



MASTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL
PROFESORADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

TRABAJO FIN DE MASTER

**La representación de la Edad Media a través de la
literatura ilustrada de divulgación histórica. Su
posible empleo en la formación reglada.**

Especialidad: Geografía e Historia

Autor: Mikel Burguete Gorosquieta

Director: Íñigo Mugueta Moreno

Curso: 2013-2014

ÍNDICE

1. Introducción.....	p. 3.
2. Hipótesis y objetivos.....	p. 6.
3. Metodología.....	p. 7.
4. Estado de la cuestión.....	p. 10.
• 4.1 El concepto de Edad Media.....	p. 10.
• 4.2 Representaciones sociales de la Historia.....	p. 12.
○ 4.2.1 Introducción.....	p. 12.
○ 4.2.2 Representaciones sociales de la Historia en el cine y otros medios de difusión.....	p. 16.
○ 4.2.3 Las representaciones sociales de la Historia en la enseñanza...p.	17.
○ 4.2.4 Conclusiones.....	p. 18.
• 4.3 Las representaciones sociales de la Edad Media.....	p. 19.
○ 4.3.1 Introducción.....	p. 19.
○ 4.3.2 Las múltiples representaciones sociales del Medievo.....	p. 20.
○ 4.3.3 Los principales tópicos, estereotipos y prejuicios.....	p. 23.
• 4.4 Análisis de la literatura de divulgación juvenil. Precedentes.....	p.27.
5. Desarrollo y resultado del proyecto.....	p. 29.
• 5.1 Análisis de las evidencias recogidas.....	p. 29.
• 5.2 El análisis de la literatura de divulgación histórica medieval seleccionada.....	p. 31.
○ 5.2.1 Los títulos.....	p. 31.
○ 5.2.2 La autoría de los libros, el asesoramiento científico y la edad recomendada.....	p. 32.
○ 5.2.3 La presencia de fuentes primarias.....	p. 33.
○ 5.2.4 La variedad temática y cronológica.....	p. 35.
○ 5.2.5 La presencia de tópicos, estereotipos y prejuicios.....	p. 38.

○ 5.2.6 La imagen de la Edad Media que transmiten. El libro tipo.....	p. 42.
● 5.3 La compatibilidad con el currículo.....	p. 44.
6. Conclusiones.....	p. 50.
7. Bibliografía.....	p. 52.
8. Anexos.....	p. 59.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar del vertiginoso proceso de digitalización que experimenta nuestra sociedad en todos sus niveles y etapas, en detrimento de la literatura impresa, los libros de divulgación histórica juvenil y adolescente siguen teniendo un importante papel en la educación no formal. Este trabajo explora las posibilidades de este material y su aplicación a la educación formal analizando entre otros aspectos el contenido, la adecuación al currículo y la posible presencia de tópicos, estereotipos y prejuicios que transmitan o perpetúen una imagen sesgada del Medioevo. Se trata de una propuesta novedosa, ya que este tipo de literatura no se ha analizado desde el punto de vista de la didáctica en ninguna de las materias que conforman el currículo. Para ello se han utilizado 20 libros de 9 editoriales diferentes y dirigidos a un público comprendido entre los 5 y los 12 años.

In spite of the vertiginous process of digitalization that our society is experiencing at all its levels and stages to the detriment of the printed literature, juvenile books of historical divulgation still play an important role in non formal education. This paper explores the possibilities of these materials and their application to formal education. It analyzes - amongst other aspects- the content, the adequacy to the curriculum and the possible inclusion of stereotypes and prejudices that transmit or perpetuate a skewed image of the Middle Ages. This is a completely new proposal since this type of literature has not yet been analyzed from the teaching point of view in any of the core subjects of the curriculum. We have used 20 books from 9 different publishing houses and the targeted audience is aged between 5 and 12.

El pasado viernes 16 de mayo en el Museo de Navarra, tras una conferencia sobre el conjunto catedralicio románico de Pamplona a cargo de la profesora Clara Fernández-Ladreda, tuvo lugar la presentación de las actividades del grupo de investigación Templa¹, con una mesa redonda titulada “Las catedrales medievales: unas catedrales del siglo XXI”, de donde extraigo estas ideas. A través de un recorrido por recortes de prensa impresa o digital de los últimos años, mostraron cómo muchas de las grandes obras arquitectónicas actuales son están siendo denominadas como “catedrales del siglo XXI”. Hablamos de grandes museos, aeropuertos, estadios, rascacielos, complejos industriales e incluso centros comerciales. Según la R.A.E una catedral es “aquella iglesia principal en la que el obispo, con su cabildo, tiene su sede o cátedra”. Atendiendo rigurosamente a la definición los miembros de Templa por qué se le está llamando catedral a determinados edificios que no cumplen con ninguno de las características requeridas.

Podemos establecer a grandes rasgos algunas características que poseen las catedrales. En primer lugar, una catedral es un edificio de grandes dimensiones. Tradicionalmente, la silueta de las catedrales ha servido para definir o identificar el *skyline* de las respectivas ciudades que las alojan. La catedral también es un edificio exento que ha servido para configurar el núcleo urbano. En cuarto lugar, podría destacar el hecho de que la catedral ha sido un espacio importante para la vida y la gente de las ciudades. En último lugar, la catedral es un espacio artísticamente atractivo y que encierra cierto riesgo constructivo. Todas estas características que hemos enumerado, son aplicables a las “catedrales” del siglo XXI. ¿Es esta coincidencia de características motivo suficiente para extrapolar el término? Uno de los motivos que apuntaban los miembros de Templa para explicar este hecho es la pérdida de religiosidad en la sociedad actual, porque con ello la catedral deja de tener una funcionalidad eminentemente religiosa. Para ellos, denominar catedral a los edificios ya referidos (museos, estadios...) es fruto de una visión distorsionada, degradada y descontextualizada. Otra de las explicaciones que apuntaron fue un cambio ideológico,

¹ Con sede en el Instituto de Investigación Histórica de la Universidad de Girona, el grupo Templa es un taller permanente de estudios medievales compuesto por Universidades, Archivos, Museos y profesionales de distintas partes de España y Europa.

ya que fruto de la expansión de la posmodernidad, se habrían anulado las jerarquías que impedían asociar conceptos, cosa que antes era imposible. De este modo, hace treinta o cuarenta años nadie hubiese tenido la “valentía” de referirse a este grupo de edificios como catedrales.

La concepción social de las catedrales ha ido cambiando, de ser vista como el principal templo de la ciudad, ha pasado a estar concebida por buena parte de la población como un museo. Para entrar a cualquiera de las catedrales debemos pagar, al igual que para ir al teatro, al cine o a un museo... y pagamos de buen grado, nadie lo cuestiona. El ciudadano no percibe la catedral como algo suyo, sino como algo destinado a los turistas. Cuando pensamos en una catedral, imaginamos un edificio eminentemente gótico, y si bien existen catedrales de estilos anteriores y posteriores, asociamos la idea de catedral directamente a la Edad Media. La catedral es un escaparate de memoria colectiva, es Historia, nos acerca al pasado del lugar de forma sintética, ya que en la catedral se concentra buena parte de la historia de la ciudad, es un lugar de la memoria. La catedral posee tal poder de atracción que muchas veces cuando planeamos el viaje o la visita a una ciudad, lo hacemos en función de si poseen catedral o no. Del mismo modo, las catedrales tradicionalmente han gozado de un interesante prestigio literario, algunas son las obras ejemplo de ello que apuntaban los conferenciantes, como el Jorobado de Notre Dame, Los Pilares de la Tierra o La Catedral del mar.

Si esta mesa redonda nos sirvió para algo en relación con el presente trabajo, fue para adquirir conciencia sobre cómo se propagan los errores conceptuales o las representaciones distorsionadas de la Historia. Hasta ese momento no habíamos puesto en tela de juicio el concepto “catedral del siglo XXI”, pero el día de mañana podrían emplearse nuevos términos históricos hasta perder su acepción original y acabar desvirtuados y contextualizados de forma irreparable. Asistimos al nacimiento o la propagación de diferentes representaciones sociales de la Historia, algunas interesadas, otras plagadas de tópicos, otras simplistas... y este fenómeno pasa desapercibido para gran parte de los historiadores. Admitimos que suena “ridículamente” alarmante, pero debemos pensar en la concepción social de la Edad Media, de la que la sociedad posee una visión mayoritariamente oscura y negativa. La

catedral no. Frente a todas estas características negativas, esa “leyenda negra” del medievo, la catedral aparece representada como algo positivo y admirable, pero esta acepción o concepción social se está desvaneciendo. Es necesaria una revalorización de la noción y la colaboración entre organismos, tal y como apuntaban algunos miembros del citado grupo, si queremos salvar uno de los últimos conceptos positivos “eminentemente” medievales que quedan. De no ser así, dentro de unos años, una catedral será simplemente otro de los muchos lugares visitables en los que se paga al entrar.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS.

Este trabajo se plantea con varias suposiciones.

- En primer lugar partimos de la hipótesis de que la literatura de divulgación histórica de temática medieval, resulta más atractiva al alumnado que el empleo de los libros de texto tradicionales.
- La segunda hipótesis parte de que este tipo de literatura posee un material gráfico de gran potencia visual, tanto en el empleo de fuentes primarias como en el de recreaciones del pasado, por lo que pueden constituir un material educativo interesante.

En consecuencia en este estudio planteamos varios objetivos.

- Confirmar el interés del alumnado de secundaria por el empleo de la literatura de divulgación histórica.
- Analizar la imagen que estos libros proyectan sobre la Edad Media, tomando como cierta la premisa de que este material es muy útil por su fuerte carga gráfica.
- Cotejar el contenido de la literatura de divulgación histórica con el currículo de 2º de la E.S.O, especialmente el dedicado a la temática medieval; con este objetivo pretendemos comprobar si el material que hemos analizado se adecúa

o no a los objetivos y contenidos curriculares, y si puede ser potencialmente útil para la educación formal.

- Elaborar un perfil (o perfiles) del libro (o libros) de divulgación histórica medieval tras el análisis de los datos, señalando las características más repetidas en todos ellos.

3. METODOLOGÍA

La metodología que seguiremos para la elaboración del presente Trabajo Fin de Master tendrá dos partes diferenciadas. La primera de ellas la constituye la recogida de datos a través de un cuestionario, experiencia realizada con 86 alumnos de 3º y 4º de la E.S.O del centro Hijas de Jesús de Pamplona entre los días 10 y 11 de abril del año 2014. Durante la hora de la práctica, los alumnos y alumnas pudieron hojear un total de 20 libros de divulgación histórica que les hicimos llegar. Posteriormente se les invitó a responder al cuestionario, diseñado para obtener respuestas que nos permitiesen realizar un análisis cualitativo y cuantitativo de la información recogida. En ellos les planteamos una serie de preguntas, entre ellas:

- ¿Crees que este tipo de literatura es útil para conocer la Edad Media?, ¿por qué?
- ¿Te parece más útil que un libro de texto tradicional?, ¿por qué?
- ¿Qué aspectos positivos encuentras en este material frente al libro de texto?
- ¿Qué aspectos negativos encuentras en este material frente al libro de texto?

Con las respuestas obtenidas en estos cuestionarios pretendíamos contestar a la primera de las hipótesis de las que partía este trabajo. Para dar respuesta a la segunda de las hipótesis del trabajo, fue necesario el análisis del material de divulgación histórica medieval. Para ello tuvimos que idear un sistema de recogida de datos y una metodología propia, al no existir precedentes en el análisis de este tipo de material bibliográfico. La muestra seleccionada de 20 libros no es especialmente amplia, por lo que el planteamiento cuantitativo no parece especialmente relevante. En nuestro

caso, el planteamiento cuantitativo de estos datos pretende ayudarnos a ordenar las ideas y los aspectos analizados, pero no tiene pretensiones de totalidad. Las cifras que aportamos solo pretenden dar una visión panorámica del conjunto de obras que hemos consultado, para lo que hemos recogido los datos en tablas Excel y elaborado gráficas. Lo interesante a nuestro entender es ver de forma cualitativa qué representación de la Historia promueven estos libros.

Profundizando más en la metodología que aplicamos a la recogida de datos, cabe destacar que a cada libro le hemos realizado una serie de preguntas de distinta índole con el fin de obtener información de diferentes cuestiones. Exponemos a continuación un esquema de los aspectos que hemos tenido en cuenta a la hora de analizar las obras.

INFORMACIÓN BÁSICA DE LOS LIBROS	
Título	¿Es Historiador/a su autor/a?
Editorial	¿Cuenta con asesoramiento científico?
Año	¿Dispone de glosario?
Número de páginas	¿Cuenta con bibliografía?
Nombre del autor/a	¿Es aplicable al currículum?

TEMÁTICA	
Guerra	Arte
Vida cotidiana	Cultura
Ocio	Sociedad
Religión	Economía
Gobierno	Cronología

EMPLEO FUENTES PRIMARIAS	
SI	NO
Escritas	
Armamentísticas	

Artísticas
Edificios
Otros

CONTENIDO GRÁFICO
Ilustraciones
Mapas
Cuadros
Ejes cronológicos
Recreaciones

ÉPOCA
Edad Antigua
Alta Edad Media
Baja Edad Media
Edad Moderna
Edad Contemporánea

TÓPICOS MÁS FRECUENTES	
Mujer al servicio del hombre	Ignorancia / no cultura
Feudalismo dual radical	Servidumbre y esclavitud
Inquisición salvaje	Iglesia oscurantista
Secretismo órdenes militares	Edad Media y guerra

Hemos ido anotando en un documento de Excel los resultados que hemos ido obteniendo. En cuanto al modo de registro, era variable: la temática y la época fueron contabilizadas por página, el empleo de fuentes y contenido gráfico se registraron por unidades, y respecto a los tópicos más frecuentes únicamente anotábamos su aparición. Se trata en buena parte de que esto nos ayude a elaborar el perfil del libro

de divulgación histórica medieval tipo, dentro de los que hemos analizado. Esto nos dará los rasgos de la Historia Medieval que las editoriales creen que puede ser atractiva para la venta.

Además de este análisis, el otro pilar del trabajo fue el que corresponde al de la elaboración del estado de la cuestión y el marco metodológico, para lo que fue necesario el rastreo de la bibliografía recomendada, su lectura pausada y el análisis crítico de la misma.

4. ESTADO DE LA CUESTION

4.1 El concepto de Edad Media.

En este apartado pretendemos poner de manifiesto la complejidad del término que nos ocupa, concepto que ha sido repensado y cuestionado en las últimas décadas por autores como Jacques Le Goff o Jacques Heers, que aportaron nuevos puntos de vista y formas de pensar (o repensar) la Edad Media, si bien ya desde el siglo XIX comenzó a reconstruirse de forma objetiva (Valdeón, 2004).

¿Qué es la Edad Media? Cuando hablamos de Edad Media, normalmente nos referimos a ese dilatado periodo histórico comprendido entre los siglos V y XV de nuestra era que se inicia en el año 476 d.C. con la caída del Imperio Romano de Occidente, y que termina en 1453 o 1492 dependiendo de la tradición historiográfica. Más allá de esta acepción puramente cronológica, la Edad Media y lo medieval encierra en el imaginario colectivo un conjunto de significados negativos e injustos, que expondremos más adelante.

Antes de adentrarnos en esas cuestiones conviene advertir de dónde procede el término que nos atañe: la Edad Media. ¿En qué momento se comenzó a hablar de Edad Media? En el siglo XVII fue el historiador alemán Cristóbal Cellarius el que denominó formalmente a este periodo histórico, de una forma ya académica en su obra *“Historia Medii Aevi a temporibus Constantini Magni ad Constantinopolim a*

*Turcis captam deducta*² de 1688. Aunque la fecha que propuso para dar comienzo a este periodo (finales del siglo III e inicios del IV) resulta algo prematura para la datación que empleamos actualmente, la conquista de Constantinopla sí está en sintonía con los estándares actuales, testigo del hito que supuso para la mentalidad de la época la caída de Bizancio. Parece ser pues que, la Edad Media se iniciaría con la fundación de Constantinopla y terminaría con su caída en 1453. Si bien Cellarius fue el encargado de establecer la división de la historia en las etapas que más o menos manejamos hoy en día, no fue el inventor del término. Todo apunta a que fueron los humanistas de los siglos XV y XVI los que comenzaron a emplear esta noción de Edad Media que acabaría consolidándose, a través de expresiones como *media tempestas*, *media aetas* o *médium aevum* entre otras. Interesados por la cultura del mundo antiguo, por los autores clásicos y por el latín culto, los 1.000 años que los separaban de ellos no significaban sino un “tiempo medio” que consecuentemente fue injustamente menospreciado (Benito, 2000; Cardells, 2004; Ladero, 2000 y Valdeón, 2004). Por lo tanto el nombre “Edad Media” resultó ser casi puesto de forma casual, era lo que estaba en medio de lo “antiguo” y lo “contemporáneo” a estas gentes.

En el nacimiento del concepto de Edad Media, Heers otorga mucha importancia al surgimiento de otro término, Renacimiento, idea que según él aparece a inicios del siglo XIV, si bien no la acepción propia del siglo XIX con la que lo conocemos hoy. ¿De dónde surge esta exaltación del mundo Antiguo? Heers lo atribuye fundamentalmente a causas de índole religiosa y política. En pleno Cisma de Occidente, con el catolicismo dividido entre Aviñón y Roma, unos y otros intentaron buscar argumentos que respaldasen su discurso político. En este contexto de lucha, desde Roma se habría apostado por alabar al mundo clásico, ya que en definitiva era el universo coetáneo a Jesucristo, y por tanto digno de admiración. Parece ser que Petrarca, uno de los principales intelectuales del momento, fue el encargado de denigrar las obras de los últimos siglos y exaltar las glorias del mundo clásico. Una pléyade de escritores y artistas le siguieron, de cuya obra emana sin duda la idea de Renacimiento (Heers, 1995). Resulta curioso, por emplear un adjetivo amable, que muchos de estos prohombres, como lo fueron Dante o Petrarca, sean considerados renacentistas pese a

² “Historia de la Edad Media, desde la época de Constantino el Grande hasta la captura de Constantinopla por los turcos”.

vivir en los siglos XIII y XIV. Da la impresión de que existen unos doscientos años, desde el año 1.300 hasta el 1.500 aproximadamente, en los que las luces son consideradas “Renacimiento” (pintura, literatura, arquitectura...) y las tinieblas “Edad Media” (guerras, peste...), pero ¿por qué?

Aclarado el origen y la procedencia del término, que comenzó a popularizarse a partir de entonces, cabría hacerse otra pregunta, ¿en qué momento la Edad Media comienza a adquirir una connotación negativa? El historiador francés Jaques Heers (1995) afirmaba que el ser humano tiene una tendencia a juzgar de forma negativa y a despreciar sin justificación los periodos históricos anteriores. A partir de ahí, afirma que el concepto de Edad Media tal y como aparece hoy en día en el imaginario colectivo, no sería sino una invención urdida por los pensadores ilustrados del siglo XVII y XVIII, partidarios de un estado centralizado, quienes no dudaron en inventar, calumniar y difamar de forma injustificada a la Edad Media. Ladero Quesada también ha querido ver en los humanistas renacentistas una serie de descalificaciones hacia el Medievo, materializada especialmente a través de la filología y el arte (Ladero, 2000). A partir de la ilustración, la Edad Media ha sido percibida de forma diferente hasta nuestros días, destacando las concepciones elaboradas en el romanticismo y el nacionalismo liberal y el positivismo (Cardells, 2004).

La Edad Media se nos presenta por tanto como un concepto complejo y muy ambiguo, es real pero una impostura (Heers, 1995), exclusivo del territorio europeo pero extrapolable a otros lugares del mundo (Ladero, 2000), así como admirado y denostado de forma equiparable.

4.2. Representaciones sociales de la Historia.

4.2.1. Introducción: Para este apartado vamos a seguir fundamentalmente un artículo de Ángel Liceras (2003) que trata de analizar entre otras cosas el origen y la propagación de los tópicos y los estereotipos, un análisis cognoscitivo con especial hincapié en las Ciencias Sociales. Tal y como si fuese un sujeto vivo, activo y en evolución, en buena parte gracias al vocabulario que emplea (caldo de cultivo,

propagación...), da la impresión que Licerias trata a estos tópicos, prejuicios, etc., como como si fuesen una bacteria o huésped, que si no siempre, la mayor parte de las veces es dañina para el organismo que la aloja. De forma intencionada o no, a través de este vocabulario “biológico” logra transmitir a la perfección la relevancia del asunto.

En primer lugar define los tópicos y los estereotipos como *“Ideas hechas, no fundadas en datos precisos, clichés y lugares comunes transmitidos reiterativamente que se mantienen en la conciencia y no sólo popular, a veces también en la académica [...] No son unas construcciones más o menos espontáneas ni se elaboran desde la perspectiva del individuo, sino desde la cultura en la que está inmerso, es decir, son concepciones inducidas por el entorno sociocultural de cuyas ideas de impregna el sujeto”*. Para economizar en tiempo y palabras, hemos considerado oportuno denominar a este conjunto de tópicos, estereotipos y prejuicios como *errores conceptuales*. Licerias afirma que estos errores conceptuales surgen de lo que nosotros hemos denominado como *representación o concepción social de la Historia*, la visión o el saber popular y generalizado que se tiene de determinado aspecto, cómo se piensa y aparece representada la Historia en la sociedad, su idiosincrasia. No son dos conceptos similares, sino que de algún modo, uno es consecuencia del otro.

Resulta interesante analizar en profundidad de dónde proceden o cómo se crean estos errores conceptuales. Según Licerias, estos tópicos y prejuicios son saberes populares generalmente erróneos, pero que a través de una repetición sistemática, se imponen en la sociedad y pasan a ser tenidos como verdaderos. *“Los tópicos y estereotipos son eminentemente colectivos a pesar de que se asumen individualmente [...] Son duraderos, intemporales, superan las modas y no se adaptan a la evolución de las sociedades o de los territorios a los que aluden y, por tanto, pierden la base descriptiva o el rigor que pudieran haber tenido en otro momento. Funcionan a distintas escalas y afectan a distintos ámbitos de la realidad”*. Afirma que estos errores conceptuales tienen su caldo de cultivo en la ignorancia, en una representación superficial de la realidad social, la persistencia de anacronismos y en la falta de información o de criterio. Alerta también sobre la sutileza con la que estos tópicos se propagan en la sociedad, preocupándole especialmente aquellos que están dirigidos hacia los niños (familia, escuela y grupo de pares), vulnerables a estos prejuicios por carecer de

criterio suficiente para juzgar eficazmente. Entre las vías de transmisión que Liceras destaca aparecen los medios de comunicación, la cultura popular, la publicidad dirigida a niños, cuentos, películas y dibujos animados, folletos y guías turísticas, libros de texto, los profesores e incluso la escuela, y por último internet y las nuevas tecnologías.

Liceras encuentra en estas concepciones alternativas, tópicos y estereotipos formados especialmente en la infancia, el germen de muchas ideas previas equívocas que al mezclarse con otras ciertas, adquieren el mismo valor y validez, constituyendo un factor distorsionante en el aprendizaje. Especial atención merecen según él, los estereotipos y prejuicios en las Ciencias Sociales, ya que los estereotipos en esta materia afectan al ámbito conceptual y al procedimental: *“Escudarse en los tópicos, asumidos como conocimiento demostrado, frena la curiosidad, mata la perspicacia, inhibe la tendencia a poner en marcha los procedimientos de la búsqueda de fuentes y de control que caracterizan el proceso de obtención del verdadero conocimiento de las cosas, sesga la búsqueda y la receptividad hacia la información nueva, y no menos importantes son sus efectos sobre el ámbito actitudinal del conocimiento, porque, orientan tendencias a la hora de interpretar la información, adocenán el espíritu crítico, adulteran los sentimientos y la escala de valores”*. Dentro de las ciencias sociales, la historia sería una materia especialmente débil ante los tópicos y estereotipos, ya que parte de sus contenidos se construyen con base en datos antiguos de los que no siempre se tiene una certeza absoluta según Liceras: *“Determinados tópicos dan lugar a que el historiador y los estudiantes interpreten el pasado falseando la realidad de los hechos y acontecimientos [...] En cada periodo histórico se pueden distinguir multitud de tópicos [...] que los historiadores van transmitiendo, a veces inconscientemente”*.

Rebatir estos errores conceptuales es sin duda una tarea complicada, cuestión de la que también se hace eco Liceras, si bien este es un tema que tratamos con más profundidad más adelante.

Antes de ello merece la pena reseñar un aspecto al que también se refiere el autor en su artículo del 2003, los principales ámbitos del conocimiento social sobre los que recaen estos estereotipos, prejuicios y tópicos. Señala que *“a través de los estereotipos*

creemos alcanzar un cierto grado de conocimiento del otro, pero no sólo se le comprende, sino que además, y sucumbiendo a los prejuicios, se libera una carga de agresividad contra él". Liceras añade que el etnocentrismo, la inmigración, el racismo y el mundo rural son las principales áreas en las que volcamos buena parte de nuestros errores conceptuales. ¿Por qué el ser humano establece estereotipos y enuncia prejuicios? No nos gustaría comenzar a responder a esta cuestión, sin hacer antes un anuncio, y es que comprendemos que este es un aspecto que se sale de la materia de estudio que proponemos, es algo que tendría que ver más con la antropología, la sociología o la psicología, pero no podíamos dejar de lado el anuncio de esta idea. En continuación con lo que proponíamos, no hemos podido evitar pensar ejemplos de lo que comentaba Liceras, especialmente en lo que al etnocentrismo se refiere, a esa característica humana de establecer prejuicios y estereotipos sobre el vecino más próximo a nivel regional (en Navarra los habitantes de la Ribera son considerados brutos pero nobles), estatal (los andaluces son considerados vagos pero graciosos), o internacional (los italianos son vistos como mafiosos pero apasionados) por poner alguno de los ejemplos más oídos. Ya sea para protegernos, diferenciarnos de algún elemento externo, u otras razones que no llegamos a identificar, lo cierto es que el ser humano funciona muchas veces de este modo: emitiendo juicios irracionales, tanto positivos como negativos. Si hacemos esto con las personas y los distintos territorios, ¿por qué no hacerlo con otras épocas o periodos de la Historia?

Si bien nosotros somos capaces de emitir juicios de valor sobre la época que nos ha tocado vivir, defender sus bondades y criticar sus males, ¿con qué razón criticamos o alabamos periodos que no conocemos y en los que no hemos vivido? Puede que no solamente la Historia necesite sus chivos expiatorios tal y como afirmaba Heers (1995), sino que sea una necesidad humana. Quizás resulte algo confuso afirmar que la Historia necesita cabezas de turco, porque en definitiva el hombre (entendido como humanidad) es quien la escribe, y en consecuencia el que las necesita. Liceras parece que arroja bastante luz sobre el asunto al afirmar que *"los tópicos, estereotipos y prejuicios, derivan en gran medida de un aspecto fundamental de la cognición humana: la necesidad y la capacidad de las personas de categorizar el mundo. La enorme cantidad y complejidad de la información con la que tenemos que enfrentarnos*

cotidianamente exige un esfuerzo de categorización que simplifique y nos haga más asequible aquello que en realidad desconocemos [...] comportando una serie de sesgos y otros efectos implicados en la formación de los prejuicios”.

4.2.2. Representaciones sociales de la Historia en el cine y otros medios de difusión:

Aclarados los puntos anteriores, que han sido tomados fundamentalmente del artículo ya mencionado (Liceras, 2003), resultaría especialmente interesante situar nuestro objetivo sobre uno de los medios que más influyen a la hora de la transmisión de los errores conceptuales: el cine histórico, si bien Sojo (2009) apunta que sería más preciso denominarlo ficción histórica. Debido a este importante y reconocido papel que ejerce, no son pocos los autores que han tratado de analizar determinadas películas, géneros o productoras cinematográficas desde la óptica de la historia (Fornis, 2011; González, 2011), la historia medieval (Barrio, 2008; Gutiérrez, 2008; Navarro, 2011; Sojo, 2009) y o la pedagogía y sus posibilidades en el aula (Caparrós, 2004). El cine es una de las vías de propagación y transmisión de conocimientos más populares por las ventajas que ofrece el formato, tales como el dinamismo y atracción de las imágenes, o la posibilidad de ser difundido de forma masiva al mismo tiempo. Por otro lado, el cine histórico tiene dos facetas fundamentales en el estudio de la historia (Caparrós, 2004), nos muestra recreaciones (más o menos acertadas) del pasado, y a su vez es fuente o testimonio en sí mismo del tiempo en el que fue rodada la propia película (Fornis, 2011). Tal y como decía Rosenstone (1997) en relación con el cine histórico, *“el cine es la herramienta que permite tratar el pasado y acercarlo a un gran público”.*

A pesar de estas aparentes ventajas, a los ojos de historiadores y pedagogos, el cine y el cine histórico también presentan una serie de perjuicios en relación con los tópicos, estereotipos y prejuicios. Muchas veces el séptimo arte ha servido para establecer concepciones sociales sesgadas y estereotipadas, de determinados periodos históricos, como la prehistoria (González, 2009), Esparta (Fornis, 2011), y por supuesto la Edad Media. De este modo el cine es un instrumento que puede servir como arma de doble filo, ya que esas supuestas ventajas que antes citábamos pueden contribuir a que se extiendan rápida y ampliamente estos errores conceptuales y visiones sesgadas de la historia. Normalmente el espectador, ante la variada oferta, no es capaz de diferenciar

los buenos metrajes elaborados con criterio y asesoramiento histórico, que aquellos que se rigen por fundamentos esencialmente económicos. Ferrés y Masanet han apostado por identificar carencias en lo que denominan *competencia mediática* (2013), y optimizar esta capacidad en la ciudadanía. A pesar de que se lograra desarrollar esta competencia, resultaría complicado cambiar la concepción social de determinados periodos históricos si los medios de comunicación continúan mostrando una imagen sesgada y parcialmente irreal de los mismos. En definitiva ofrecen lo que le gusta y demanda la gente, y ante todo, el cine es un negocio. No sería rentable arriesgarse a producir algo más fiel y veraz históricamente hablando, porque podría desencadenar en pérdidas de capital. A pesar de este papel preponderante que poseen las películas, volvemos a insistir en que sería un error pensar que son el único medio que origina y causa concepciones alternativas de la historia en la sociedad, ya que los comics (Galván, 2008; Fornis, 2011), la literatura (Martín, 2008; Ruiz-Domènec, 2009; González, 2009) o los videojuegos (Jiménez, 2011; Jiménez y Rodríguez, 2014, 1; Jiménez y Rodríguez, 2014, 2) también contribuyen a ello de forma notable tal y como apuntaba Licerias (2003).

4.2.3. Las representaciones sociales de la Historia en la enseñanza: La posibilidad de emplear los errores conceptuales en el aprendizaje de la historia no es nada nuevo, como indica Mugueta (2014) y junto con él, ya son varios los autores que vienen trabajando en estas cuestiones (García, 2013; Rivero, 2009; Navarro, 2011; Frieria, 2009); La metodología en la mayoría de las experiencias aparece bien definida: en primer lugar la detección de ideas previas, tópicos, estereotipos y otros errores conceptuales en el alumnado; y en segundo lugar establecer en estos errores un punto de anclaje conceptual a partir del cual ir construyendo el conocimiento. El error nos proporciona pistas de lo que el alumnado sabe, y también de sus gustos. El constructivismo aprecia los conocimientos previos, porque funcionan como prerrequisitos, conceptos previos que se activan para construir el conocimiento, tal y como apuntan González y Novak (1993). Mugueta (2014) señala la complejidad que hoy en día entraña el averiguar qué saben los alumnos acerca de la Historia, o sobre periodos concretos de la misma.

Para ver de forma sintética las posibilidades del empleo de los tópicos, estereotipos y prejuicios en el aprendizaje, retomamos el artículo de Liceras (2003). Parafrasea a Popper al decir que rebatir este tipo de errores resulta muy complicado, *“es difícil de persuadir mediante argumentos racionales a quien se ha forjado sus opiniones al margen de argumentos racionales”*. Liceras explica que desde la infancia, somos muy receptivos a las categorizaciones de nuestro entorno, y estamos muy predispuestos a hacerlas nuestras y emplearlas. Ante este mecanismo aparentemente inexorable, aboga por la educación crítica *“que arme a los aprendices con los resortes precisos para desenvolverse con autonomía de criterio frente a tales influencias. Los prejuicios no son innatos, sino adquiridos, y esto sugiere que su prevención se hace más factible durante la infancia, cuando se adquieren muchos de los prejuicios que luego mantiene el individuo”*. Admite que los prejuicios generalmente son tan perniciosos que la eliminación de uno, no tiene por qué influir en la desaparición de otro. A pesar de esto, señala que una de las mejores formas de terminar con un prejuicio, estereotipo o tópico es estudiarlo e interpretarlo. Liceras no deja de lado el papel que el docente o la docente debe interpretar en todo momento, *“no debe caer en el error de deslizar y difundir tópicos y prejuicios, sino ser beligerante al respecto, tratando de inspirar a los alumnos actitudes hacia la indagación y el juicio ponderado [...] y conducirles progresivamente hacia el logro de un mayor grado de autonomía de pensamiento”*. Para la fase de acción en el aula, indica que el primer paso para trabajar con errores conceptuales es detectarlo, para posteriormente alterar las imágenes negativas que sugieren. Propone además una serie de actividades para detectar y corregir estos tópicos, pero de todos modos no queremos profundizar más en el tema porque ese no es el objetivo de este trabajo.

4.2.4. Conclusiones: En resumidas cuentas, la sociedad posee una o varias concepciones de la Historia que a veces no casan con las representaciones o teorías científicas. Esta imagen se transmite a través de un amplio repertorio de medios, entre los que destaca el cine. Como docentes, tener conciencia de cómo estos errores se difunden y afectan en la formación, resulta clave para saber cómo detectarlos y construir el aprendizaje partiendo de su base.

4.3 Las representaciones sociales de la Edad Media.

4.3.1 Introducción: Veíamos en el primer apartado cómo se habían ido forjando esas agresiones y falsedades que ha ido sufriendo la Edad Media desde su misma concepción terminológica. También hemos visto en el apartado inmediatamente anterior a éste, cómo se fundamentan y expanden los errores conceptuales históricos, fruto de la concepción social de la Historia en determinado momento. En este capítulo nuestro objetivo radica en ver qué tópicos, estereotipos y prejuicios existen sobre la Edad Media en la sociedad, para poder identificarlos (si los hubiese) en los libros divulgativos que analizaremos en los apartados posteriores.

A menudo en nuestro día a día escuchamos en los medios, familia o sociedad en general expresiones del tipo: *“comportarse como un troglodita”, “comer como un vikingo”, “parecer un bárbaro”, “esto o aquello es Medieval”*... acepciones que contienen una valoración peyorativa en sí mismas. Y es que parece ser que hay etapas históricas más propensas a ser prejuzgadas de forma negativa, mientras que otras son exaltadas: *“parece un hombre del Renacimiento”, “es un ilustrado”, “pragmatismo romano”,* etc. por poner ejemplo de las más percibidas. Al menos para la época Medieval ya hemos visto en el apartado anterior alguna de las causas que podían haber encendido la mecha de esa condena y reprobación. Otros autores han hecho lo propio con las épocas o los periodos históricos en los que están especializados, no siempre para defender periodos atacados injustamente como la Prehistoria (González, 2009), sino también para desmentir o refutar imágenes creadas por la literatura y el cine que ensalzan de forma desmedida las glorias de acontecimientos o naciones como la espartana (Fornis, 2011). Uno de los pilares deontológicos del historiador es actuar con honradez intelectual, traducido en este caso en derribar falsos mitos, tanto ensalzadores como detractores. Sobre la visión social de la historia medieval, son varios los autores que han escrito sobre ello, (Cardells, 2004; Frieria, 2009; Mugueta, 2014; García, 2008; Martín, 2008; Navarro, 2011; Ruiz-Domènec, 2009; Rucqoi, 1978; Valdeón, 2004; Benito, 2000, 2002 y 2004).

Para el caso de la concepción sobre la Prehistoria que analiza Paloma González, y enfocado desde una perspectiva de género, trata de averiguar de dónde surge la

imagen de la mujer prehistórica como madre, sexualmente receptiva y exuberante. Retrotrae la creación de estos arquetipos hasta el siglo XIX cuando esta imagen de la mujer se comenzó a proyectar en las ferias y exposiciones universales. Ya en el siglo XX, especialmente a partir de la segunda mitad, el cine se convirtió en el instrumento para perpetuarla en la sociedad (2009). Aparentemente la implantación de esta imagen de la Prehistoria no obedece a ningún motivo específico, parece algo intencionado o premeditado. Este medio es también según Fornis (2011) el que ha transmitido una imagen distorsionada de Esparta y de la batalla de las Termópilas, aunque va más allá intentando dar respuesta a las motivaciones. Alega que en la versión de 1961 lo que se simbolizaba la lucha entre los lacedemonios y los medos no era sino el enfrentamiento entre la OTAN y el Pacto de Varsovia. En la versión del 2006 se mostró la misma dicotomía, solo que esta vez el enemigo cambió: Occidente frente al Oriente Islámico. Fornis por tanto atribuye buena parte de la concepción de la Historia, al menos de este episodio en concreto, al séptimo arte, influido a su vez por motivaciones de carácter político. Son dos ejemplos que sirven para ilustrar parte de los trabajos que se están llevando a cabo, si bien no pretendemos del mismo modo que ellos, analizar las causas o los porqués de la gestación de determinados errores conceptuales para con la Edad Media. Insistimos en que en este capítulo pretendemos identificar los errores más frecuentes para localizarlos posteriormente en la literatura divulgativa que analizaremos.

4.3.2 Las múltiples representaciones sociales del medievo: Acabamos de ver cómo muchos de los estereotipos, prejuicios y errores conceptuales afectan tanto de forma negativa como positiva, más a unos periodos históricos que a otros, cebándose especialmente con la Edad Media: “medieval” es sinónimo de retraso, arcaísmo, barbarie, pero también es habitual encontrar matices de fantasía y leyenda en este concepto. Sergio García (2013) ya señala la existencia de dos tipos de Edad Media basándose en la obra de Heers (1995): la Edad Media Oscura, y la Edad Media de leyenda. Por tanto existiría por un lado una Edad Media impregnada de elementos fantásticos y legendarios (magia, dragones, monstruos, brujas, caballeros...) que tomamos como falsa. Cuando leemos o vemos aparecer alguno de estos ingredientes o personajes, inmediatamente los tomamos como irreales. Sabemos que pertenecen al

mundo de la fantasía pese a aparecer en un entorno o un contexto medieval, y a pesar de ser falso nos gusta y en consecuencia lo demandamos. En lugar de hablar de Edad Media fantástica, quizás sería más preciso hablar de Edad Media literaria tal y como indica Ruiz-Domènec (2009) en la que incluye otra serie de elementos además de los fantásticos: *“la caballería, el orgullo nacional y el amor como pasión [...] los emblemas heráldicos, las armaduras milanesas, los vestidos frondosos de las damas [...] la vida exuberante del hombre en su medio natural [...] lo extraño, lo exótico, lo misterioso y sobrenatural: ruinas, castillos encantados, duendes, gigantes, grifos y viejos molinos”*.

A mayor grado de madurez esta concepción fantástica de lo medieval, va dejando paso a otra serie de ideas también estereotipadas, la Edad Media oscurantista (García, 2013). Esta concepción, al carecer de elementos irracionales, no nos hace dudar sobre su veracidad por lo que la aceptamos como factible, no dudamos de sus posibilidades. En buena parte esta es la idea “seria” de Edad Media que hemos ido forjándonos a través de los distintos tipos de educación (formal, no formal e informal) desde nuestra infancia. Esta noción predominantemente negativa se resume según García (2013) en varios tópicos, tales como el maltrato al campesinado, la pobreza y las hambrunas, pestes, o el integrismo religioso... si bien seríamos capaces a penas sin esfuerzo de pensar en otras tantas, como el belicismo preponderante, la violencia, o la ausencia de producción cultural e intelectual. Podemos comprobar esta afirmación a través de los resultados que se muestran en sendos estudios: el ya citado de García (2013) que analiza la visión de la Edad Media por alumnos de secundaria, y el de Mugueta (2014) que hace lo propio para con alumnos universitarios. Los resultados indican lo que ya exponíamos previamente, la concepción del medievo fantástico va dejando paso a una visión oscurantista conforme el sujeto madura académica e intelectualmente, si bien parece ser que los estereotipos, prejuicios y tópicos dominantes no se destierran por completo y siguen estando presentes en el alumnado universitario. Tal y como apunta Mugueta (2014) en la conclusión de su estudio: *“en los alumnos parece bastante arraigada la idea de una Edad Media que encarna valores antagónicos a los de nuestra sociedad: intolerancia, violencia, injusticia, abuso de poder... Estos son los aspectos que los alumnos destacan en la Edad Media, y por lo tanto los que caracterizarían a aquel periodo, a diferencia de nuestro presente”*.

Cabría hacer una pequeña reseña a esta doble visión sobre la Edad Media en el séptimo arte, medio al que ya le hemos venido dando especial importancia a la hora de la transmisión de estereotipos, prejuicios y tópicos. Juan Antonio Barrio (2008) indica que existen una serie de aspectos de los siglos medievales a los que les rodea un halo ancestral de misterio, y buena parte de la mitología que surge de ellos, ha cuajado en una serie de temas estrella del cine, como el ciclo artúrico, los caballeros medievales, las cruzadas, santos medievales... La visión que se tiene de la Edad Media es un conjunto de estereotipos, un largo periodo oscuro alimentado por la cultura decimonónica que instauró una visión superficial y banal sobre el medieval, entre otros ámbitos, en el cine. La época medieval generó especial interés por la industria cinematográfica estadounidense según Barrio, por la sencilla razón de que carecen de una Historia Medieval propia: *“Estados Unidos al carecer de una Historia Medieval propia, ha evocado a partir del cine su inexistente Historia Medieval, centrada prácticamente en un ideal de caballería, que no es ajena en absoluto a su propia cultura, que a través de la literatura inglesa había nutrido tantos personajes y romances históricos que habían contribuido a difundir en los Estados Unidos el culto a los héroes medievales y a su propio código de honor, y ubicando a Inglaterra como principal escenario de esta recreación de una imaginaria Historia Medieval norteamericana”*.

Volviendo al tema anterior, la cuestión clave en este aspecto sería la infancia y la juventud temprana, período vital en el que se le da más importancia a las ideas previas (prejuicios, estereotipos, tópicos y errores conceptuales inclusive) que a los conceptos, y en el que el estudiantado comprende los conceptos socio-históricos de forma vaga (García, 2013). Es además el momento en el que, por carecer de un espíritu crítico bien formado, se es más vulnerable a la asimilación de los errores conceptuales. Por este motivo, se debería prestar especial atención al material del que extraen el conocimiento histórico, del medieval en este caso. Navarro (2011) ya habla de la importancia de la cultura visual para detectar las imágenes o la percepción que se tiene de la Edad Media: *“la influencia de determinadas imágenes sobre épocas históricas concretas como la Edad Media, ha sido muy grande a la hora de cimentar falsos tópicos o versiones manipuladas de acontecimientos y personajes relevantes”*.

Sojo (2009) habla de la ficción medieval concebida como gran espectáculo histórico, y en buena parte esto suele ser atractivo a la par que ficticio. Por lo general los niños y las niñas no diferencian lo real de lo fantástico o imaginario, un problema que llega hasta secundaria tal y como indica Mugueta (2014): *“los estudiantes de secundaria son receptores de esa cultura histórica popular de baja intensidad, donde se mezclan elementos reales con otros míticos, imaginarios o simplemente incorrectos”*. No pretendemos aportar soluciones o propuestas didácticas tal y como hacen otros autores en sus trabajos como Mugueta (2014) o Navarro (2011): *“Para afrontar tales retos [...] es preciso adoptar una perspectiva interdisciplinar y multicultural, de manera que los historiadores dejemos de mirarnos el ombligo y nos pongamos en contacto con otros especialistas de la educación y de la cultura visual para cooperar en la interpretación de estas cuestiones”*. No es el objetivo de este trabajo. Insistimos en que nuestra preocupación radica en analizar el material de divulgación histórica medieval dirigido a un público joven, para lo cual es necesario profundizar en cuáles son las representaciones o imágenes del Medievo más frecuentes y ver si tienen presencia en este tipo de literatura.

4.3.3 Los principales tópicos, estereotipos y prejuicios sobre el medievo: En este apartado pretendemos realizar un recorrido bibliográfico por las últimas investigaciones o artículos que tratan de identificar y descubrir estos errores conceptuales sobre la Edad Media. Si destaca una colección que aúne buena parte de estos errores, son los tres volúmenes dirigidos por Eloy Benito Ruano de título *Tópicos y realidades de la Edad Media*. De entre sus páginas hemos extraído gran parte de la información que citamos a continuación.

El feudalismo y el servilismo: Ruiz (2000) pretende aproximarse a este complejo término acuñado en época revolucionaria y que varía de significado en función de la posición historiográfica de la que se parta y de condicionantes ideológicos. Trae a colación a Marc Bloch, que ya planteaba diferenciar la Feudalidad de las Feudalidades. El autor pretende aproximarse a la diversidad de posiciones a la hora de entender el término feudalismo. Es una concepción amplia y plagada de particularidades. Cardells (2004) también destaca en primer lugar el dualismo radical entre señores-campesinos: *“un sistema feudal oneroso con un esquema simple: un señor feudal definido por su*

crueledad y poder desmedido sobre un campesino miserable y sometido". Apunta que tras esa habitual imagen que se tenía del feudalismo, las últimas teorías apuntan a que el campesinado no estaba tan sometido, existiendo una importante estratificación social. Sería más preciso hablar de feudalismos. La generalización de la servidumbre sería otro tópico, también analizado por Cardells, y vendría a decir que la Edad Media significó la progresiva liberación de los esclavos. Frente a la Antigüedad, donde la esclavitud era natural a la par que necesaria, Cardells denuncia que se omita la vuelta a la esclavitud en el siglo XVI en los libros de texto, época considerada ya moderna y "civilizada".

La inquisición y la Iglesia: La Santa Inquisición, temida en el imaginario colectivo, nació en el siglo XIII como un instrumento para la defensa de la sociedad cristiana según Suárez (2000). Su principal fin fue establecer procedimientos judiciales concretos para delitos de una naturaleza que no tuviesen cabida en tribunales ordinarios. Establecían penas duras, pero no menos de lo acostumbrado en el resto de procesos judiciales del momento según el autor. Además de que la imagen de la Inquisición que existe en la concepción social de la Edad Media, es la inquisición moderna, cabría destacar que la inquisición nació en el siglo XIII, ya en los últimos momentos del medievo. Sería injusto y algo anacrónico establecer la inquisición como una institución representativa de la Edad Media. Cardells (2004) también se refiere al tópico del oscurantismo religioso ligado a la Inquisición y comienza diciendo al igual que Suárez, que la Inquisición es un organismo nacido en los últimos siglos de la Edad Media. La mayoría de los herejes eran liberados o condenados a penas menores, y pone de ejemplo la peregrinación o el llevar una cruz cosida a la ropa, mientras que aproximadamente la pena capital se restringía a un 10% de los juicios. Termina diciendo que *"en el siglo XVI la Inquisición está en manos de los reyes y emperadores y produce víctimas desproporcionadas en comparación con las contadas del XIII"*.

Este autor también ha puesto el foco sobre el clero, sector tradicionalmente acusado de mantener a los hombres en la incultura durante el medievo. Añade que los estados contemporáneos habrían sido los culpables de la difusión de esta imagen peyorativa de la Iglesia, una auténtica patraña porque: *"recopiló el saber de la antigüedad en los monasterios y fue la creadora de las universidades medievales y escuelas en las que se*

formaron los futuros dirigentes y letrados de la sociedad". También Cardells apunta que la Iglesia trabajó duramente para eliminar supersticiones y prácticas paganas, pese a que habitualmente se tiene la creencia de que fue ella la que difundía estas supercherías. Es el mismo autor el que recuerda que algunas obras postulan que el hombre del medievo vivía intimidado económicamente por el poder eclesiástico, que prohibía la usura. Rebate esto diciendo que *"la historia ha demostrado que la multiplicación de prohibiciones eclesiásticas y reales sobre la usura es señal de su mantenimiento y de la generalización de las prácticas del préstamo"*.

Las órdenes militares y las cruzadas: Se trata de uno de los temas que más interesan a aquellas personas que se interesan por el medievo desde fuera del ámbito profesional según Ayala (2002). Incide en lo que considera los tres tópicos o estereotipos que se tienen sobre estas organizaciones militares, y posteriormente los explica y rebate. Habla de la dedicación militar exclusiva de sus miembros, la concentración del poder económico por parte de las órdenes, y el supuesto secretismo en el que estaban envueltas buena parte de estos grupos. Respecto al tema de las cruzadas, Cardells (2004) critica el complejo de inferioridad que habitualmente se relaciona con dichas expediciones, y apunta que *"la Cruzada nace de la seguridad de Europa, que es capaz de afirmarse, exigir aquello que es suyo y lanzarse a la recuperación de los Santos Lugares profanados por los turcos"*.

El guerrero medieval: Según Galmés (2002), *"es tópico hoy día considerar a la Edad Media sólo bajo el prisma de su actividad bélica, identificando Edad Media y guerra. Pero, frente al tópico, la realidad medieval es mucho más rica. Es cierto, que una de las actividades del medievo, como la de cualquier otra época hasta la actualidad, está representada por la guerra, que en España adquiere un matiz especial, manifestado por la continua empresa, frente al Islam, de la Reconquista [...] frente a una Edad Media vista sólo desde el prisma del guerrero, hemos de considerar también al clérigo y al burgués como piezas clave en el despertar de Europa"*.

Las mujeres en la Edad Media: Pastor (2002) ha titulado su artículo como *"sombras y luces"*, alegando que todavía quedan muchos aspectos por investigar sobre el papel de la mujer en la Edad Media. Sin embargo, sus propuestas están lejos de las

que se dan en el imaginario colectivo, donde la mujer medieval se nos muestra como un ser reprimido y sin voz. Pastor indica que *“nos alejamos poco a poco de las imágenes tópicas de las mujeres siempre víctimas de los hombres, sabemos desde hace tiempo que en esa sociedad medieval la mayor parte de los hombres y de las mujeres eran, en primer término, víctima de la explotación, a veces brutal, a las que les sometían los menos numerosos, los que detentaban el poder”*. Por otro lado, Rucqoi (1978) se refería al papel de la mujer en el medievo en el imaginario colectivo de la siguiente manera: *“el Medievo es la gran época oscura y medio bárbara [...] de opresión de los «menudos» por un puñado de feudales, de los hombres por la Iglesia y de las mujeres por todos [...] mencionando enseguida el cinturón de castidad, el derecho de pernada, la persecución de las brujas, o el concilio de Mâcon”*. Rucqoi se dedica también a criticar la opresión de la mujer en tiempos modernos, mientras que pretende desterrar la idea de la mujer como sujeto oprimido en la sociedad es un concepto propio del medievo: *“La opresión de la mujer, ¿de qué es fruto?, ¿de un medievo apodado de «bárbaro» o de una época moderna que se inicia con el auge del arte y del intelectualismo y desemboca en el triunfo de la ciencia y del armamentismo?* Cardells (2004) habla del mito que supone que la Edad Media se considere la etapa machista por excelencia, y en la que incluso se dudó de que la mujer tuviese alma. La divulgación en el siglo XVI del derecho romano y su paulatina aplicación habría ido relegando a la mujer, que ostentaba un lugar digno con el derecho consuetudinario.

La ignorancia y pérdida cultural: Apunta Cardells (2004) que pese a la concepción popular de la Edad Media como época de analfabetismo hasta cotas extremas, los clásicos latinos durante la Edad Media no fueron rechazados, sino conocidos y aceptados. Para demostrar esta teoría apunta a la importancia de algunas teorías o corrientes de pensamiento que no podrían haber tenido cabida sin el conocimiento de estos textos antiguos, como el pensamiento aristotélico o la escolástica. La literatura también gozó de buena difusión tal y como apunta Cardells, y eran bien conocidas algunas obras como la *Vita Alexandri* o La Eneida. Y como ya apuntábamos en apartados anteriores, da la impresión de que las luces son consideradas “Renacimiento” (pintura, literatura, arquitectura...) y las tinieblas “Edad Media” (guerras, peste...), pese a que es medieval.

Son muchos más los autores que han estudiado algunos de los tópicos más frecuentes en el medievo, como Ladero (2004) que ha trabajado sobre el carácter festivo del medievo, Benito (2004) que hizo lo propio sobre el mito histórico de las «tres culturas», Ladero (2002) con los espacios reales e imaginados, Mitre (2004) sobre la Edad Media herética, o Echeverría (2008) que analiza varios temas; por citar algunos de ellos. En buena parte, estos artículos servirán para poder identificar posibles sesgos o empleo de tópicos en la bibliografía de divulgación histórica que hemos seleccionado.

4.4 Análisis de la literatura de divulgación juvenil. Precedentes.

Como ya es sabido, en este trabajo uno de nuestros objetivos consiste en el análisis de una selección de libros de divulgación histórica centrados en la Edad Media. Resulta difícil definir este material, e incluso tuvimos problemas para definirlo en un primer momento, ¿literatura juvenil ilustrada?, ¿literatura de divulgación para jóvenes?... Finalmente y tras varias propuestas creímos dar con la definición más acertada o que más se le acercase: “literatura ilustrada no formal de divulgación histórica, y dirigida a un público infantil o adolescente”. Ya durante el periodo de diseño y estructuración del trabajo, consideramos esencial precisar la metodología según la cual analizaríamos la bibliografía divulgativa que habíamos seleccionado. En consecuencia, comenzamos la búsqueda de precedentes en el análisis de este tipo de literatura, tanto en la materia que nos atañe, como en otras que conforman el currículo con el fin de observar el método que empleaban y valorar si nos podría servir a nosotros.

Tras haber realizado una búsqueda intensiva, no encontramos algún artículo o publicación que analizase desde el punto de vista de la didáctica los contenidos de este tipo de material. Decidimos entonces orientar nuestra búsqueda al análisis de otro tipo de material, en concreto el del libro de texto. Si bien son dos tipos de publicación radicalmente distintos (uno sigue el currículo y potencia la memorización de los contenidos, y el otro es simplemente divulgativo y ocioso), quizás podríamos encontrar

en sus análisis una metodología aplicable a nuestro caso. Esta situación presentaba ya desde el primer momento un problema, ya que poníamos en tela de juicio el hecho de que la metodología empleada para analizar libros de texto sirviese para analizar el material divulgativo ya que este último posee una carga gráfica dilatada, que es lo que nos interesaba principalmente. En la búsqueda nos topamos con un interesante artículo de Francisco Bernete (1994) que trataba sobre el análisis de las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de Historia. Enfocado a la detección de las representaciones de los prejuicios nacionales, plantea un par de conceptos interesantes, como son el “análisis de contenido” y “análisis de representaciones”. Invita además a que el docente sea crítico con los libros de texto de historia para con el tema de la xenofobia y el racismo, pero desde el punto de vista metodológico no nos resulta muy útil.

Por otro lado encontramos diversas publicaciones sobre el análisis del material del libro de texto, pero no nos sirvieron desde el punto de vista de la metodología, ya que la mayor parte de ellos analizaban las actividades o un contenido diferente al que nos interesaba a nosotros. En definitiva esto se explica porque en buena parte la metodología trabaja en función de los datos que interesa analizar. Sí sacamos provecho del texto de Blanco (2008), que analiza el tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de E.S.O, organizando los conceptos en unas tipologías muy interesantes. Nos despertó especial interés la clasificación que hace de los recursos que aparecen en los libros de texto en función de su labor didáctica, ya que nos será de utilidad cuando analicemos el contenido gráfico de nuestros libros divulgativos. Diferencia entre varios elementos, de los que hemos seleccionado aquellos que nos sirven: mapas, ilustraciones, cuadros, documentos y ejes. También fueron interesantes los trabajos de Jiménez Aguado (2013) sobre el análisis de los libros de texto de primaria, y de Andréu (2002). Este último apuntaba que *“el análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser sistemática, objetiva, replicable y válida”*. Encontramos muy interesante estas recomendaciones, por lo que intentamos hacerlas

nuestras durante la fase de estudio de la literatura de divulgación histórica que seleccionamos.

Pese a que de la mayor parte de los artículos no pudimos extraer información de provecho para nuestro objetivo final, no nos gustaría terminar este apartado sin hacer una relación de las últimas publicaciones que han analizado los libros de texto de secundaria, que pasamos a clasificar por especialidades: el papel del libro de texto en la enseñanza de los siglos XIX y XX (Benso, 2000), los manuales específicos o contenidos de Historia (Sanchidrián, 2000; Aarón, 2004; Díaz, 1990; Sáiz, 2011; Valdeón, 2000; Sanz, 1997; Echevarría, 2008), las Ciencias Sociales (Fernández, 2006), las Matemáticas (González y Sierra, 2004), la Historia del arte (Guillén, 2012), Ciencias (Medina, 2009; Rodríguez, 2000; Tamayo y González, 1998; Parra, 2001), u otros aspectos como el tema de género (López, 2014; Parra, 2001). Destacamos a Souza, Gonçalves y de la Corte (2012) con un artículo que señala los errores conceptuales que aparecen en libros de introducción a la geología, por indicar alguna obra o publicación cercana al trabajo que nos atañe. Sirvan estas líneas para dejar constancia de que si bien el libro de texto es objeto de numerosas investigaciones, la literatura de divulgación juvenil, todavía no goza de la misma atención por parte de los académicos, aun y cuando es evidente que ocupa una posición importante en el aprendizaje no formal.

5. DESARROLLO Y RESULTADO DEL PROYECTO

5.1 Análisis de las evidencias recogidas.

La experiencia se llevó a cabo con un total de 86 alumnos de 3º y 4º de la E.S.O del colegio Hijas de Jesús de Pamplona, divididos en cuatro clases. Los resultados fueron analizados a través de metodologías cuantitativas y cualitativas, pretendiendo conocer el interés que los alumnos manifiestan hacia la literatura de divulgación histórica

medieval. El cuestionario pasado al conjunto del alumnado³ estaba estructurado en diferentes preguntas con las que pretendíamos indagar en diversos aspectos. Antes de contestar a las diferentes cuestiones, tuvieron la oportunidad de hojear y escrutar buena parte de los libros, los cuales fueron rotando entre las parejas formadas para darles la oportunidad de examinar el mayor número posible de libros.

La primera y la tercera preguntas pretendían averiguar si consideraban a estos libros como una fuente fiable y útil para el conocimiento de la Edad Media, y si les parecía más atractivo que el libro de texto. El 96,5% de los alumnos respondieron positivamente a la primera cuestión, y el 74,4% consideraron que era más interesante que el libro de texto tradicional. Esto confirmaba nuestra primera hipótesis de partida, que la literatura de divulgación histórica medieval resultaba más atractiva al alumnado que el manual habitual. Además de esta simple valoración, nos pareció interesante preguntar a los alumnos los porqués. Con las respuestas obtenidas hemos elaborado dos gráficas⁴ que representan tanto los aspectos positivos como negativos que el alumnado encuentra en este material frente al libro de texto. Atendiendo al gráfico del anexo 2, es posible observar cómo en la práctica totalidad de las encuestas, los alumnos y alumnas han indicado que el alto contenido gráfico de estas publicaciones es un factor clave a la hora de considerar este material como valioso. Muchos de ellos alegan además que las imágenes actúan como foco de atención, mejorando la atención, el interés y la comprensión. La aparente sencillez y esquematización de los contenidos y la temática *“diferente, no centrada tanto en las fechas”* son otros dos factores apoyados por casi dos tercios de las encuestadas y los encuestados. El último factor al que otorgan importancia es la ausencia de texto, si bien es algo que apoya menos de la mitad de los encuestados. Cabría preguntarse en este momento hasta qué punto los aspectos relacionados con contenido gráfico y el poco peso de lo escrito, obedecen a una reflexión madura y sincera o a la mera y simple picaresca del alumnado que no quiere esforzarse. De cualquier modo, a la espera de confirmar nuestra segunda hipótesis mediante el análisis de los libros en cuestión, que el alumnado encuentre en el alto contenido gráfico un valor positivo, nos está hablando de que por este motivo puede constituir un material educativo interesante.

³ Anexo 1.

⁴ Anexos 2 y 3.

Por otro lado, el gráfico del anexo 3 representa los aspectos deficitarios que el alumno encuentra en el empleo de las obras de divulgación. A primera vista destaca el número de alumnos que han encontrado críticas al material propuesto, mucho más bajo que aquellos que ensalzaban lo positivo. A pesar de esto, no deja de ser significativo que una cuarta parte del alumnado encuestado considere que hay carencias en el volumen de información que contienen estos libros. Por otro lado, los aspectos negativos más repetidos son lo que hemos clasificado como temática irrelevante (el alumnado no otorga importancia a los aspectos que difieren de los del libro de texto, como vida cotidiana, ocio...), la aparente falta de estructura y el considerar a esta literatura un complemento. Esto no quiere decir que no les parezca útil el empleo de este material en el aula, muchos de los alumnos y alumnas que fueron más críticos y señalaban aspectos negativos, consideraban a este material apto. Dentro de ese 25,6% que no consideraba la literatura de divulgación histórica como material que pudiese sustituir al libro de texto, llama la atención la explicación tipo más frecuente, *“los libros de texto explican más en profundidad la historia, fechas, sucesos...”*. No deja de ser llamativo que, pese a que la Historia suele ser una de las asignaturas tradicionalmente más denostadas por su alta carga memorística, sea el aspecto que demanda este conjunto de alumnos y alumnas. En el fondo estos alumnos y alumnas son expertos en el manejo de los libros de texto, llevan toda la vida habituados a ese material, y por tanto tienen tendencia a comparar la literatura que les presentamos con aquello que conocen.

5.2 El análisis de la literatura de divulgación histórica medieval seleccionada.

A lo largo de este epígrafe pretendemos analizar la imagen que estos libros proyectan sobre la Edad Media, además de otros aspectos, como su autoría, los títulos o el empleo de fuentes primarias.

5.2.1 Los títulos: Normalmente el título de un libro suele ser muy significativo sobre el contenido que alberga, por lo que hemos creído interesante prestar atención a los mismos. Para visualizar mejor el contenido de los títulos, hemos creído oportuno

elaborar un gráfico⁵. En él podemos observar cómo las palabras “castillo”, “caballero” y “medieval” o “Edad Media” están presentes en el 88% de los nombres de estas obras, en concreto en 17 de ellas. Estos datos son abrumadores a la par que reveladores, ya que el título es un reclamo para el comprador. De este modo nos está proporcionando una información valiosísima sobre la Edad Media que pretenden vender estas editoriales. Estos títulos transmiten una visión monolítica de la Edad Media, un período de tiempo indiferenciado: mil años de castillos y caballeros con yelmo y armadura.

5.2.2 La autoría de los libros, el asesoramiento científico y la edad recomendada: En función de si el autor o la autora del material que hemos analizado es historiador o historiadora de forma profesional, y dependiendo también de si han contado con un gabinete de asesoramiento científico durante su elaboración, podemos clasificar las obras en cuatro secciones diferentes:

Historiador/a + Asesoramiento	Historiador/a - Asesoramiento
25%	20%
No historiador/a + Asesoramiento	No historiador/a - Asesoramiento
35%	20%

Independientemente de la reputación de los autores y de los miembros de las comisiones científicas, de cuya profesionalidad no dudamos, es lógico pensar que los libros más “fiables” o “recomendables” serían aquellos que tienen como autor o autora a un historiador o historiadora y cuentan con asesoría especializada. Este es el caso del 25% de los libros, tal y como aparece en la tabla, y correspondiendo a los libros nº 1, 6, 8, 11 y 19 de nuestra selección. Siguiendo el orden de mayor a menos “fiabilidad”, a simple vista podríamos señalar a aquellos libros elaborados por un historiador o historiadora, pero que no cuenta con asesoramiento científico, a saber los libros nº 5, 7, 10 y 16. En tercer lugar, lógicamente aquellos que pese a no contar con un autor o autora de profesión historiador o historiadora, cuenta con asesoramiento científico: libros 2, 4, 9, 13, 14, 18 y 20. Finalmente, aquellos que ni cuentan con una autoría de un o una profesional de la Historia, ni con asesoramiento científico aparente, a saber

⁵ Anexo 4.

los libros 3, 12, 15 y 17. Dada la naturaleza de nuestro trabajo sería una contradicción imperdonable caer en el fácil tópico y en la jugosa trampa de estigmatizar a aquellas obras que no cuentan con un historiador o historiadora ni en su autoría ni en el comité científico. Simplemente hemos seguido lo que hemos considerado un orden lógico descendente, desde las obras aparentemente más “profesionales” hacia abajo. Repetimos, pues queremos dejar claro este asunto, que en ningún momento ponemos en duda la profesionalidad de los equipos que están detrás de esas publicaciones.

En cuanto al aspecto de la edad recomendada, simplemente decir que estos libros están destinados a un público desde los 5 y 6 años (únicamente 3 libros), los 8 y 9 (13 libros) o de diez a doce años (4 libros).

5.2.3 La presencia de fuentes primarias: Las fuentes primarias son el elemento fundamental que sirve para la construcción de la Historia, y resulta interesante que el alumnado las conozca, que sepa que los historiadores no nos inventamos nada, que lo que sabemos es gracias a la arqueología, documentación, etc. En ese sentido hemos creído interesante analizar la cantidad y el tipo de fuentes primarias que aparecen en los libros que hemos analizado. Antes de comenzar con el análisis, cabría destacar la obra *¿Qué sabemos de los Vikingos?*, SM, 1993, ya que el prólogo está dedicado a explicar de dónde procede nuestro conocimiento sobre la Edad Media. De las 20 obras que hemos analizado, el 70% de ellas cuentan entre sus páginas con alguna fuente primaria, mientras que el 30% carecen de ellas. Este dato no es relevante, nos parece más interesante averiguar qué tipo de fuentes se emplean, y cómo. Para ello hemos elaborado una tabla donde se indica qué libros emplean las fuentes, de qué tipo son, y en qué cantidad las emplean. Con esos datos en la mano, realizaremos un ranking en función de la cantidad de fuentes empleadas. Atendiendo a la tabla 1, es posible observar que la fuente más empleada es la escrita, seguida por la artística, fotografías de edificios de la época, una amalgama de distintas fuentes al que hemos llamado “otros”, y por último las armas, que por contar con un elevado número de apariciones hemos considerado oportuno dedicarles un apartado independiente y no incluirla en la

**TABLA 1. LOS TIPOS DE FUENTES QUE APARECEN EN LOS LIBROS
SELECCIONADOS**

Títulos	EMPLEO DE FUENTES		TIPO DE FUENTES EMPLEADAS							TOTAL
	SI	NO	Documentales	Armas	Artísticas	Edificios	Otros	TOTAL		
1. Atlas del mundo medieval. Blume.	X	-	14	-	10	11	2	37		
2. Al-Ándalus. Anaya.	-	X	-	-	-	-	-	-		
3. El mundo del Islam. SM.	X	-	3	5	29	23	7	67		
4. La Edad Media en juego. SM.	-	X	-	-	-	-	-	-		
5. Caballeros y castillos. Larousse.	X	-	8	-	4	24	-	36		
6. Caballeros. Altea.	X	-	84	71	43	13	24	235		
7. Castillos. Altea.	X	-	58	8	27	55	27	175		
8. Castillos. SM.	-	X	-	-	-	-	-	-		
9. La vida medieval. Altea.	X	-	79	6	43	16	24	168		
10. Caballeros y castillos. Larousse.	X	-	2	-	-	-	-	2		
11. Los caballeros. Larousse.	-	X	22	-	2	5	-	29		
12. ¿Qué sabemos de los vikingos? SM.	X	-	3	2	21	2	27	55		
13. Caballero. Susaeta.	X	-	6	-	-	-	-	6		
14. Un castillo medieval. Altea.	-	X	-	-	-	-	-	-		
15. Oye, mira los caballeros. SM.	X	-	-	-	-	7	-	77		
16. La Edad Media. Panini.	X	-	19	-	6	3	8	36		
17. Una aldea en la Edad Media. Mensajero.	X	-	1	-	-	-	-	1		
18. Caballeros y castillos. Susaeta.	X	-	26	21	5	24	-	76		
19. Los castillos. Usborne.	X	-	22	7	27	21	8	85		
20. Caballeros y castillos. Larousse.	-	X	-	-	-	-	-	-		
			347	120	217	204	127			

de “otros”. Dependiendo del número total de fuentes empleadas, los libros quedarían ordenados en sentido descendente de la siguiente manera:

1. Caballeros. Altea.	11. Los caballeros. Larousse.
2. Castillos. Altea.	12. Oye, mira los caballeros. SM.
3. La vida medieval. Altea.	13. Caballero. Susaeta.
4. Los castillos. Usborne.	14. Caballeros y castillos. Larousse.
5. Caballeros y castillos. Susaeta.	15. Una aldea en la E. M. Mensajero.
6. El mundo del Islam. SM.	16. Al-Ándalus. Anaya.
7. ¿Qué sabemos de los vikingos? SM	17. La Edad Media en juego. SM.
8. Atlas del mundo medieval. Blume.	18. Castillos. SM.
9. Caballeros y castillos. Larousse.	19. Un castillo medieval. Altea.
10. La Edad Media. Panini.	20. Caballeros y Castillos. Larousse.

Parece ser que Altea es la editorial que se alza con los tres primeros puestos, un valor añadido para este conjunto de libros. No nos gustaría terminar este apartado sin realizar una valoración, y es que pese a que estos libros contienen un número abundante de fuentes primarias, buena parte de ellas funcionan como mero relleno gráfico y no son explicadas.

5.2.4 La variedad temática y cronológica: Siguiendo la dinámica que hemos llevado a la hora de analizar otros aspectos, hemos realizado dos gráficos⁶ y la tabla 2, en la que aparece el número de páginas que cada libro destina a los distintos temas. La tabla nos permitirá conocer fundamentalmente dos aspectos: los temas más recurrentes y su aparición en las obras, y por otro lado los libros que traten contenidos de mayor variedad. Hemos elaborado la tabla clasificando todo el contenido de los mismos en los siguientes apartados: guerra, vida cotidiana, ocio, religión, gobierno, arte, cultura, economía, cronología (aspectos cronológicos como sucesión de fechas y acontecimientos, etc.) y sociedad. Atendiendo a la tabla y al gráfico del anexo 5, podemos ver que el tema más tratado por antonomasia es el bélico, seguido de la vida

⁶ Anexos 5 y 6.

TABLA 2. TEMÁTICA Y NÚMERO DE PÁGINAS Y LIBROS QUE OCUPA

Títulos	NÚMERO DE PÁGINAS EN FUNCIÓN DE LA TEMÁTICA											TOTAL
	Guerra	Vida	Ocio	Religión	Gobierno	Arte	Cultura	Economía	Cronología	Sociedad		
1. Atlas del mundo medieval. Blume.	1	2	-	2	-	1	2	-	32	-	-	6/10
2. Al-Ándalus. Anaya.	17	3	3	2	2	9	3	3	12	5	-	10/10
3. El mundo del Islam. SM.	5	-	-	3	3	1	3	5	33	3	-	8/10
4. La Edad Media en juego. SM.	6	3	2	-	-	-	-	1	4	-	-	5/10
5. Caballeros y castillos. Larousse.	30	4	6	-	2	-	4	2	2	4	-	8/10
6. Caballeros. Altea.	34	2	8	4	-	-	4	-	-	4	-	6/10
7. Castillos. Altea.	29	17	2	2	2	2	4	-	-	-	-	7/10
8. Castillos. SM.	4	16	2	1	-	-	1	-	-	-	-	5/10
9. La vida medieval. Altea.	2	2	6	8	6	6	10	4	2	12	-	10/10
10. Caballeros y castillos. Larousse.	21	2	5	-	-	-	2	1	1	1	-	7/10
11. Los caballeros. Larousse.	28	8	10	4	-	-	-	2	-	10	-	6/10
12. ¿Qué sabemos de los vikingos? SM.	7	10	2	4	2	2	2	7	2	2	-	10/10
13. Caballero. Susaeta.	21	-	4	-	-	-	-	1	-	-	-	3/10
14. Un castillo medieval. Altea.	8	8	2	-	2	-	-	-	-	-	-	4/10
15. Oye, mira los caballeros. SM.	4	12	4	-	-	-	2	-	-	1	-	5/10
16. La Edad Media. Panini.	2	6	1	2	1	2	2	2	2	2	-	10/10
17. Una aldea en la Edad Media. Mensajero.	-	26	2	4	-	-	-	22	1	4	-	6/10
18. Caballeros y castillos. Susaeta.	27	2	4	1	-	-	3	2	-	1	-	7/10
19. Los castillos. Usborne.	22	2	4	-	-	2	-	-	-	-	-	4/10
20. Caballeros y castillos. Larousse.	8	12	6	-	-	-	2	-	-	4	-	5/10
Total de libros que tratan el tema	19/20	18/20	18/20	12/20	8/20	8/20	14/20	12/20	10/20	13/30	13/30	
Nº total de páginas por tema	276	137	73	37	20	25	44	52	91	53	53	

cotidiana (la vida en el castillo, la vida en el campo, etc...) y del ocio (fundamentalmente torneos y banquetes protagonizan esta sección). Estos tres temas, además de contar con el mayor número de páginas dedicadas a ellos, tienen presencia en casi la totalidad de los libros de la colección propuesta. En el polo opuesto aparecen los temas referidos al gobierno y al arte medieval, que de nuevo, además de contar con el menor número de páginas, tienen presencia en menos de la mitad de los libros. El resto de temas que pivota entre estos dos extremos tiene una representación variable tanto en cantidad de páginas, como en cuanto a aparición en número de obras. Que la guerra y el arte sean los dos temas más y menos tratados, no deja de ser curioso dentro del tema que estructura este trabajo y que pretende analizar la imagen social de la Edad Media que proyectan estos libros, si bien este es un tema que tratamos de forma más detallada más adelante.

Pasamos pues al segundo objetivo de este punto, el de comprobar qué libros tratan mayor cantidad de temas, para lo que seguiremos la misma tabla que empleábamos en el comentario del párrafo anterior. Si bien son cuatro las obras que tratan el total de los temas seleccionados, y son tres aquellas que únicamente mencionan cuatro o menos temas, sería un error obtener conclusiones precipitadas de esto. No podemos juzgar y glorificar o defenestrar a estos libros teniendo en cuenta únicamente su variedad temática, ya que esta se elabora en función de su naturaleza. Para esto es recomendable hacer caso de los títulos, y ponemos un ejemplo: la obra *"Caballero"* de Susaeta, que únicamente trata 3 temas, no tiene por qué ser mejor ni peor que *"El mundo del Islam"* de SM que trata todos los temas propuestos. La primera de ellas posee un título que nos indica la especialización del tema del que va a versar, por lo que no deberá extrañar que la guerra y el ocio de los caballeros sean los aspectos más recurridos. Por otro lado, la segunda obra, con un título mucho más amplio, será más proclive a ofrecer un abanico más amplio en cuanto a temática se refiere. Mayor variedad temática no garantiza la calidad de la publicación.

Para el segundo aspecto de este apartado, el de la variedad cronológica, hemos creído oportuno elaborar una gráfica circular, que representa el porcentaje de páginas que tratan las diferentes etapas históricas que tienen presencia en estos libros. A saber, Edad Antigua, Alta y Baja Edad Media, Edad Moderna, y por último Edad

Contemporánea. Esto nos servirá también más adelante cuando analicemos la imagen social del medievo que estos libros proyectan, pero es ahora cuando corresponde comentar los porcentajes. Atendiendo a la gráfica del anexo 6 es posible observar que la temática correspondiente o ambientada en la Baja Edad Media, casi ocupa tres cuartas partes del total de páginas de estos libros (vestidos, armas, armaduras, edificios e ambientaciones nos sitúan en la mayoría de las situaciones en los siglos XIII, XIV y XV). Que la Edad Antigua, la Moderna y la Contemporánea ocupen puestos residuales en el gráfico, no es de extrañar, ya que en definitiva son publicaciones que versan sobre la Edad Media. En este sentido, sí que resulta extraño que las páginas relativas a aspectos de la Alta Edad Media sean tan reducidos, teniendo en cuenta además que ambas épocas ocupan un periodo temporal de similar longitud. Como indicábamos, comentaremos esto con más profundidad en próximos apartados. De nuevo aparece esta imagen monolítica de Edad Media, centrada en el periodo bajo o plenomedieval.

5.2.5 La presencia de tópicos, estereotipos y prejuicios: Tal y como apuntábamos en el apartado 6.3.3 de este trabajo que llevaba de título “los principales tópicos, estereotipos y prejuicios sobre el medievo”, los que allí recogimos eran los que pretenderíamos detectar en la literatura de divulgación que hemos analizado, ya que varios autores los señalaban como los más frecuentes. Para hacer más gráficos los resultados hemos elaborado la tabla 3, donde aparecen recogidos los distintos tópicos, estereotipos y prejuicios en función del libro examinado. Al igual que en el aspecto de la temática donde primaba el contenido de carácter bélico, independientemente de las páginas dedicadas a este tema, casi la totalidad de los libros analizados se esfuerzan en poner el acento en este punto. Identifican, tal y como apuntaba Galbés (2002) a la Edad Media *“solo bajo el prisma de su actividad bélica, identificando Edad Media y guerra...”*. Explicar el aspecto bélico en la Edad Media no debería significar estar cayendo en un cliché, la guerra es un hecho de gran crudeza en el Medievo y en cualquier otra época. La cuestión es que en muchos de estos libros las imágenes y los textos no hacen sino fomentar lo que decía Galbés, ofreciendo una imagen del medievo absolutamente salvaje, violenta y criminal, de la que exponemos algunos ejemplos. En las imágenes, frecuentemente aparecen escenas de violencia

TABLA 3. PRESENCIA DE TÓPICOS, PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS EN LOS LIBROS ANALIZADOS

Títulos	PRINCIPALES TÓPICOS, PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS										TOTAL
	Ignorancia	Feudalismo dual	Servidumbre / esclavitud	Inquisición	Iglesia oscurantista	Órdenes secretas	Edad Media guerrera	Mujer reprimida			
1. Atlas del mundo medieval. Blume .	-	X	X	-	X	-	X	-	-	-	4/8
2. Al-Ándalus. Anaya.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	1/8
3. El mundo del Islam. SM.	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	1/8
4. La Edad Media en juego. SM.	X	X	X	-	-	-	X	X	-	X	5/8
5. Caballeros y castillos. Larousse.	X	X	X	-	-	-	X	X	-	X	5/8
6. Caballeros. Altea.	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	2/8
7. Castillos. Altea.	X	-	X	X	X	-	X	-	-	-	5/8
8. Castillos. SM.	-	X	-	-	-	-	X	-	-	-	2/8
9. La vida medieval. Altea.	-	-	X	X	X	-	X	X	-	X	5/8
10. Caballeros y castillos. Larousse.	-	X	-	-	-	-	X	X	-	X	3/8
11. Los caballeros. Larousse.	-	-	X	-	-	-	X	X	-	X	4/8
12. ¿Qué sabemos de los vikingos? SM.	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	2/8
13. Caballero. Susaceta .	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1/8
14. Un castillo medieval. Altea.	X	X	X	-	-	-	-	X	-	X	5/8
15. Oye, mira los caballeros. SM.	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-	4/8
16. La Edad Media. Panini .	-	X	-	X	X	-	X	-	-	-	4/8
17. Una aldea en la Edad Media. Mensajero.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	1/8
18. Caballeros y castillos. Susaceta .	-	X	X	-	-	-	-	X	-	X	5/8
19. Los castillos. Usborne .	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1/8
20. Caballeros y castillos. Larousse.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1/8
	5/20	10/20	10/20	3/20	5/20	1/20	19/20	8/20			

explícita como soldados ensartados en lanzas y siendo asesinados de decenas de formas posibles, saqueos, quema de gente en piras, campesinos sublevados asesinando guardias a espadazos... Los textos acompañan a las imágenes, y emplean muchas veces determinados adjetivos, innecesarios, que no hacen sino incrementar esta percepción: *“batallas sangrientas, ballestero diabólico, intimidar a los vasallos, perder la cabeza, verja de los traidores, decapitar al enemigo, atravesarlo, aplastar el cráneo, estrellar contra las cabezas, desgarrar, cortar, clavar, desarzonar, traspasar, golpear, sangriento, mortífero, proyectiles asesinos, cavidades asesinas, cruentas guerras sin fin, terribles males...”*. Hablan por sí solos de la imagen social del medievo que genera o perpetua la reiteración de estos prejuicios, tópicos y estereotipos.

El belicismo por tanto es el tópico que destaca sobre todos los demás, con una presencia en 19 de los 20 libros analizados. No nos gustaría pasar a otro punto sin poner algún ejemplo del resto de tópicos, estereotipos y prejuicios más frecuentes que hemos ido encontrando:

- Ignorancia: Básicamente se deja claro en buena parte de las obras que aluden a este tópico, que la mayor parte del medievo fue una época de ignorancia hasta el siglo XV, cuando cambiaron los hábitos de lectura. Otras dejan patente que fue una época de ignorancia generalizada, pero también que hubo algunas luces, por lo que no sería justo afirmar que la Edad Media fue una fase de inmovilismo o una “larga noche”, tal y como aseguraban los hombres del Renacimiento.
- Feudalismo dual: El campesinado aparece representado como una masa uniforme, y en buena parte de ellos se alude a ese dualismo al que se refería Cardells (2004), *“un sistema feudal oneroso con un esquema simple: un señor feudal definido por su crueldad y poder desmedido sobre un campesino miserable y sometido”*. Existen también representaciones donde aparecen siendo azotados los campesinos, un aspecto que no hace sino fomentar esta dicotomía de señor-explotador malvado y campesino-trabajador oprimido.

- **Servidumbre-esclavitud:** La imagen que se proporciona en buena parte de estos libros sobre el siervo es la de un individuo con una condición cercana a la del esclavo, sometido por los impuestos hasta tal punto de morir de hambre, explotado por el señor y usuario corriente de la rebelión y el saqueo.
- **Iglesia oscurantista:** La Iglesia también es víctima de estos tópicos y estereotipos, encontrando afirmaciones que indican entre otras cosas que de forma generalizada aquellos que rechazaban la religión del estado eran quemados en la hoguera; que la Iglesia castigaba a todos a los que no estaban de acuerdo con ella hasta tal punto de quemarlos en la hoguera; o que aquellos que no pensaban ni vivían como el resto eran hostigados y los sospechosos de cometer brujería eran quemados en la hoguera...
- **Mujer reprimida-objeto:** Es corriente encontrar textos diciendo que la mujer en la Edad Media contaba con menos derechos que en la actualidad, e incluso se apunta que la mujer era considerada menor que el hombre por mandato de la Iglesia. Ante esto cabe añadir que en efecto, generalmente las mujeres, pero también los hombres, contaban con menos derechos que en la actualidad. La orientación que dan muchas publicaciones sobre este tema fomenta una idea sesgada de la mujer medieval, en consonancia con el tópico.

Cabría preguntarse ahora sobre qué publicaciones son aquellas que más tópicos representan o transmiten. La mitad de los libros de nuestra selección divulgan cuatro o más, de los ocho errores que hemos establecido, y la otra mitad, menos de cuatro. Lo más significativo es que todas ellas al menos difunden un tópico, estereotipo o prejuicio. Ninguna se salva en este aspecto. De nuevo debemos tomar estos resultados con cautela y no emitir juicios fulminantes. Por ejemplo, una obra como puede ser “Caballero” de Susaeta, que eminentemente versa sobre la guerra, únicamente transmite el tópico del belicismo medieval. Por otro lado, “*La vida medieval*” de Altea, que como ya hemos visto es una obra de temática amplia, difunde 5 de los 8 tópicos.

Aquí lanzamos una pregunta al aire, que no nos atrevemos a contestar, ¿qué es más grave, que una obra monotemática, de la guerra en este caso, caiga en un prejuicio sobre el belicismo medieval, o que una obra de temática más dilatada incurra en varios tópicos? En definitiva, y a grandes rasgos, estas publicaciones transmiten varios de los tópicos, estereotipos y prejuicios más comunes sobre el medievo.

5.2.6 La imagen de la Edad Media que estos libros transmiten. El libro tipo: Teniendo sobre la mesa todos estos puntos que acabamos de señalar, podemos emitir algunos juicios, y es que todos los libros que hemos analizado, por el motivo que sea, transmiten al menos un tópico, estereotipo o prejuicio sobre la Edad Media. No sería justo generalizar y decir que todas las publicaciones muestran una imagen superficial y simple sobre el medievo, pero la verdad es que tras el análisis de todas ellas, la imagen que predomina es fundamentalmente la de Edad Media guerrera, no sólo por la cantidad de libros que muestran este aspecto, sino por el número de páginas que le dedican. Esta visión belicista y violenta, que ocupa una posición predominante, genera y perpetúa una concepción social de la Edad Media muy generalizada, en consonancia con la que transmiten otros medios. Violencia no solo establecida en el campo de batalla, en época de paz, y también por una Iglesia despótica que buena parte de las veces encuentra como única salida la ejecución o la quema de los que considera díscolos con sus preceptos. También violencia ejercida por y sobre el campesinado, tanto por señores como por religiosos, mientras que el propio campesino no duda en rebelarse de vez en cuando ante la alternativa de las enfermedades y el hambre a las que se ve sometido cruelmente. Buena parte de estas visiones, extremistas, absolutamente maniqueístas, y lejos de las tesis científicas, son transmitidas por los libros con una menor recomendación de edad, algo que no deja de ser especialmente llamativo, “peligroso” o “alarmante, sirviendo como ejemplo “La Edad Media en juego” de SM. Atestiguamos esto recordando a Licerias (2003), cuando apuntaba que los niños son especialmente receptivos a las categorizaciones y al empleo de estas, generando dañinos resultados. Algo que nos ha llamado la atención la presencia de elementos fantásticos tradicionalmente relacionados con la Edad Media en el imaginario colectivo, como monstruos, brujas y espectros. Si bien su presencia es mínima (La Edad Media en juego, SM y Castillos, SM), no deja de ser llamativo que tengan cabida en dos

publicaciones elaboradas o asesoradas por profesionales de la Historia. Especialmente graves serían las manifestaciones del primer libro, donde los trolls, dragones, unicornios, grifos, fénix, basiliscos y lobos feroces se muestran como los peligros habituales de la época. Para más inri, debemos tener en cuenta que es un libro recomendado para niños y niñas de 6 años en adelante, un periodo en el que no se dispone de suficiente criterio y herramientas críticas para discernir lo real de lo ficticio. ¿Por qué van a poner en duda que en la Edad Media había dragones u otros seres, cuando es algo que también están asimilando por otros medios?

Como indicábamos al inicio de este trabajo, en el apartado de los objetivos, un aspecto que nos habíamos propuesto realizar tras el análisis de las publicaciones, era el de realizar un perfil del libro de divulgación histórica medieval. Atendiendo a todos los aspectos que hemos ido analizando, podemos concluir lo siguiente:

- Título, editorial y año: Si tuviésemos que determinar cuál sería el título, este sería sin duda algo así como “Caballeros y castillos medievales”, “Caballeros y castillos en la Edad Media”, o alguna combinación hecha con estos tres elementos: caballería, castillos y medievo. En cuanto a la publicación, lo ideal sería un libro publicado en el año 2002 por la editorial SM, seguida de cerca por Larousse.
- Autoría y edad recomendada: En lo referente a este aspecto, si bien las cuatro opciones que señalábamos como posibles en el apartado pertinente estaban porcentualmente cercanas entre sí, la opción más probable es que este libro tipo estaría elaborado por una persona de profesión no historiador o historiadora, pero sí que contaría con un asesoramiento científico profesional. La edad recomendada sería a partir de los 8 años y medio.
- Nº de páginas, temática y fuentes: Este libro ideal contaría con 40 páginas de extensión, de las cuales algo menos de la mitad pero más de 15, estarían dedicadas a la guerra, 10 a la vida cotidiana y al ocio, y las 15 páginas restantes estarían destinadas a los muchos temas restantes (religión, gobierno, arte, cultura, etc.), por lo que se hace manifiesta la desigualdad entre unos temas y otros. En cuanto a las fuentes, el perfil del libro tipo contaría con un buen número de fuentes primarias, fundamentalmente documentales, imágenes del

arte y de edificios medievales, aunque seguramente tendrían únicamente una función ilustrativa.

- Cronología, tópicos, prejuicios y estereotipos: En cuanto a la cronología, de esas 40 páginas que acabamos de señalar, casi 30 estarían centradas o ambientadas en la Baja Edad Media, y únicamente 8 tendrían como protagonistas aspectos altomedievales. Las 2 páginas restantes estarían dedicadas a la edad antigua, moderna y contemporánea, ya que seguramente explicarían el precedente y la consecuencia de algún aspecto del medievo, como la evolución de un castillo, etc... En cuanto al tema de los prejuicios y los estereotipos, este libro casi seguro que transmitiría la imagen de una Edad Media belicosa y violenta, y posiblemente (50% de probabilidades) también los tópicos y estereotipos del feudalismo dual radical y de la servidumbre-esclavitud.

5.3 La compatibilidad con el currículo.

Para poder dar respuesta a esta cuestión lo primero que debemos hacer es fijar nuestra mirada en el currículo de 2º de la E.S.O, en nuestro caso el desarrollo del diseño curricular base perteneciente a la Comunidad Foral de Navarra. No pretendemos en este apartado debatir sobre qué porcentaje del currículo de 2º de la E.S.O está dedicado a la Edad Media, como ya se encargó entre otras cosas Frieria (2009) para el caso del currículo asturiano, o bien entrar en valoraciones sobre si se le dedica o no poco tiempo en el aula a este periodo de la Historia. Como decíamos, el primer paso es acudir al currículo de 2º de la E.S.O vigente en Navarra⁷. Nos fijaremos en primer lugar en el bloque de contenidos comunes del curso y seguidamente entraremos a valorar si estos son alcanzables a través del empleo del material de divulgación histórica que hemos analizado cuantitativa y cualitativamente. Para éste y el siguiente objetivo hemos analizado la tabla 4, que relaciona los contenidos curriculares (ordenados del 1 al 15) con el contenido de los libros.

⁷ Consultado el día 10 de junio de 2014 de:
<http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57789/sociales.pdf/85a62feb-244c-4007-a3c3-77d7fd09e837>

TABLA 4. RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO DE SECUNDARIA (HISTORIA) Y EL DE LOS LIBROS DE DIVULGACIÓN SELECCIONADOS

Títulos	CONTENIDOS COMUNES. BLOQUE 1							CONTENIDOS COMUNES. BLOQUE 3							TOTAL	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		15
1. Atlas del mundo medieval. Blumé .	-	X	X	X	-	X	-	-	X	-	-	X	-	-	-	6/15
2. Al-Ándalus. Anaya.	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	11/15
3. El mundo del Islam. SM.	-	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	10/15
4. La Edad Media en juego. SM.	X	X	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	5/15
5. Caballeros y castillos. Larousse.	X	X	X	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	6/15
6. Caballeros. Altea.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	2/15
7. Castillos. Altea.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	2/15
8. Castillos. SM.	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	3/15
9. La vida medieval. Altea.	-	-	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	6/15
10. Caballeros y castillos. Larousse.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	4/15
11. Los caballeros. Larousse.	X	-	X	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	4/15
12. ¿Qué sabemos de los vikingos? SM.	X	X	-	X	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	6/15
13. Caballero. Susageta .	X	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	4/15
14. Un castillo medieval. Altea.	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1/15
15. Oye, mira los caballeros. SM.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	3/15
16. La Edad Media. Panini .	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	X	-	-	7/15
17. Una aldea en la Edad Media. Mensajero.	X	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	4/15
18. Caballeros y castillos. Susageta .	X	-	-	-	X	-	-	X	-	X	-	X	-	-	-	5/15
19. Los castillos. Usborne .	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	2/15
20. Caballeros y castillos. Larousse.	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-	-	3/15

1. Comprensión de texto, vocabulario específico...
2. Comprensión esquemas, gráficos...
3. Localizar hechos. Simultaneidad y evolución.
4. Reconocer causas-consecuencias. Multiplicidad.
5. Búsqueda de fuentes.
6. Reconocer estilos artísticos. Valorar patrimonio.
7. Análisis aspecto época medieval-actualidad.
8. La sociedad medieval.
9. Origen y expansión del Islam.
10. Sociedad y economía en la Europa feudal.
11. Resurgir urbano e intercambio comercial.
12. La cultura y arte medieval. La Iglesia.
13. La Península Ibérica en la Edad Media.
14. Acontecimientos de Navarra en la Edad Media.
15. Patrimonio artístico navarro.

- *1. Adquisición de las destrezas lingüísticas necesarias para el aprendizaje del área: comprensión de textos escritos, conocimiento del vocabulario específico, uso correcto de la expresión oral y escrita, etc.* Los textos que contienen la mayoría de las obras son escuetos, algo que ya llamó la atención a los alumnos y alumnas y que plasmaron en las encuestas. A excepción de los libros 2 y 3, que cuentan con abundante material redactado, el resto no permite hacer comentarios de texto. Por otro lado, la mitad de las obras que hemos analizado, es decir 10, cuentan con sendos glosarios, situados normalmente al final de sus páginas. Dentro de esta selección que contiene una relación de vocabulario, cabe destacar que bastantes recogen términos y conceptos bastante especializados, por lo que podrían ser aptos para conocer el léxico exigido por el currículo.
- *2. Comprensión de la información de las fuentes escritas a través de esquemas, gráficos, mapas conceptuales y resúmenes.* Algunos de estos libros cuentan con este tipo de material gráfico, clasificado en mapas, cuadros, esquemas y ejes cronológicos, si bien no son muy abundantes en comparación con el volumen total de ilustraciones. Menos de la mitad de las obras podrían contribuir a lograr lo que indica el currículo.
- *3. Localización en el tiempo y en el espacio de periodos y acontecimientos históricos. Nociones de simultaneidad y evolución. Representación gráfica de secuencias temporales.* Una cuarta parte del conjunto de libros contienen entre sus páginas ejes cronológicos, y dentro de este reducido conjunto existen también muchas divergencias: uno de ellos contiene hasta 30 ejes, mientras que otros únicamente cuentan con uno. En este aspecto la representación gráfica de secuencias temporales es escasa. Por otro lado, son pocas las obras que permiten localizar en el tiempo y en el espacio los acontecimientos históricos más relevantes. En cuanto al tema de la simultaneidad, es un aspecto que lo favorecen una reducida selección de libros que no superan los cuatro; la evolución sí es algo con más representación. En definitiva, pocas son las obras que fomenten los contenidos requeridos, pero las dos o tres que sí lo hacen, lo hacen de forma intensa.

- *4. Reconocimiento de causas y consecuencias en los hechos y procesos históricos distinguiendo su naturaleza. Identificación de la multiplicidad causal en los hechos sociales. Valoración de los hombres y las mujeres como sujetos de la historia.* Este es un aspecto que presenta grandes carencias en el material analizado, únicamente los libros destinados a jóvenes de edad avanzada (libros 1, 2, 3 Y 12) identifican la multicausalidad, las causas y las consecuencias en los procesos históricos, como por ejemplo las razones variadas que condujeron a la decadencia del Califato de Córdoba y la aparición de las Taifas. Esto reduce la selección de libros válidos para este requisito a 4, ya que el resto explica los contenidos de una forma bastante plana y monocausal, por ejemplo con un caso al afirmar que todos los castillos eran de piedra porque temían al fuego.
- *5. Búsqueda, obtención y selección de información del entorno, de fuentes escritas, iconográficas, gráficas, audiovisuales y proporcionadas por las tecnologías de la información. Elaboración escrita de la información obtenida. Transformación de información estadística en gráficos.* Como ya hemos visto anteriormente, son muchas las obras que incluyen fuentes primarias, pero en ningún momento se fomenta el interactuar con ellas, son meras ilustraciones. Únicamente un libro (número 18) anima a los lectores a buscar información sobre los temas tratados en internet, por lo que la gran mayoría no servirían para cumplir este objetivo.
- *6. Reconocimiento de elementos básicos que caracterizan los estilos artísticos e interpretación de obras significativas considerando su contexto. Valoración de la herencia cultural y del patrimonio artístico español y navarro como riqueza que hay que preservar y colaborar en su conservación.* Naturalmente por la naturaleza global de estos libros, no existe referencia ninguna al patrimonio navarro, y son muy pocas las referidas al español. En cuanto a los estilos artísticos, menos de la mitad de las obras analizadas tiene capítulos dedicados a la producción artística medieval. A su vez dentro de estas 8 obras, la gran mayoría no hacen referencia a los estilos artísticos específicos, ni mucho menos comentan e interpretan obras. En ninguna de las 20 obras analizadas se fomenta específicamente la preservación y conservación del patrimonio. De

nuevo es una reducida selección de libros los que nos permiten cumplir lo exigido por el currículo.

- *7. Análisis de algún aspecto de la época medieval o moderna relacionado con un hecho o situación relevante de la actualidad.* Ninguna de las obras analizadas es útil para este contenido curricular.

Como ya indicábamos al inicio de este epígrafe, 2º de la E.S.O es el curso en el que el currículo incluye el contenido referente a la historia medieval. A continuación exponemos los temas referidos al medievo, extraídos de nuevo del currículum de la C.F. de Navarra y situados en el bloque 3 de los contenidos de segundo curso. Consecutivamente lo relacionaremos con los contenidos de los libros de divulgación histórica que hemos trabajado con el fin de ver si tratan asuntos similares a los del currículo y en definitiva comprobar si son compatibles con la temática que este indica.

- *8. La sociedad medieval.* El tema de la sociedad medieval lo tratan de forma detallada dos terceras partes de las obras analizadas. Pese a que la aparición de determinados clichés es frecuente (feudalismo dual radical, servidumbre y esclavitud, etc.), es un aspecto que se trata con bastante profundidad.
- *9. Origen y expansión del Islam.* Tema que tiene dedicada una publicación entera, así como buena parte de otra (libros 2 y 3 respectivamente). Si bien en muchas de estas obras encontramos capítulos dedicados a la Cristiandad, es difícil encontrar referencias al mundo islámico si no fuese porque es tratado de refilón al abordar la cuestión de las cruzadas.
- *10. La sociedad, la economía y el poder en la Europa Feudal.* Tema muy tratado, en el que de nuevo aparecen los tópicos del feudalismo dual radical y de la servidumbre y la esclavitud. Más de la mitad de las obras seleccionadas tienen capítulos o apartados referentes a la sociedad, la economía medieval o la forma de gobierno. No hablamos de una economía mercantil bajomedieval, que de aparecer, lo hace ligada al fin del Medievo y al inicio de la Edad Moderna. Nos referimos por tanto a una economía eminentemente agrícola y a un comercio preferiblemente local o comarcal.
- *11. El resurgir de la ciudad y el intercambio comercial.* Pese a que la vida urbana y aspectos básicos de la economía sí que tienen cabida en gran parte de los

libros consultados, muy pocos son los que se refieren a estos aspectos en profundidad (libros 2, 3, 9 y 16).

- *12. La cultura y el arte medieval, el papel de la Iglesia.* La Iglesia y la religión es un tema que aparece en dos terceras partes de las obras, si bien son también muchos los tópicos y estereotipos que aparecen relacionados con esto, como el oscurantismo eclesiástico, la quema de herejes, la ignorancia generalizada.... En cuanto al arte medieval, menos de la mitad de las obras hace referencia a él (libros 2, 3, 9 y 16).
- *13. La península Ibérica en la Edad Media. La reconquista. Al-Ándalus y los reinos cristianos. La forma de vida en las ciudades cristianas y musulmanas.* Debido a la naturaleza globalizadora de las obras seleccionadas, pocas son aquellas que dediquen capítulos o epígrafes de forma monográfica a esta cuestión. Es posible encontrar al menos un libro dedicado íntegramente a la Península Ibérica, pero únicamente contiene historia de Al-Ándalus, dejando de lado los reinos cristianos y la reconquista. En lo relativo al modo de vida urbano, casi la totalidad de las obras tratan aspectos de la vida cotidiana en el medievo, pero solamente la mitad hace referencia a la vida urbana; el resto centra su foco de atención en el mundo rural.
- *14. Principales acontecimientos históricos de Navarra.* Inexistente por la naturaleza de las obras analizadas.
- *15. El patrimonio artístico navarro.* Inexistente por la naturaleza de las obras analizadas.

Recapitulando, únicamente dos de los veinte libros analizados (en concreto el nº 2 y el nº 3) cumplen con más de la mitad de los quince requisitos o contenidos requeridos por el currículum de la C.F. de Navarra. Los otros dieciocho restantes conforman un abanico que va desde el libro número 14, con un único requisito cumplido, hasta el número 16, que con siete requisitos se queda a las puertas del ecuador. Nos gustaría aclarar que en ningún momento pretendemos criticar a estas publicaciones por no cumplir con el currículum, ya que no es el objetivo con el que fueron diseñadas. Simplemente, y como hemos venido diciendo, pretendemos comprobar un hipotético

empleo de estas obras en la formación reglada. A continuación exponemos el ranking de los libros que más y menos cumplen con el currículum:

1. Al-Ándalus. Blume.	11. Los caballeros. Larousse.
2. El mundo del Islam. Anaya.	12. Caballero. Susaeta.
3. La Edad Media. Panini.	13. Una aldea en la E. M. Mensajero.
4. Atlas del mundo medieval. Blume.	14. Castillos. SM.
5. Caballeros y castillos. Larousse.	15. Oye, mira los caballeros. SM.
6. La vida medieval. Altea.	16. Caballeros y castillos. Larousse.
7. ¿Qué sabemos de los vikingos? SM.	17. Caballeros. Altea.
8. La Edad Media en juego. SM	18. Castillos. Altea.
9. Caballeros y castillos. Susaeta.	19. Los castillos. Usborne.
10. Caballeros y castillos. Larousse.	20. Un castillo medieval. Altea.

6. CONCLUSIONES

Tras el análisis que hemos realizado sobre buena parte del contenido de los 20 libros de divulgación histórica que hemos seleccionado, podemos establecer una serie de conclusiones:

1. No es un material adecuado para su empleo directo en la educación formal.
 - Causa 1: Abundan las generalizaciones y las concepciones simplistas.
 - Causa 2: Transmiten una imagen monolítica de la Edad Media y un periodo de tiempo indeferenciado.
 - Causa 3: Transmiten y perpetúan algunos de los tópicos, estereotipos y prejuicios más repetidos para con el Medievo.
 - Causa 4: No cumplen con todos los contenidos del currículum.
 - Causa 5: No transmiten una imagen de la Edad Media en consonancia con las teorías científicas.

2. Tienen algunos elementos positivos.

- Elemento 1: El alumnado muestra interés por el material y es favorable a su empleo en el aula.
- Elemento 2: Los libros que se centran de forma monográfica en algún aspecto (Al-Ándalus, Anaya; El mundo del Islam, SM) son de gran calidad.
- Elemento 3: Poseen un contenido gráfico de una excelente calidad en comparación con las ilustraciones del libro de texto. En la literatura de divulgación, el dibujo es el material fuerte y las ilustraciones son variadas.

3. Se podrían emplear de alguna forma.

- Propuesta 1: Motivación del alumnado.
- Propuesta 2: Trabajar sobre las ilustraciones que sean de calidad.
- Propuesta 3: Ilustrar con el variado repertorio gráfico.
- Propuesta 4: Investigación por parte del alumnado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AARÓN MOLINA, I. (2004). La enseñanza de la historia de México en los libros de texto de educación secundaria. *Iber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 42, p. 100-108.
- AYALA DE, MARTINEZ, C. (2002). Tópicos y realidades en torno a los órdenes militares. En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media*, II. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 105-156.
- BARRIO, J.A. (2008). La Edad Media en el cine de Estados Unidos. *Imago Temporis. Medium Aevum*, 2, p. 426-452.
- BENITO RUANO, E. (2000). El mito histórico del año mil. En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media*, I. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 11-48.
- BENITO RUANO, E. (2004). El mito histórico de las «Tres culturas». En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media*, III. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 11-26.
- BENSO CALVO, M. C. (2000). El libro de texto en la enseñanza secundaria (1845-1905). *Revista De Educación*, 323, p. 43-66.
- BERNETE, F. (1994). Cómo analizar las representaciones sociales contenidas en los libros de texto de Historia. *Comunicación, lenguaje y educación*, 22, p. 59-74.
- BLANCO REBOLLO, A. (2008). La representación del tiempo histórico en los libros de texto de primero y segundo de la enseñanza secundaria obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 7, p.77-88.
- CAPARRÓS LERA, J.M. (2004). *100 películas sobre historia contemporánea*. Madrid: Alianza Editorial.

- CARDELLS MARTÍ, F. (2004). Tópicos de la Edad Media: Historia de una demonización, en *Mesa redonda B: Europa y su identidad cultural*, Valencia: Instituto de Humanidades Ángel Ayala. Universidad Cardenal Herrera.
- DÍAZ ALMEIDA, F. L. (1990). Libros de texto de historia: Propuesta de análisis. Aplicación de la teoría de héroe y antihéroe. *El Guiniguada*, 1, p. 157-170.
- ECHEVARRÍA ARSUAGA, A. (2008). La baja edad media en Europa y la península ibérica (siglos XIII-XV). En A. ECHEVARRÍA (coord.), *La Historia medieval en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: un balance*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 115-139.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M. (2006). Análisis de libros de texto de educación secundaria obligatoria en relación con el tema de la unión europea: Aportaciones de la investigación educativa a la práctica escolar. *Iber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 49, p. 83-93.
- FERRÉS, J. y MASANET, M.J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication papers*, 2, p. 83-90.
- FORNIS, C (2011). Un sendero de tópicos y falacias: Esparta en la ficción y en la Historia popular. *SPAL*, 20, p.43-51.
- FRIERA SUÁREZ, F. (2009). Percepción de la Historia Medieval en la Enseñanza Secundaria, en *La Historia Medieval Hoy: percepción académica y percepción social* (XXXV Semana de Estudios Medievales de Estella. 21-25 julio). Pamplona: Gobierno de Navarra, p. 63-108.
- GALMÉS DE FUENTES, A. (2002). El guerrero tópico y la realidad socio-cultural de la Edad Media. En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media*, II. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 157-178.
- GALVÁN, F. (2008). La imagen de la Edad Media en el cómic: entre la fantasía, el mito y la realidad. *Revista de poética medieval*, 21, p.125-173.
- GARCÍA PUJADES, S. (2013). La Edad Media de los alumnos de educación secundaria: Conceptos e Ideas previas. *Clío, History and History Teaching*, p. 39.

- GONZÁLEZ ASTUDILLO, M. T., SIERRA VÁZQUEZ, M. (2004). Metodología de análisis de libros de texto de matemáticas. Los puntos críticos en la enseñanza secundaria en España durante el siglo XX. *Enseñanza De Las Ciencias: Revista De Investigación y Experiencias Didácticas*, 22, 3, p. 389-408.
- GONZÁLEZ GARCÍA, F.M. y NOVAK, J.D. (1993). *Aprendizaje significativo: técnicas y aplicaciones*. Madrid: Cincel.
- GONZÁLEZ GARCÍA, F.M., MORÓN, C. y NOVAK, J.D. (2001). *Errores conceptuales. Diagnósis, tratamiento y reflexiones*. Pamplona: Eunate.
- GONZÁLEZ MARCÉN, P. (2009). La otra prehistoria: creación de imágenes en la literatura científica y divulgativa. *Arenal*, 15:1, p.91-109.
- GUILLÉN MOLINER, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Iber: Didáctica De Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 71, p. 93-99.
- GUTIÉRREZ GARCÍA, S. (2008). Cine artúrico y neomedievalismo: de Excalibur (1981) a King Arthur (2003). *Revista de poética medieval*, 21, p. 85-123.
- HEERS, J. (1995). *La invención de la Edad Media*. Barcelona: Crítica.
- JIMÉNEZ AGUADO, S. (2013). Análisis y evaluación de libros de texto de educación primaria. Trabajo Fin de Grado dirigido por Francisco Soto Alfaro en la Universidad Pública de Navarra.
- JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F (2011). Cruzadas, cruzados y videojuegos. *Anales de la Universidad de Alicante. Historia medieval*, 17, p. 363-410.
- JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F y RODRÍGUEZ, G (2014, 1). La visión del musulmán en los videojuegos de contenido histórico. *IX Estudios de frontera*, p. 317-336.
- JIMÉNEZ ALCÁZAR, J.F. y RODRÍGUEZ, G. (2014, 2). Sexualidades jugadas. El sexo en los videojuegos históricos. En I Jornadas interdisciplinares sobre estudios de género y estudios visuales. Universidad Nacional de Mar de Plata.

- LADERO QUESADA, M.A. (2000). Tinieblas y claridades de la Edad Media. En E. Benito (coord.), *Tópicos y realidades de la Edad Media (I)*. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 49-91.
- LADERO QUESADA, M.A. (2002). Espacios reales y espacios imaginados. En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media, II*. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 231-306.
- LADERO QUESADA, M.A. (2004). Medievo festivo. En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media, III*. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 69-120.
- LICERAS, A. (2003). Tópicos, estereotipos y prejuicios, componentes de un aprendizaje informal que deforma. *Revista Íber*, 36, p. 89-101.
- LÓPEZ NAVAJAS, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: Una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista De Educación*, 363, p. 282-308.
- MARTÍN ROGERO, Nieves (2008). Ficción literaria y educación. Lo fantástico medieval en la narrativa juvenil. *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, p. 191-209.
- MEDINA FALCÓN, J. L. (2009). Análisis del programa de estudios de ciencias (énfasis en física, de secundaria), los libros de texto y la competencia científica de PISA. *Latin-American Journal of Physics Education*, 3, 2, p.406-420.
- MITRE FERNÁNDEZ, E. (2004). Edad Media herética: Lo real y lo instrumental. En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media, III*. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 135-210.
- MUGUETA, I. (2014). Representaciones sociales del Medievo en los alumnos de magisterio: un punto de partida para el análisis crítico de la Historia en el presente. En elaboración.
- NAVARRO ESPINACH, G. (2011). Cultura visual y enseñanza de la Historia. La percepción de la Edad Media. *Educación Artística Revista de Investigación*, 2, p. 153-160.

- PARRA MARTÍNEZ, J. (2001). *Análisis del sexismo en los libros de texto de educación física, segundo ciclo de E.S.O. y bachillerato*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- PASTOR, R. (2002). Sombras y luces en la historia de las mujeres medievales. En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media, II*. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 179-230.
- RIVERO GRACIA, P. (2009). El aprendizaje del mundo romano: fuentes de conocimiento no formal del alumnado de secundaria. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*. 23, p. 23-37.
- RODRÍGUEZ BORJAS, V. (2000). Análisis de libros de texto de física, química y matemáticas en la educación secundaria. En M.N. GÓMEZ (coord.), *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*, Sevilla: Kronos, p. 325-338.
- ROSENSTONE, R.A. (1997). *El pasado en imágenes*. Barcelona: Ariel.
- RUCQOI, A. (1978). Historia de un tópico, la mujer en la Edad Media. *Historia* 16, 21, p.104-113.
- RUIZ DE LA PEÑA, J.I. (2000). Feudalismo(s). En E. BENITO (coord.), *Tópicos y Realidades de la Edad Media, I*. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 91-118.
- RUIZ-DOMÈNEC, J.E. (2009). El poder de la ficción: novela histórica y Edad Media, en *La Historia Medieval Hoy: percepción académica y percepción social (XXXV Semana de Estudios Medievales de Estella. 21-25 julio)*. Pamplona: Gobierno de Navarra, p. 247-261.
- SÁIZ SERRANO, J. (2011). Actividades de libros de texto de historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: Análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica De Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, p. 37-64.
- SANCHIDRIÁN BLANCO, C (2000). Qué historia se enseñaba en el bachiller elemental. Los manuales de historia universal y de España. En M.N. GÓMEZ y G. TRIGUEROS (coords.), *Los manuales de texto en la enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos, p.363-382.

- SANZ PASTOR, R. (1997). Propuestas para el análisis de los libros de texto del área de ciencias sociales, geografía e historia en la ESO. En L.A ARRANZ (coord.), Actas del 5º congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos, 2, p. 303-312.
- SOJO, K. (2009). La representación de la historia del cine. A propósito de *Kingdom of Heaven* (El Reino de los Cielos, 2005), de Ridley Scott y las películas de cruzadas en el séptimo arte. *Clío & Crímen*, 6, p.278-293.
- SOUZA, E., GONÇALVES, P., CORTE, D. (2012). “Misconceptions”: Una visión general de los errores conceptuales en libros de texto de introducción a la geología. Comunicaciones del XVII Simposio sobre Enseñanza de la Geología, Huelva, p. 383-391.
- SUÁREZ FERNÁNDEZ, L. (2000). Inquisición medieval. En E. BENITO (coord.), Tópicos y Realidades de la Edad Media, I. Madrid: Real Academia de la Historia, p. 253-273.
- TAMAYO HURTADO, M., & GONZÁLEZ GARCÍA, F. (1998). Análisis de los contenidos biológicos en libros de texto de enseñanza primaria y secundaria. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 11, p. 175-191.
- VALDEÓN BARUQUE, J. (2000). La enseñanza de la historia en los niveles secundarios y la edad media. *Medievalismo: Boletín De La Sociedad Española De Estudios Medievales*, 10, p. 401-404.
- VALDEÓN BARUQUE, J. (2004). La desmitificación de la Edad Media. En E. Nicolas y José A. Gómez (coord.), *Miradas a la Historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia, p. 29-39.

WEBGRAFÍA

- ANDRÉU, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Obtenido el 17 de junio de 2014 de <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Currículum de Segundo de la E.S.O. Obtenido el 10 de junio de 2014 de <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57789/sociales.pdf/85a62feb-244c-4007-a3c3-77d7fd09e837>

LITERATURA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA JUVENIL ANALIZADA

- ADAMS, S. (2006). *Atlas del mundo medieval*. Barcelona: Blume.
- AZNAR, F. (1992). *Al-Ándalus*. Madrid: Anaya.
- COLOMBO, M. (1992). *El mundo del Islam. Desde los orígenes hasta el siglo XVI*.
- DENY, M. (2006). *La Edad Media en juego*. Madrid: SM.
- DIXON, P. (2008). *Caballeros y castillos*. Barcelona: Larousse.
- GRAVETT, C. (1993). *Caballeros*. Madrid: Altea.
- GRAVETT, C. (1994). *Castillos*. Madrid: Altea.
- HARRIS, N. (2004). *Castillos*. Madrid: SM.
- LANGLEY, A. (1996). *La vida medieval*. Madrid: Altea.
- LERROLAIN, A.M. (2010). *Caballeros y castillos*. Barcelona: Larousse.
- LEVALLOIS, M-P. (2006). *Los caballeros*. Barcelona: Larousse.
- MARTEL, H.M. (1993). *¿Qué sabemos sobre los vikingos?* Madrid: SM.
- MURRELL, D. (2011). *Caballero*. Madrid: Susaeta.
- PLATT, R. (1994). *Un castillo medieval*. Madrid: Altea.
- RIECKHOFF, S., RIECKHOFF, J. (2008). *Oye, mira los caballeros*. Madrid: SM.
- SAGNIER, C. (2009). *La Edad Media*. Girona: Panini.
- SANCHA, S. (1988). *Una aldea en la Edad Media: Luttrell*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- STEELE, P. (2009). *Caballeros y castillos*. Madrid: Susaeta.
- WHEATLEY, A., FIRTH, R. (2013). *Los castillos*. Londres: Usborne.
- VANDERVIELE, A. (2012). *Caballeros y castillos*. Barcelona: Larousse.

8. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario realizado al alumnado.

Máster en profesorado - Cuestionario sobre la Edad Media

Colegio Hijas de Jesús

Nombre..... 1º Apellido..... 2º Apellido.....

Fecha..... Curso..... Barrio/Localidad.....

Lee detenidamente cada una de las siguientes preguntas, tómate tu tiempo para pensar y responder a cada una de ellas.

Por favor, ten cuidado con los libros, muchos de ellos son préstamos bibliotecarios y los tengo que devolver en buen estado.

Me sería de gran utilidad que razonases tus respuestas, e intentases ocupar el máximo espacio posible que se da para escribir.

Contesta todas las preguntas (excepto la 11, esa sólo si tú quieres).

SÍ NO

1. ¿Crees que este tipo de libros son útiles para conocer la Edad Media?

2. ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SÍ NO

3. ¿Te parece más útil que un libro de texto tradicional?

4. ¿Por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. ¿Qué aspectos positivos encuentras frente al libro de texto?, ¿por qué?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. ¿Qué aspectos negativos encuentras frente al libro de texto?, ¿por qué?

.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. ¿Qué tipo de contenido abunda en el libro de texto?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. ¿Qué tipo de contenido predomina en el libro divulgativo?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11. Comentarios, sugerencias, dudas, preguntas, otros asuntos:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

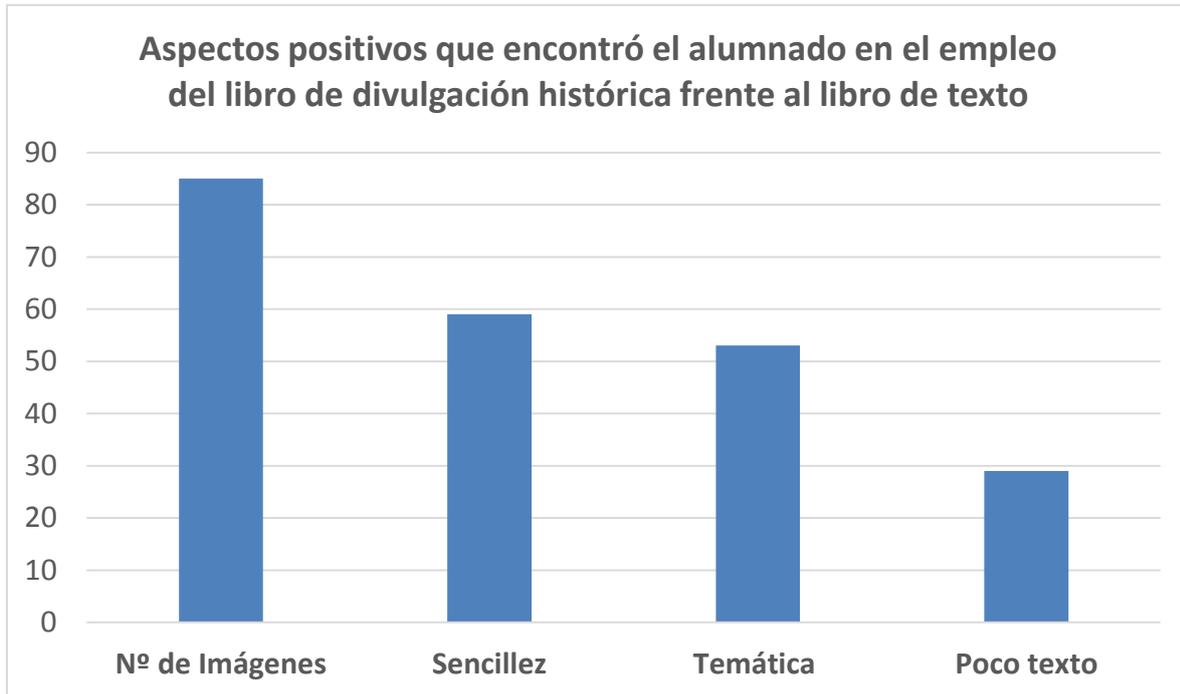
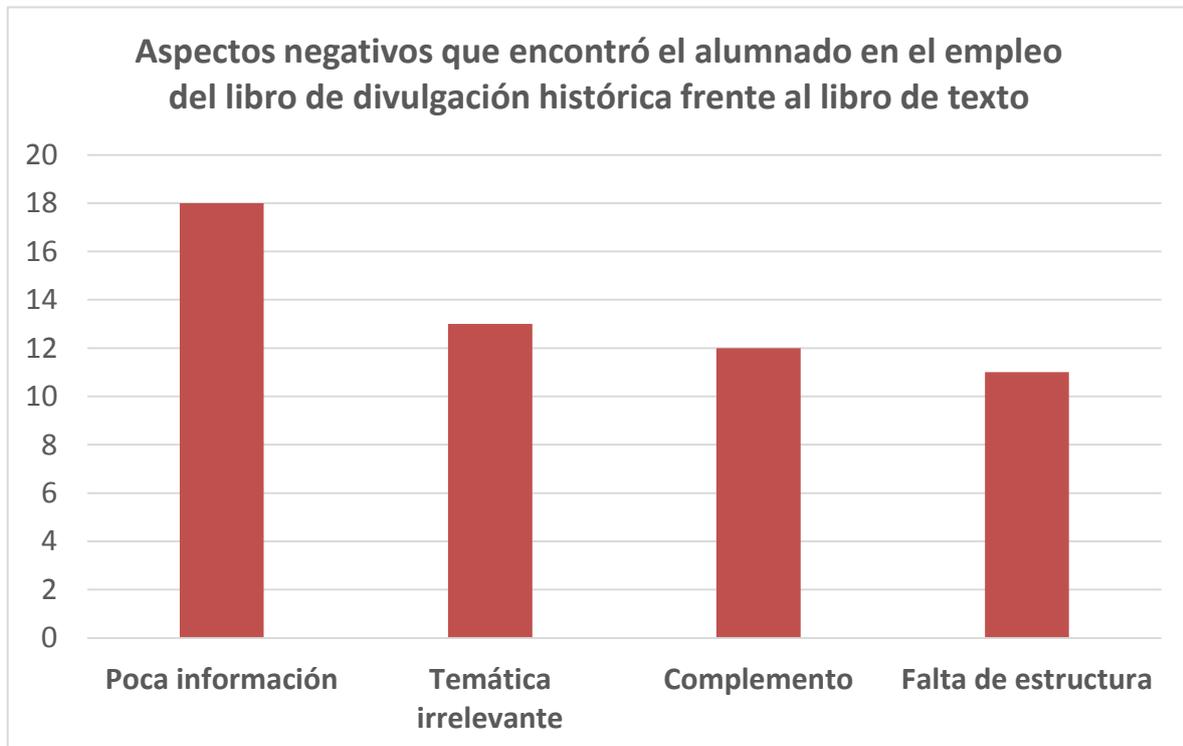
.....

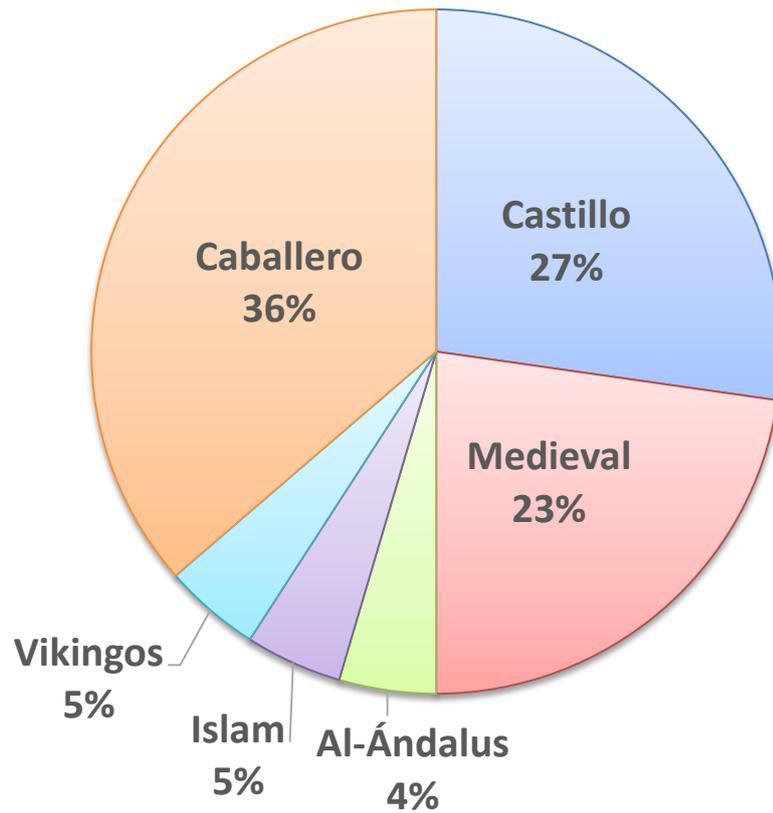
.....

.....

.....

Muchas gracias por tu tiempo y tu esfuerzo.

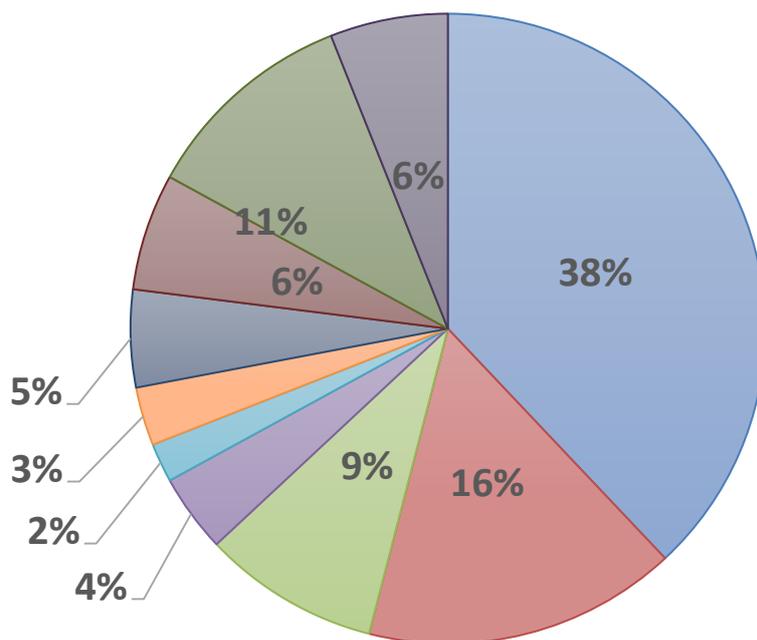
Anexo 2. Gráfica sobre los aspectos positivos encontrados.**Anexo 3. Gráfica sobre los aspectos negativos encontrados.**

Anexo 4. Gráfica sobre los aspectos negativos encontrados.**Porcentaje de aparición de las palabras o conceptos seleccionados en los títulos del material analizado**

■ Castillo ■ Medieval ■ Al-Ándalus ■ Islam ■ Vikingos ■ Caballero

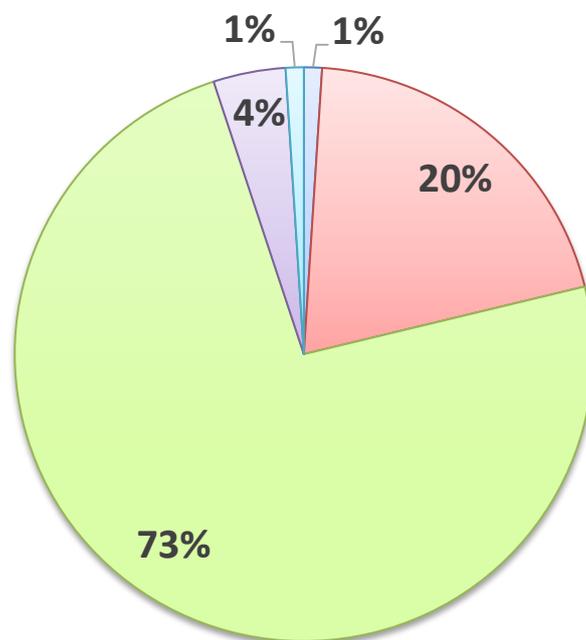
Anexo 5. Gráfica sobre la temática predominante en el contenido del material analizado.

Porcentaje de las distintas temáticas en las que se divide el contenido de los libros analizados



Anexo 6. Gráfica sobre las épocas predominantes en el contenido del material analizado.

Porcentaje de páginas dedicadas a cada etapa histórica respecto a la totalidad de los libros de divulgación histórica analizados.



■ Edad Antigua

■ Alta Edad Media

■ Baja Edad Media

■ Edad Moderna

■ Edad Contemporánea