mismo tema en todos los cursos. Además, es necesario valorar las representaciones desde el inicio del proceso educativo. Éstas se configuran a lo largo de toda la vida y son cambiantes. En este sentido, son fundamentales en el desarrollo educativo de las personas.

Los materiales son de cuatro editoriales diferentes; Anaya, caracterizada por su gran difusión tanto en el medio rural como en las ciudades. Es la segunda editorial más importante que tiene España en esta época junto con Santillana, por tanto es bastante relevante, aunque no podemos cuantificar cuantos lectores y profesores hacen uso de ella. SM, editorial de los marianistas, pertenece a una congregación religiosa, quizá la más importante en cuanto a facturación junto con Edebé. El ámbito de influencia era sobre todo en centros privados y concertados, aunque existen algunos libros cuyo volumen de ventas fue muy importante en la enseñanza pública como pueden ser los libros de matemáticas y ciencias de Bachillerato. Otra de las editoriales es Magisterio Español. Tuvo mucha importancia en la década de los setenta a pesar de que ha ido de más a menos, por tanto, en los años ochenta iba en un claro declive. La última es la editorial Vivens-Vives, es muy importante porque es uno de los prototipos donde se refleja el hecho de que el distintivo editorial y su calidad viene refrendada por sus autores, personas de gran prestigio a nivel nacional, como son Agustín Escolano, Eugenio García Zarza y otros muchos (Beas y Montes, 1998).

El análisis lo llevaremos a cabo relacionando nuestro tema de estudio, la localidad, con los objetivos específicos de cada curso en relación a este bloque temático como se expresan en los niveles básicos de referencia de los cursos 3º, 4º y 5º de E.G.B. Analizaremos el contenido textual así como la metodología y actividades propuestas identificando la forma en que nuestra hipótesis aparece representada como idea a transmitir a los escolares.

#### 4.1. La localidad en el tercer curso

Con respecto al manual de tercer curso de la editorial Anaya (1987 3º de E.G.B.), hemos podido comprobar que no existe un contacto con la realidad, se dedica más a resaltar aspectos formales, no humanos, y sobre todo, estereotipos con respecto a la ciudad y al pueblo, como por ejemplo, “el pueblo es una localidad pequeña y con pocos habitantes. Tiene pocas casas, calles, y plazas. Y la mayoría de sus habitantes se dedica a una misma actividad: la agricultura, ganadería o la pesca” (Casas y otros, 1987: 14). Para explicar que no todas las ciudades son iguales hace alusión a la actividad de sus habitantes como hemos comprobado en la cita anterior, y no se tiene en cuenta que diferentes oficios no es igual que diferentes personas, ante todo somos ciudadanos, concepto este que en ningún momento aparece. La ciudad se diferencia del pueblo, entre otras cosas, por tener hospitales, escuelas..., es cierto, pero no se explica el porqué de este hecho. En consecuencia, los alumnos de una ciudad pueden sentirse más orgullosos que los de un pueblo por el mero hecho de pertenecer a una localidad con mayores recursos de todo tipo, y al revés, la localidad del pueblo puede generar una representación de los ciudadanos de segunda o tercera categoría respecto a la provincia o la capital autonómica o del Estado.

Haciendo referencia a la metodología empleada, hemos de decir que es dirigida, no es abierta, como por ejemplo se refleja en esta actividad “¿qué es una localidad?, completa en tu cuaderno: un pueblo es... y una ciudad es...” (Casas y otros, 1987: 13). Esta actividad no invita a la reflexión, tampoco se fomentan ninguna clase de actitudes y el trabajo es individual. A través de otras actividades podemos ver cómo nuevamente se encasillan las profesiones y por tanto se estereotipan y se relacionan con la ciudad o el pueblo. El ejercicio consiste en marcar las profesiones que se realizan en una ciudad y las que se realizan en un pueblo, éstas son científico, tendero, carpintero, médico, agricultor... Un ejemplo de ello es: “podemos encontrar a un científico trabajando en un laboratorio en cualquier ciudad, pero no en cualquier pueblo” (Casas y otros, 1987: 16). A través de este tipo de actividades surgen representaciones negativas de la gente que vive en los pueblos y por tanto estereotipos como el ser unos catetos. Es lógico que el científico se relacione con las universidades o con la industria, pero las demás profesiones (carpintero, tendero, agricultor...) las hay tanto en los pueblos como en las ciudades.

Lo positivo que hemos encontrado en este manual ha sido un cuadro de diálogo al final del tema a través del cual se intenta fomentar el respecto a la convivencia “las papeleras

son esas canastas de baloncesto que nos encontramos por las calles y plazas de nuestra localidad...” (Casas y otros, 1987: 17). Es importante hacer referencia a las normas de conducta, pero no vale sólo con decirlo sino que lo aconsejable sería evaluarlas.

A modo de resumen, hemos de decir que para nada este manual se ajusta a uno de los objetivos de este curso, como es el conocimiento de la localidad, de sus calles, habitantes y barrios, porque especifica que esto ha de hacerse en las grandes localidades. En este caso, un alumno de un pueblo no cumplirá este objetivo, porque según el libro de texto, en su pueblo no son importantes los barrios, las calles, la gente que allí vive o los trabajos que realizan.

#### **4.2. La localidad en el cuarto curso.**

De cuarto curso analizaremos tres libros de editoriales diferentes. Con respecto a la editorial SM (1982, 4º de E.G.B.), hemos apreciado cómo existe un contacto más directo con la realidad, una preocupación por salir al exterior del colegio y preguntar a sus habitantes; sin embargo, no se evalúan las actitudes, sólo los conocimientos.

También existen estereotipos en función del trabajo que se realice, como por ejemplo, “pregunta a algún funcionario del Ayuntamiento...” (Fernández y García, 1982: 14). A través de esta actividad, en la que se pretendía que el alumno conociera cómo es el funcionamiento de un ayuntamiento, comprobamos de nuevo la importancia o valor que se da a ciertas profesiones minusvalorando otras que quizá sean más cercanas al alumno.

No se hace alusión al pasado histórico de la gente noble y sencilla, como pueden ser las personas más pobres o desfavorecidas, tampoco se habla de los lugares próximos a la realidad del alumnado, como la panadería o la tienda de “chuches”, siempre se hace referencia a los grandes monumentos de los que el alumno se siente orgulloso. No desarrolla características comunes del pueblo como son las culturales, religiosas, de servicios..., que consideramos más importantes que las causas de mortalidad o natalidad, como por ejemplo aparece en una actividad, “pregúntale a algún médico sobre las causas más frecuentes de defunción en tu lugar de residencia” (Fernández y García Volta, 1982: 14), creemos que es una pregunta que no tiene mucho sentido además de que no todos tienen la posibilidad de conocer a un médico amigo para formularle esta cuestión.

Nos ha llamado la atención la siguiente cita: “para que exista un pueblo o ciudad los habitantes del municipio deben tener un gobierno común: el Ayuntamiento”

(Fernández y García, 1982: 9). Aquí lo importante es el pueblo no el municipio, de modo que las diferencias se hacen en función del tamaño, y no inculcando el concepto de ciudadano que es lo que nos caracteriza, no el vivir en un pueblo, municipio o ciudad. Inculca elementos de diferenciación relacionados con la localidad y que pueden fomentar el desarrollo de representaciones negativas. Así sucede, por ejemplo, cuando los habitantes de una ciudad se consideran superiores que los de un pueblo.

En términos generales, poco a poco estamos corroborando nuestra hipótesis de partida, al crearnos unos imaginarios sociales o estereotipos acerca de las personas por su lugar de residencia o trabajo que desempeña.

En el libro de texto de la editorial Anaya (1982 4º de E.G.B.) el tema de la localidad, a diferencia de los anteriores lo titula “Mi casa, mi pueblo, mi gente”. La metodología que se utiliza en este tema es interrogativa, lo cuál es bastante positivo, se aprende por descubrimiento y surgen menos estereotipos que en una metodología pasiva o cerrada que te dan todo hecho. Se invita a la reflexión a través de las preguntas y actividades como por ejemplo: “indica la importancia de los distintos edificios que se señalan para la vida del pueblo.” (Ángel y otros, 1982: 42), también podemos ver cómo no se enfatiza en las diferencias entre los monumentos, tampoco entre los trabajos que realiza la gente, a diferencia de los libros de texto anteriores, en este se hace más hincapié en el concepto de persona. Por otro lado, se explican los diferentes tipos de pueblos que hay en España, como los anejos, casas andaluzas, cortijos, barracas... En este tema para explicar lo que es un pueblo y una ciudad, no recurren a estereotipos centrados en los oficios, simplemente lo diferencian por el número de habitantes, también por los servicios que ofrecen unas y otras, pero haciendo que los alumnos deduzcan por sí mismos cuál es el motivo o la causa de que un pueblo no cuente con tantos servicios para la comunidad como una ciudad. Con respecto a los barrios, estos son tratados de igual manera, por tanto, no podemos decir que existan representaciones negativas o estereotipos en este caso. Algunos ejemplos de actividades son: “¿por qué van desapareciendo algunas viviendas? o ¿qué servicios ofrecen los pisos que no suelen darse en las viviendas rurales?...” (Ángel y otros, 1982: 45-47).

En líneas generales, de los libros analizados hasta el momento, es el que mejor presenta el tema, además de alcanzar uno de los objetivos principales de esta etapa, como es el suministrar conocimientos indispensables que posibiliten la apertura del alumno a un mundo más amplio, a otros hombres y modos de vivir que le ayuden a comprender mejor su propia sociedad.

El último libro de texto que analizaremos de cuarto curso pertenece a la editorial Magisterio Español (1982 4º de E.G.B.). El tema de la localidad a diferencia de los anteriores, lo relaciona con el papel que cumple el ayuntamiento dentro de ésta. De nuevo apreciamos cómo la única diferencia que existe entre un pueblo y una ciudad gira en torno al trabajo que desempeñan sus habitantes, como muestran las siguientes definiciones: “ciudad: localidad grande cuyos habitantes trabajan en su mayoría en la industria o en los servicios. Pueblo: localidad pequeña, cuyos habitantes se dedican, principalmente, a la agricultura, ganadería o pesca” (Martínez, y otros, 1982: 15). A través de estas definiciones se inculcan actitudes y modos de pensar negativos hacia la gente que vive en los pueblos, que se les califica, en muchas ocasiones, de pueblerinos, incultos porque trabajan en el campo, etc. Estas diferencias se deberían explicar, por ejemplo, haciendo reflexionar al alumnado de la importancia de estos servicios para la comunidad, de las herramientas que utilizan, o del esfuerzo que requieren estos trabajos. Además, una persona de ciudad pensará que un pueblo es un conjunto de casas aisladas donde lo único que hay son animales, ni colegios, ni médicos... También, explica las partes de una ciudad, como son el centro, los barrios y polígonos industriales (Martínez y otros, 1982: 16), haciendo hincapié en los monumentos, mientras que sobre de los pueblos no se hace referencia alguna en este aspecto, parece ser que los pueblos no tienen centro, barriadas y mucho menos monumentos.

La metodología que se sigue en este libro es pobre, las actividades son básicamente de observación y completar huecos. Como por ejemplo vemos en esta actividad: “hay distintas clases de pueblos, pero podemos agruparlos en..... y .....” (Martínez y otros, 1982: 19). En este sentido, hemos de decir que se fomenta el aprendizaje memorístico y no por descubrimiento como se indica en los objetivos de este ciclo.

#### **4.3. La localidad en el quinto curso.**

Finalizaremos este apartado analizando dos manuales escolares de quinto curso de las editoriales Anaya (1982 5º de E.G.B.) y Vicens-Vives (1985 5º de E.G.B.).

En lo que respecta al libro de texto de Anaya, consideramos que es un libro muy bien elaborado en cuanto a contenidos; emplea una metodología abierta, las actividades consisten en preguntar a gente de su localidad o recortando noticias de la prensa y por tanto en acercarse a la realidad en la que viven e informarse sobre las necesidades y servicios que tienen los ciudadanos, como por ejemplo aparece en esta actividad:

“recorrer las calles y preguntar a los mayores y niños qué necesita el pueblo o barrio” o “preparad en equipo un cuestionario y entrevistar a alguna persona del ayuntamiento para obtener datos o utilizar algún libro” (Belmonte y Cancho, 1982: 16). Se fomentan actitudes de respeto y responsabilidad hacia la conservación y cuidado del medio, además, estas son evaluadas, cosa que en los anteriores libros de texto no ocurría, y no es porque se trate de quinto curso y los objetivos sean diferentes respecto al comportamiento y valores que han de aprender los alumnos. Un ejemplo de ello lo vemos en la realización de una actividad que consiste en elaborar varios murales, uno en la calle, donde aparezcan normas como tirar los papeles a la papeleras, respetar las plantas..., en la clase, respetando los árboles del patio, recogiendo los papeles del suelo o sacando punta sobre las papeleras “en casa, en clase, en la calle, en el campo procuramos mantener el orden y respetar la naturaleza para que la vida de todos sea más agradable” (Belmonte y Cancho, 1982: 21). No aparecen estereotipos relacionados con los trabajos que se llevan a cabo en ciudades o pueblos, así como tampoco explica las diferencias entre ellos en función de la ocupación o los monumentos importantes.

El último manual que estudiaremos es de la editorial Vicens-Vives que, como comentábamos al inicio, el prestigio le viene dado por los autores que lo elaboran. Nada más abrir el libro nos encontramos con la importancia que se le da al concepto de persona al considerarla por encima de las calles, barrios, viviendas..., el elemento más importante (Escolano y otros, 1985: 18). Dentro de este tema también están incluidos conceptos como la densidad o crecimiento de la población. En este caso son tratados de forma diferente que en otros libros, ya que una de las razones que dan de por qué se produce un aumento de la población, es debido a los movimientos migratorios, en este caso, no se refiere del campo a la ciudad, sino que trata el tema de la inmigración; además, a través de preguntas como “¿con qué problemas se enfrentan los inmigrantes?” (Escolano y otros, 1985: 18), no se enfatiza en las diferencias así como tampoco se alude a ciertos estereotipos que se tienen acerca de estas poblaciones, sino que se les incita a reflexionar sobre el motivo de su salida y de las condiciones y problemas a los que tienen que hacer frente. Un ejemplo de ello es “¿cómo han afectado las migraciones a las localidades? Explica las diferencias que has observado entre ambas gráficas” (Escolano y otros, 1985: 23). Creemos que son conocimientos más cercanos a la realidad del alumnado y también más humanos que hace que se desarrollen actitudes de respeto hacia estas personas y no las veamos como gente que viene de otros pueblos o países a quitarnos nuestro trabajo o a delinquir.

Nos ha llamado la atención que, a diferencia de los otros manuales de cursos anteriores, en los que el pueblo, es el pueblo; en este libro de texto le llama comarca. No existen diferencias en cuanto a los trabajos o edificios, sino que los define todos sin hacer distinción de si se encuentran en una ciudad o un pueblo o comarca.

La metodología también es abierta, interrogativa y se fomenta el aprendizaje en equipo, lo vemos a través de estas actividades como: “haced un mural con fotos o dibujos de los productos típicos que se obtienen o fabrican en vuestra comarca” (Escolano y otros, 1985: 23).

A grandes rasgos, hemos de decir que los libros de texto de quinto curso, están diseñados para cumplir uno de los objetivos más importantes de esta etapa, como es el adquirir hábitos de sociabilidad y fomentar la aparición de actitudes de análisis y crítica constructiva del medio sociológico en el que se desarrolla la vida del alumno. Se persigue el aprendizaje de la localidad a través de su propio descubrimiento mediante la técnica interrogativa y no a través del aprendizaje memorístico o la inculcación de representaciones sociales que nada tienen que ver con el objeto de estudio como observábamos en los anteriores manuales. Un ejemplo de ello consiste en preguntar a un miembro del ayuntamiento “¿qué proyectos tiene para el futuro con respecto a la localidad?” o “¿está satisfecho o no de la colaboración de los habitantes del municipio?” (Escolano y otros, 1985: 23).

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Como decíamos al inicio, nuestro estudio se ha centrado en reflexionar sobre los imaginarios sociales que se transmiten a través de los manuales escolares y en concreto los referidos a la localidad por las funciones que desempeñan sus habitantes.

No podemos concebir un historiador de la educación que haga caso omiso a la intrahistoria, de ahí la necesidad tan apremiante que surge para estudiar las mentalidades de los individuos y por lo tanto, los imaginarios que se van construyendo a partir de estas ideologías, modos de actuar y concebir el mundo y en concreto el currículum

En cuanto a la primera parte de este trabajo, consideramos que la escuela y la sociedad en general, no podían ser ajenas a los cambios políticos y sociales que se estaban produciendo en España, los cuáles dieron origen a la Constitución de 1978 y posteriormente en 1983 a la organización de España en diecisiete comunidades



autónomas. Las editoriales consideraban necesario la idea de autonomía, tanto por causas políticas como de mercado, manifestándola en el deseo de que cada autonomía esté reflejada en los libros de texto y, por tanto, se aprecie una pluralidad.

En lo que respecta al análisis de los manuales escolares, hemos de decir que percibimos diferencias y por tanto estereotipos en función del trabajo que se desempeña en la ciudad y en el pueblo, como reflejábamos con el ejemplo del funcionario.

La gran mayoría de los manuales analizados son libros cerrados, no reflexivos, que no incitan a la indagación ni al cuestionamiento en cuanto a que no se explica por qué en un pueblo no hay hospital o instituto. En cuanto a la evaluación, debemos decir que es pobre, ya que las actitudes, por ejemplo no se evalúan y las que hay son mínimas. En general, existe un exceso de localismo, lo que puede generar estereotipos de superioridad y de relevancia en función del lugar en el que se viva.

Al hilo de este argumento, consideramos imprescindible como parte fundamental del estudio de los libros de textos, aspectos tan importantes como la dimensión ideológica que cumplen y el análisis de la presencia de estereotipos, prejuicios, sesgos que contienen, entre otras razones, por la influencia que ejercen sobre el alumnado, estableciéndose una relación más directa y dependiente en los cursos inferiores del sistema educativo entre el alumnado y los libros de texto.

En síntesis, para evitar esta problemática, creemos necesaria una revisión de los textos escolares y la participación activa del profesorado, ya que estos son un importante recurso en sus manos y dependiendo del buen o mal uso que hagan de ellos, crearán en el alumnado unas determinadas ideas o concepciones acerca del mundo y de las personas. En este sentido, haciendo referencia a los paradigmas del profesorado, un profesorado crítico con los materiales, no los usará de la misma forma que uno más técnico o positivista.

## **6. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES PRIMARIAS**

BARROS, C. (1993). “Historia de las mentalidades: posibilidades actuales”. *Secuencia*, nº 27, pp. 185-209.

BEAS MIRANDA, M y MONTES MORENO, S. (1998). “El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza”. En ESCOLANO, A. (Dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 73-102.

DELVAL, J. (1982). “Comentarios sobre el Documento Base y la orientación de los Programas Renovados”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 93, pp. 4 – 11.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. (1980). “Niveles básicos de referencia del área de Ciencias Sociales”. *Vida Escolar*, nº 209, noviembre-diciembre, Año XXII, pp. 2-9.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA. (1980). “Programas Renovados de la E.G.B.”. (Proyecto), *Vida Escolar*, nº 206, marzo-abril, Año XXII, pp. 2-16.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA (1982): “Niveles básicos de referencia del área de Ciencias Sociales”. *Vida Escolar*, nº 216-217, marzo-junio, Año XXIV, pp. 82-114.

DUBY, G. (1999). “Historia de las mentalidades”; “Historia social e ideologías de las sociedades”. *Obras selectas de George Duby*. Presentación y compilación de Beatriz Rojas. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 44-66 y 67-83.

ESCOLANO BENITO, A. (1997). “El libro escolar como espacio de memoria”. En ESCOLANO, A. (Dir). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

LÓPEZ TORRIJO, M. (1995). *Lecturas de metodología histórico-educativa: hacia una historia de las mentalidades*. Valencia: Universidad de Valencia.

OSSENBACH, G. y SOMOZA, M. (2001). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED.

PÉREZ HERRERO, P. y GARCÍA-ARÉVALO CALERO, M. (1994). “La imagen de América Latina entre la población estudiantil española (13-18 años)”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 6, pp. 147-172.

### **Normativa citada:**

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto).

Orden de 6 de mayo de 1982 (BOE del 14 de mayo de 1982).

Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero (BOE de 15 abril de 1982).

### **Fuentes primarias:**

ÁNGEL VIVÓ, A. y OTROS. (1982). *Ser 4º Curso de E.G.B*. Madrid: Anaya.

BELMONTE, M. I. y CANCHO, F. (1982). *Experiencia Social 5º Curso de E.G.B.* Madrid: Anaya.

CASAS SÁNCHEZ, J. L., y OTROS. (1987). *Ciencias Sociales 3º Curso de E.G.B.* Madrid: Anaya.

ESCOLANO, A. y OTROS. (1982). *Ciencias Sociales 5º Curso de E.G.B.* Madrid: Vicens-VIVES.

FERNÁNDEZ SANZ, J. L. y GARCÍA VOLTÁ, G. (1982). *Guía Didáctica mi país 4º Curso de E.G.B.* Madrid: SM.

FERNÁNDEZ SANZ, J. L. y GARCÍA VOLTÁ, G. (1982). *Mi país 4º Curso de E.G.B.* Madrid: SM.

MARTÍNEZ, A. y OTROS. (1982). *Descubre tu mundo 4º Curso de E.G.B.* Madrid: Magisterio Español.

PRATS, J. y OTROS. (1982). *Ciencias Sociales 4º Curso de E.G.B.* Madrid: Anaya.