Universidad Zaragoza
1542

Trabajo Fin de Máster

Nacionalismo e identidades colectivas en la enseñanza de la Historia a través del libro de texto

Nationalism and collective identities in the teaching of History through the textbook

Autor/es

Alba Álvarez Domeque

Director/es

José Manuel González González

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas.

Especialidad de Geografía e Historia

Línea A-2

2022

Resumen

Historia, nación y educación quedaron estrechamente ligados a partir del siglo XIX, momento en que con la aparición de los estados-nación se desarrolló una nueva idea de comunidad y de ciudadano. El aprendizaje de un pasado común que actuaba como nexo entre todos los individuos conllevó la creación de una serie de mitos nacionales que en mayor o en menor medida se perpetuaron con el paso del tiempo con la ayuda del libro de texto como elemento transmisor de contenidos. No obstante, a partir de las últimas décadas del siglo XX se están produciendo importantes avances para dar lugar a nuevas formas de entender el pasado nacional desde diferentes perspectivas con ánimo de crear ciudadanos críticos, responsables y respetuosos tanto con el pasado como con el futuro de un mundo diverso y multicultural.

Palabras clave

Nacionalismo, Libros de texto, Historia, Identidades, Didáctica de la Historia

Abstract

History, nation and education were closely linked from the nineteenth century, when with the appearance of nation-states a new idea of community and citizen was developed. The learning of a common past that acted as a link between all individuals led to the creation of a series of national myths that, to a greater or lesser extent, were perpetuated over time with the help of the textbook as a transmitter of content. However, since the last decades of the 20th century, important advances have been taking place to give rise to new ways of understanding the national past from different perspectives with the aim of creating citizens who are critical, responsible and respectful of both the past and the future of a diverse and multicultural world.

Keywords

Nationalism, Textbooks, History, Identities, Didactics of History

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 3

1. NACIONALISMO E HISTORIA 5

2. DIDÁCTICA, NACIONALISMO E IDENTIDADES EN EL LIBRO DE TEXTO 8

2.1 Un punto de partida: estudios sobre el pasado de la didáctica de la Historia 10

2.2 Nuevos tiempos, nuevas preocupaciones 12

2.2.1 ¿Tiene sentido una enseñanza nacionalista en un mundo globalizado? 12

2.2.2 ¿Se corresponden los contenidos con los avances historiográficos? 15

2.2.3 ¿Se utiliza correctamente el libro de texto? 18

3. CONCLUSIONES 21

REFERENCIAS CONSULTADAS 23

INTRODUCCIÓN

El libro de texto ha sido y es una de las principales herramientas de las que se dispone en las aulas para acompañar o guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo un elemento al que tradicionalmente se ha recurrido con tanta profusión en las clases de Historia, no es de extrañar que numerosos especialistas de la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales hayan dedicado parte de sus investigaciones a trabajar diferentes cuestiones relativas al libro de texto. Los temas que se pueden trabajar son numerosísimos, algo que se puede comprobar si se echa un vistazo a las síntesis realizadas por autores como Rafael Valls Montés (1997).

Así, podemos encontrar temas como el grado de actualización de los contenidos de los manuales respecto a los avances historiográficos de la Academia u otros estudios encaminados a argumentar a favor o en contra del uso del libro de texto en las aulas. No faltan tampoco aquellos trabajos orientados a tratar de dirimir que características debería tener el libro de texto ideal (Rüsen, 1997), o también a la forma en que los textos son utilizados y vividos por parte del alumnado (Martínez Valcárcel, y Alarcón Hernández, 2016).

La elección del tema del presente trabajo ha venido en parte determinada por una serie de preguntas que, a nivel personal, me he hecho a lo largo del Máster y también durante el Grado en Historia. Habiendo visto y estudiado los usos que se han hecho de la Historia y también habiendo sido testigo de numerosas declaraciones vertidas por personajes públicos, televisadas y difundidas también en redes ¿De qué manera se presenta la información en los libros de texto? ¿A qué se debe la elección de determinados elementos en el currículo y la omisión de otros? ¿Existe algún tipo de reflexión en torno a la cuestión del nacionalismo en sí misma?

Así, en el presente trabajo trataremos de hacer un repaso sobre las diferentes aportaciones realizadas por especialistas de diferentes partes del mundo. En un primer apartado nos detendremos fundamentalmente en autores que han estudiado el mundo anglosajón, francófono y de otros puntos de Europa. A continuación, se procederá a hacer lo propio pero esta vez deteniéndonos en los estudios llevados a cabo en España y Latinoamérica. Este repaso bibliográfico pretende ser lo más exhaustivo posible, teniendo en cuenta las características y extensión del presente trabajo. No obstante, se ha optado también por incluir un pequeño apartado previo en el que se den algunas pinceladas acerca de la relación entre Historia, nacionalismo e identidad como paso previo antes de pasar a considerar también la cuestión didáctica.

Para llevar a cabo este análisis se ha recurrido fundamentalmente a publicaciones en revistas especializadas tanto españolas como internacionales y también a los trabajos desarrollados por grupos de investigación centrados en el análisis de textos educativos como por ejemplo el Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Las búsquedas han sido realizadas siempre en repositorios web como Dialnet o Researchgate

a partir de descriptores como “nationalism”, “history textbooks”, “identities” o “didactics of history” con sus correspondientes búsquedas también en castellano. Igualmente ha sido de enorme utilidad el buscador disponible en la web de las bibliotecas de la Universidad de Zaragoza. Lo cierto es que existe una gran cantidad de trabajos relacionados con las cuestiones que se trabajan en este trabajo, siendo el nacionalismo y su presencia en los libros de texto un tema que ha atraído la atención de numerosos especialistas tanto de la didáctica como de otros campos como la Historia, la Sociología o la Psicología. Es, por tanto, un tema que puede analizarse desde diferentes prismas lo que hace de su estudio una tarea realmente interesante.

1. NACIONALISMO E HISTORIA

Tradicionalmente la Historia ha servido a determinados grupos para mantener o legitimar su poder ante otros grupos, recurriendo para ello a determinados mitos convertidos en tradición y en hitos que han dado lugar a una serie de narrativas cuasi sagradas y no cuestionables. Estos "lieux de memoire" que para Pierre Nora son lugares materiales, simbólicos y funcionales aparecen como elementos cardinales del pasado, presente y futuro de una comunidad determinada. El nacimiento de los estados-nación en el siglo XIX, la desaparición de las monarquías absolutas y su cosmovisión y la extensión del concepto de ciudadano requirió, entre otras cuestiones, de una argamasa que lograse crear un sentimiento de unidad y de pertenencia común entre todos aquellos individuos que en adelante pasarían a ser miembros de una misma comunidad.

Esta es una situación que se ha producido en mayor o menor medida en todos los países, independientemente de cuando sea que se produjo su nacimiento como estado-nación. Así, es posible encontrar lugares como Estados Unidos donde el nacionalismo se encuentra presente en casi todas las acciones cotidianas de sus ciudadanos. Estos nacionalismos, además, se ven habitualmente potenciados por determinadas situaciones que llevan al pueblo a una unión más fuerte si cabe. Este es el caso, por ejemplo, de Ucrania en la actualidad. La guerra con Rusia ha contribuido a reforzar el sentimiento nacionalista en muchos ucranianos que han comenzado a revindicar con más fuerza elementos identitarios como su lengua, su gastronomía o, como no podía ser de otra manera, su Historia.

Historia y escuela adquirieron en este periodo una importancia capital a la hora de dar forma a ese sentimiento de unidad nacional, recurriendo a una serie de hitos orientados a ensalzar la identidad y el orgullo por la Nación. Esta unión se dio ya en el siglo XIX y ha continuado dándose en la actualidad de forma más o menos explícita en función de donde se pose la mirada. En palabras de Keith Barton y Linda Levstik (2008) «History is often used to promote identification with one group in particular: the nation» (p. 48).

Sobre esta cuestión se debe destacar el trabajo llevado a cabo por Rhys Andrews, Catherine McGlynn y Andrew Mycock (2010), quienes han trabajado sobre cuestiones de orgullo nacional británico tomando como premisa que la sociedad británica es cada vez más diversa y trayendo a debate afirmaciones realizadas por determinados sectores políticos y sociales que consideran que se está perdiendo lo que denominan "Britshness" y que buscan impulsar una serie de medidas para promocionar los valores tradicionales británicos. Estos investigadores han tratado de ir algo más allá en las causas de esa supuesta pérdida de lo británico, ahondando en cuestiones históricas y en la percepción de los estudiantes sobre su propio pasado. Entre sus conclusiones cabe destacar que más allá de lo que se enseña en las aulas y de lo que se contiene en los libros de texto, buena parte de la posición de los alumnos acerca de la Historia es mediatizada por otros agentes más allá de la escuela.

Para César López Rodríguez (2021) la presencia de estos otros agentes es uno de los elementos que permiten explicar la pervivencia del enfoque nacionalista en la enseñanza de la Historia. Aquí es donde entra en juego el "nacionalismo banal" de Michael Billig (2014), una forma de nacionalismo presente en la cotidianeidad de forma sutil pero efectiva. La existencia y pervivencia de una serie de lugares comunes en el imaginario colectivo acerca de la nación alimentados por los medios de comunicación, por determinados símbolos como la bandera o incluso por el lenguaje. Esto, como tendremos ocasión de comprobar más adelante, implica un reto añadido en la enseñanza de la Historia en las aulas.

El propio concepto de nación resulta problemático en tanto que frecuentemente es utilizado como una realidad que ha permanecido incólume al paso del tiempo. Sin embargo, lo único que realmente ha permanecido constante a lo largo de la Historia es, precisamente, su naturaleza cambiante. Siguiendo este planteamiento son cada vez más numerosos los estudios orientados a comprender la forma en que los alumnos elaboran su propia idea del pasado a partir de conceptos clave como el de nación entre otros (Ordóñez Cuevas, 2021).

Estas mismas preocupaciones pueden ser observadas también en España, donde los debates en torno a la existencia o no de una manipulación histórica en las aulas de determinadas comunidades autónomas se han hecho cada vez más frecuentes, trascendiendo el ámbito educativo para alojarse en tertulias televisivas y debates parlamentarios. El propio discurso político da cuenta del punto en el que se encuentra la concepción pública de la historia nacional. Este asunto, tratado ya por autores como Rafael Valls (1998), da muestra de los numerosos campos de batalla en los que se trata de dirimir la función social de la Historia, siendo esta una cuestión recurrente que se encona todavía más cuando soplan vientos de cambio en la legislación educativa. Es precisamente en este momento en el que nos encontramos en el curso 2022/2023 con la llegada de la LOMLOE a los centros educativos.

Paradigmático ha sido también el caso de la enseñanza de Historia en Cataluña, cuestión sobre la que podemos encontrar también trabajos como los de Jesús Rul (2019) o Pedro Antonio Heras (2019). En este sentido Ander Delgado y Ramón López Facal (2021) han afirmado que «algunos agentes políticos están preocupados por la desintegración de la nación española ante el crecimiento de identidades nacionales alternativas» (p. 278). Sin embargo, en lo que se refiere a la enseñanza de la Historia ambos nacionalismos —el catalán y el español— comparten un mismo modus operandi.

Es, por tanto, más que evidente la estrecha relación entre nacionalismo e Historia en una unión que continúa su camino de formas cada vez más diversas y, en ocasiones, menos perceptibles. No es necesario ya que exista una alusión directa al orgullo por la propia pertenencia a determinada comunidad nacional, sino que la sutilidad se ha abierto

camino creando una serie de tradiciones estructurales que permanecen más o menos latentes en lo que se conoce como currículum oculto (Valls, 1999).

2. DIDÁCTICA, NACIONALISMO E IDENTIDADES EN EL LIBRO DE TEXTO

Los usos y abusos de la Historia llegan a los institutos a través de elementos como el currículo y, en estrecha relación con este, con los libros de texto. Ambos elementos forman parte del paisaje escolar en todo el mundo y en ningun lugar están exentos de intencionalidades como tendremos ocasión de comprobar haciendo una revisión más o menos exhaustiva de los trabajos llevados a cabo por especialistas de diferentes puntos del mundo.

Tal como señaló Falk Pingel (2010) en uno de los principales trabajos dedicados íntegramente a tratar diferentes aspectos relativos a los libros de texto escolares, «textbooks, specially history textbooks, didn't and don't only convey facts but also spread ideologies, follow political trends and try to justify them by imbuing them with historical legitimacy» (p. 8). En la misma línea afirma Stuart. J. Foster (1991) que los libros de texto son artefactos culturales, políticos y económicos que responden a una serie de intereses determinados por los valores dominantes en función del periodo y el lugar en el que nos fijemos. Entre estos intereses se encuentra la conservación de lo que Susanne Popp (2009) denomina memoria cultural entendida como el conocimiento compartido por una sociedad y que sostiene sus conceptos de unidad (con una función integradora) y de individualidad (como creadora de la propia identidad).

Así, nos encontramos con una relación entre didáctica, Historia y sentimiento nacional enormemente complicada de abordar al contar con una gran cantidad de aristas en función del elemento que tomemos como referencia. No es lo mismo estudiar el impacto del nacionalismo en países relativamente jóvenes como puede ser el caso de las repúblicas post-soviéticas o de los estados nacidos al calor de las independencias latinoamericanas, que hacerlo desde otros ámbitos como Inglaterra o España con una trayectoria bastante más alargada en el tiempo.

En cualquier caso es fundamental el estudio de la forma en que el libro de texto contribuye a la forja de una identidad determinada, aun teniendo en cuenta el dinamismo que conlleva dicho concepto, entre el alumnado adolescente. En este sentido Encarna Atienza y Teun A. Van Dijk (2010) han afirmado lo siguiente:

> Es necesario, por tanto, estudiar también cómo los libros contribuyen a la construcción de las identidades de los adolescentes, y viceversa, cómo los adolescentes leen, comprenden y procesan el discurso del libro de texto en función de sus identidades preexistentes, como adolescentes, estudiantes, hombres y mujeres o ciudadanos de una comunidad, Estado o parte del mundo. (p. 76)

En este apartado se tratará, en primer lugar, de observar de qué manera el libro de texto ha contribuido a dar lugar a una serie de narrativas nacionales al menos desde el

siglo XIX. Es en este momento en el que podemos localizar la génesis de los grandes mitos nacionales transmitidos en la escuela en este caso a través del libro de texto. Así, es posible entender el libro de texto también como fuente histórica a través de diferentes estudios llevados a cabo por historiadores y expertos en didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. En segundo lugar se centrará la mirada en la actualidad, en algunos de los problemas que han guiado las reflexiones en torno a las debilidades y puntos fuertes que tiene el libro de texto para la enseñanza en las aulas del siglo XXI.

2.1 Un punto de partida: estudios sobre el pasado de la didáctica de la Historia

La propia didáctica de la historia se ha convertido, como han señalado convenientemente Joaquín Prats y Rafael Valls (2011), en un campo específico de conocimiento científico del que todavía queda mucho camino por recorrer pese a los avances realizados al respecto. En sus propias palabras, "no se trata de intentar fundar una ciencia, sino de establecer un ámbito específico de investigación educativa, suficientemente caracterizado y con un cuerpo teórico relevante" (p. 25). Aun quedando mucho por hacer, se han venido realizando diferentes esfuerzos por abordar estos estudios desde diferentes perspectivas.

Mario Carretero (2006) ha realizado una distinción interesante para comprender mejor los derroteros que ha seguido la enseñanza de la Historia. Para él, por un lado, es posible identificar una tendencia romántica en la que el positivismo determina qué y cómo se debe enseñar. Con frecuencia se tiende a una selección de hechos, personajes y fechas significativas desde el punto de vista del apuntalamiento del sentimiento identitario y nacionalista que bebe directamente de las grandes historias nacionales decimonónicas. En cualquier caso, como ha señalado Ramón Villares (1998), "la introducción de la Historia en los sistemas educativos europeos no es homogénea ni espacial ni ideológicamente; depende (…) del modelo administrativo y político seguido en la construcción de los estados" (p. 163). Reflexión que, por otro lado, puede hacerse extensible de igual forma a marcos extraeuropeos.

Rafael Valls (1999) igualmente ha realizado un interesante recorrido por los derroteros de la historiografía de la enseñanza de la Historia en España, marcando los hitos que han jalonado la evolución de estos estudios desde la década de 1970 hasta mediados de los años 90. Este autor pone el foco en los diferentes asuntos que han ocupado a especialistas de diferentes disciplinas en torno al libro de texto, destacando la necesidad de apostar por una mayor profundización en las implicaciones que ha tenido la *Public History* en el desarrollo de la didáctica de la Historia en los últimos tiempos. Asimismo ha señalado las diferentes formas en que pueden ser abordados estos estudios relativos al libro de texto, destacando entre otros el análisis de la actividad económica-editorial, el análisis sociológico-cultural o el grado de adecuación historiográfica (Valls, 1997).

Numerosos autores (Peiró, 1993; Maestro, 2002; Alcaraz y Rodríguez, 1997; Cuesta, 1998; Parra, 2012) se han dedicado precisamente a rastrear y caracterizar los orígenes de esta tendencia en la enseñanza de la Historia, siendo estos unos trabajos fundamentales para entender en qué medida perduran algunas de las características románticas en la concepción de la clase de Historia. Así, en cuanto a la génesis del libro de texto, se ha señalado que aquel nació "como resultado de acomodar un ideal y un concepto intelectual, el saber enciclopédico, a las necesidades socioculturales generadas por el establecimiento de la nueva sociedad burguesa" (Peiró, 1993, p. 39). De igual

manera han sido estudiados también los cambios sufridos por el libro de texto entre los siglos XIX y XX (Peiró y Pasamar, 1987). De esta forma el propio libro de texto se ha convertido en una fuente en sí misma, abierta a ser estudiada desde un punto de vista histórico para el análisis de identidades históricas, memorias o para comprender mejor la visión de uno mismo y del contrario (Popp, 2009).

Otros autores que también han centrado sus esfuerzos en llevar a cabo importantes repasos bibliográficos sobre la evolución del libro de texto y, más concretamente, sobre la pervivencia o no de determinados mitos y tradiciones asociadas a los nacionalismos de diferentes países (López Facal, 2010; Carrier, 2018; López Rodríguez, 2020). Otros autores como Peter Carrier (2018) o Ramón López Facal (2010) han llevado a cabo estudios más específicos en los que se abarca la evolución de los libros de texto utilizados a partir de las décadas 1950 y 1970 respectivamente, obteniendo una serie de conclusiones de gran relevancia para comprender la situación de la enseñanza de Historia en la actualidad a los que haremos referencia más adelante.

Es precisamente en esas nuevas preocupaciones en las que nos detendremos a continuación, tratando de observar la forma en que autores de diferentes países se han enfrentado a los retos que conlleva la adecuación de los textos, sus contenidos y sus actividades a la realidad escolar del siglo XXI, concretamente en la educación secundaria.

2.2 Nuevos tiempos, nuevas preocupaciones

Ahora bien, es evidente que la escuela del siglo XIX no tiene nada que ver con la del siglo XXI y es por ello por lo que es de vital importancia revisar el modelo e introducir cambios ahí donde sea necesario. Entre todos los elementos susceptibles de ser mejorados encontramos el libro de texto, herramienta que ha contado con un protagonismo indiscutible en todo el mundo. Así, podemos identificar una serie de temas que han atraído la atención de aquellos expertos interesados en analizar la cuestión de la identidad en la asignatura de Historia tanto dentro como fuera de España tomando como elemento central de estudio los libros de texto.

Con anterioridad, al cabo de la Primera Guerra Mundial, la Sociedad de Naciones se embarcó ya en la difícil tarea de revisión y adecuación de los libros de Historia de las escuelas con el objetivo de evitar la aparición de nuevos conflictos violentos en los que el nacionalismo exacerbado fue uno de los componentes más destacados (Van der Vlies, 2017). Pese al fracaso de la comunidad internacional en la preservación de la paz, tras la Segunda Guerra Mundial la UNESCO y el Consejo Europeo han continuado en su empeño, tratando de hacer de la enseñanza de la Historia una enseñanza en pro de la paz mundial. Con esta vocación nació en Alemania el Instituto Georg Eckert en 1975.

Elementos como las identidades, la multiculturalidad o la actualización historiográfica de los contenidos se entremezclan en estudios llevados a cabo desde los años 70 y 80 del siglo XX y que a partir de los 90 se han hecho todavía más abundantes en todo el mundo. En este sentido merece la pena destacar el *School Council Project History 13-16* impulsado desde Inglaterra, entre cuyos objetivos podemos destacar precisamente la transición hacia un nuevo modelo en el que el positivismo quedase relegado a un segundo plano para poner acento en otros elementos que hicieran de la Historia una materia activa y relevante para el alumnado, acercándole más a la praxis del historiador experto (Macintosh & Inglis, 1979; Boddington, 1984).

En el presente estado de la cuestión se ha optado por englobar las principales preocupaciones tratadas por parte de especialistas en didáctica de la Historia de todo el mundo en torno a tres grandes preguntas: ¿Tiene sentido una enseñanza identitaria en sociedades multiculturales? ¿Se corresponden los contenidos curriculares con los avances historiográficos? ¿Se utiliza correctamente el libro de texto?

2.2.1 ¿Tiene sentido una enseñanza nacionalista en un mundo globalizado?

A la pregunta que abre este epígrafe podrían sumarse otras tantas: ¿Cómo identificarse con un único grupo de la misma manera si la sociedad es cada vez más diversa? ¿Tiene sentido mantener determinadas narrativas en las aulas con la finalidad de crear cierta identidad, siendo que las identidades tienden a ser cada vez más complejas y

mutables? Y es que la cuestión de las identidades y la multiculturalidad está a la orden del día en todos los ámbitos de nuestra vida. Como señala César López Rodríguez (2020), «la globalización, el auge de las migraciones y la aparente crisis del fenómeno nacional contribuyeron a que la propia narrativa histórica comenzara a plantearse la viabilidad y la validez de las tradicionales narrativas nacionales» (p. 159), algo que ha tenido también su correlato en los textos educativos. En este sentido Alberto Rosa e Ignacio Brescó (2017) no se equivocan cuando afirman que los contenidos y los objetivos en la enseñanza de la Historia deben adaptarse a las circunstancias actuales si no se quiere caer en la irrelevancia. Para ello, en este tiempo que denominan "líquido" siguiendo a Zygmunt Bauman (2010), lo que proponen es una necesaria deconstrucción de la narrativa histórica con la mirada puesta tanto en el presente como en el futuro.

La historia "oficial" puede, no obstante, chocar con la historia de determinados grupos cuyas experiencias históricas no se ven reflejadas en esa trayectoria pretendidamente común y, por tanto, no son parte constitutiva de su identidad. En muchas ocasiones los relatos tienden a reducirse a la lucha entre entes o personajes opuestos, dando lugar a falsas dicotomías en términos de buenos y malos. Interesantes también son las reflexiones llevadas a cabo por Stuart J. Foster (1999), Ketih Barton o Avery y Simmons (2000, 2004) para el caso de Estados Unidos, un país contradictorio en el que se defiende el "America for the american" pero cuyo desarrollo se debe en gran medida a la inmigración. Y es que lo cierto es que Estados Unidos es un país increíblemente multicultural, algo que supone un reto para la enseñanza de Historia en las aulas de secundaria, sobre todo a la hora de tratar de definir qué historia se enseña y qué protagonistas son los seleccionados en el relato que se transmite en los libros de texto.

Estas preguntas realizadas por estos autores respecto a América pueden ser trasladadas prácticamente a todos los países del mundo, lo que da lugar a un enorme dilema sobre qué historia se enseña y para qué. Foster (1999) en este caso tiene claro que «to understand how textbook writers in different periods of American history have responded to these questions also is to appreciate the dominant values and ideology of the age in which the texts have been writen» (p. 251).

Esta cuestión tiene especial relevancia también si nos paramos a reflexionar sobre la situación en Latinoamérica. La deriva histórica seguida por estos países ha llevado a que se hagan interesantes estudios dedicados a analizar de forma crítica la forma en que se despliega el nacionalismo en el sistema educativo. En este sentido resultan muy ilustrativos los trabajos de Isidora Sáez-Rosenkraz y Monika Popow (2018) o Pablo Berchenko (2006) para el caso chileno. También se debe destacar el trabajo llevado a cabo por J. Espinoza tanto en su reciente tesis doctoral, *Ideología del nacionalismo en textos escolares de historia, geografía y ciencias sociales de tercer año de enseñanza secundaria de Chile* (2020), como en otros artículos publicados en diferentes revistas especializadas. Desde otros puntos como Argentina llegan también trabajos que merecen la pena ser reseñados como los de C. Kaufmann (2015).

Si algo comparten los estudios realizados desde el ámbito de América latina es la preocupación por periodos como la colonización o las independencias. Estos hechos han sido dotados de un enorme significado materializado en figuras como Tupac Amaru o Simón Bolívar. El estudio de los grandes hechos y los grandes personajes de la Historia nos hablan, de nuevo, de la pervivencia de una concepción positivista de la historia y de los usos y abusos de esta con el fin de mantener una narrativa afín al desarrollo de un sentimiento identitario determinado e impulsado desde los gobiernos a través del currículo.

Estas situaciones se hacen más evidentes si cabe en aquellos casos en los que el pasado de un país es visto como conflictivo con los ojos del presente. Una propuesta interesante llevada a cabo desde diferentes países ha sido la de crear libros de texto conjuntos entre historiadores de varias nacionalidades. Ejemplos de ello los podemos encontrar en diferentes libros cuya realización ha sido impulsada por el instituto Georg Eckert a través de diferentes comisiones de especialistas procedentes de naciones enfrentadas en épocas recientes como es el caso de Francia y Alemania (Franco-German Textbook Commission, 1951), Polonia y Alemania (German-Polish Textbook Commision, 1975) o Israel y Palestina mediado esta vez por Alemania (Israeli-Palestinian Textbook Project, 1985). Existe, además, otro ejemplo si cabe todavía más ambicioso —el Joint History Project— llevado a cabo entre 1995 y 2005 al reunir las visiones de 14 autores procedentes de 11 países del sudeste europeo con el objetivo de presentar la conflictiva historia de los Balcanes tratando de contar con la mayor cantidad posible de puntos de vista (Maier, 2017; Lässig, 2013).

Un paso interesante ha sido dado también por Ramón López Facal (2010) quien considera que sería positivo caminar hacia una enseñanza de la historia más alejada del nacionalismo y apostar por una educación más universalista y en sintonía con lo que se espera de una educación del siglo XXI. Este objetivo implica hacer grandes esfuerzos a diferentes niveles: desde las autoridades educativas hasta los docentes y alumnos pasando por las grandes editoriales encargadas de la elaboración de los libros de texto. Esto implica inevitablemente desprenderse también de otro importante sesgo que atañe fundamentalmente a Europa y al mundo Occidental. El europeísmo como sustituto de los diferentes nacionalismos es igualmente peligroso y al respecto López Facal (2010) ha señalado lo siguiente:

> Concebir el pasado de Europa como una realidad autosuficiente, aislada y homogénea parte de una perspectiva ideológica similar a la asumida en las viejas historias nacionales que proyectaban (y proyectan) el marco territorial de los Estados nacionales hacia el pasado y se identificaba la Hispania de la época romana con España o la Galia con Francia. Incluso resulta coherente con el actual modelo político de la Unión Europea hacer compatible la identificación en el pasado de los actuales Estados en el marco territorial que ocupa la UE (p. 26).

Igualmente en los últimos tiempos parece que el sentimiento identitario europeísta está cambiando y así lo demuestran estudios realizados por Nicole Tutiaux-Guillon (2001) en el caso de Francia o el de Marco Cinnirella (1997) para los casos de Inglaterra e Italia. Este último afirmó que "National and European identities are likely to be undergoing transformation as a result of European integration and associated political debate" (p. 19). Años después estas transformaciones han podido observarse para bien o para mal en el tablero geopolítico europeo a raíz del Brexit o de la guerra en Ucrania.

Dicho esto, ¿tiene sentido una enseñanza nacionalista en el siglo XXI? Si entendemos este tipo de enseñanza como tradicionalmente se ha venido desarrollando la respuesta es negativa. No tiene sentido centrar la mirada en aquellos elementos del pasado que vienen a justificar determinados discursos sobre la propia nación. No obstante, la enseñanza sobre elementos relacionados con el nacionalismo puede promover la reflexión en torno a la pluralidad histórica de las sociedades, ayudando a comprender que el propio concepto de nación no ha permanecido ni permanecerá estable a lo largo del tiempo. En este sentido Prats afirmó en 2016 que la concepción actual de la historia está cada vez más cercana a la de ser entendida como

> Una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos, así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones, priorizando una historia común, intentando evitar las manipulaciones del conocimiento de pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas. (p. 147)

2.2.2 ¿Se corresponden los contenidos con los avances historiográficos?

Uno de los grandes problemas que han preocupado a estudiosos de la didáctica de la Historia en España ha sido la adecuación entre lo que se enseña en las aulas y los avances historiográficos más recientes. ¿Qué relación tiene esta cuestión con el nacionalismo? Debemos tener en cuenta que buena parte de los relatos nacionalistas se alimentan de una serie de mitos que han continuado estando presentes de forma más o menos explícita en los libros de texto de los alumnos de Historia en diferentes niveles. Estos relatos han vertebrado en gran medida el discurso histórico propio de las grandes Historias generales del siglo XIX. El canon establecido en aquel momento ha dejado su huella en los años sucesivos, siendo una cuestión que todavía hoy queda patente en nuestro sistema educativo.

Estas narrativas han sido identificadas y analizadas por numerosos historiadores, dejando claras una serie de cuestiones que en muchos casos no son comprendidas correctamente por el alumnado como, por ejemplo, la naturaleza mutable del concepto de nación. Un historiador tiene claras una serie de máximas a la hora de llevar a cabo su aproximación al pasado, cuenta con determinadas herramientas y las utiliza

convenientemente para elaborar un discurso coherente. Esto, sin embargo, no es lo que se debe pedir a un alumno de secundaria ya que no es el fin último de las clases de historia. Uno de los problemas que se han detectado con más frecuencia es la dificultad para comprender determinados términos que resultan clave para la comprensión del pasado de un país.

Al respecto podemos destacar el trabajo de Jorge Saiz Serrano, investigador de Historia Medieval y docente preocupado por la forma en que se tratan determinados temas de la Historia de España en los libros de texto de las principales editoriales. En 2015 leyó su tesis doctoral titulada *Educación histórica y narrativa nacional* en la que indaga sobre la posibilidad de enseñar a los alumnos a pensar la nación en clave histórica. Su investigación cuenta con dos partes diferenciadas de modo que en primer lugar hace un recorrido teórico sobre el tema central de su tesis, para después pasar a presentar un apartado empírico en el que dedica un capítulo en exclusiva al estudio de los manuales escolares y otro a la cuestión de las narrativas nacionales. Ambas cuestiones quedan íntimamente ligadas y así lo demuestra el autor al analizar libros de texto para determinar la forma en que las editoriales interpretan el currículo y hasta qué punto se introducen en los manuales escolares tópicos nacionalistas.

Jorge Saiz ha llegado a afirmar que gran parte de los libros de texto que ha analizado carecen de «actualización historiográfica alguna» (2010, p. 597), si bien apunta que no basta con llevar a cabo esta actualización, sino que se debe ir un paso más allá a la hora de plantear qué y cómo se enseña y en base a qué se seleccionan los contenidos del currículo escolar. En definitiva, el problema de los libros de texto para Saiz es precisamente la forma en que se confeccionan sus contenidos y los objetivos que se persiguen a la hora de ser elaborados, algo que se debe poner en relación directa con la forma en que se plantea la asignatura de Historia en el currículo o, al menos, en la forma en que este es interpretado.

Pilar Maestro González (1997) ha destacado tres tipos de relaciones entre la Didáctica de la Historia y la Historiografía que han marcado también la forma en que se confeccionan los libros de texto de las principales editoriales. En primer lugar, habla de las relaciones tradicional y renovadora; en ambos casos se trata de visiones problemáticas que llevan a que no exista un término medio: o la didáctica se convierte en servidora de la historiografía (relación tradicional) o sucede todo lo contrario (relación renovadora). Es por esto por lo que ella aboga por una relación conciliadora, proponiendo un acercamiento coherente entre Didáctica e Historiografía.

Otra forma de estudio que resulta realmente interesante es el que han realizado Cosme J. Gómez Carrasco y Sebastián Molina Puche (2017). Estos autores han delimitado claramente tanto el nivel de enseñanza a analizar como el contenido en concreto que se va a observar. Así, se ha procedido a la comparativa entre los contenidos relativos a la Edad Moderna que se recogen en los libros de texto destinados al alumnado

de 2º de ESO en España y su equivalente francés, 4º de Collège. Comparar ambos elementos permite poner en perspectiva determinadas cuestiones que, quizá, en ocasiones se toman como un problema exclusivo del sistema educativo propio y que en realidad adolecen a otros sistemas en mayor o menor grado. Por otro lado, este tipo de estudios permiten identificar otras formas de enfocar la enseñanza de la Historia de modo que pueden resultar enriquecedoras para introducir posibles mejoras.

Maria Grever y Tina van der Vlies (2017) han identificado tres problemas que afectan en mayor o en menor medida a la enseñanza de la Historia en diferentes países. Entre ellos se encuentra el hecho de en ocasiones los libros de texto presentan ciertos aspectos del pasado de forma distorsionada o, directamente, no son mencionados. Esto rompe con la relación conciliadora entre Didáctica e Historiografía planteada por Pilar Maestro.

Autores como Keith Crawford y Stuart Foster (2007) han examinado tanto lo que se cuenta como lo que no se cuenta en los libros de texto de diferentes países que tomaron parte en la Segunda Guerra Mundial para observar las diferentes interpretaciones que se hacen de un mismo hecho en función de la narrativa que se trate de sostener. Es fundamentalmente en los silencios intencionados en donde se puede observar una praxis nociva para la enseñanza de la Historia. En palabras de Maria Repoussi y Nicole Tutiaux-Guillon (2010), «the social demand might be quite opposite to the researchers aims (…) black or golden legends might prevail on historical valid results and make obstacles to more accurate narratives, even in recent history textbooks» (p. 9).

En el caso español encontramos una serie de mitos y tópicos nacionales asociados más frecuentemente a periodos como la Edad Media o la Edad Moderna y no tanto a la época contemporánea como sucede en otros países. Aquí, la conquista de América, el reinado de los Reyes Católicos o la época imperial sobre todo con Felipe II son elementos que han permanecido casi inalterados en el currículo escolar (Sáiz, 2018; Sánchez, Arias, y Egea, 2016), contando siempre o casi siempre con un espacio relativamente amplio en comparación con otros asuntos cuyo interés queda en muchas ocasiones relegado a los márgenes de los libros. Por otro lado, en estas cuestiones el alumnado tiende a posicionarse habitualmente del lado de los "buenos" estableciendo una dicotomía basada en una serie de juicios morales basados en una concepción si no errónea, al menos incompleta de la Historia (López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2015).

En suma, queda claro que no se debe esperar de un libro de texto de secundaria lo mismo que se puede pedir de un manual especializado en una temática concreta de la Historia. Lo que sí se debe pedir es rigor en lo que se expone y, sobre todo, que se incluyan formas de trabajar los contenidos que lleven a un desarrollo de una serie de competencias que fomenten la participación activa y la reflexión entre el alumnado, yendo más allá de la mera reproducción de contenidos.

2.2.3 ¿Se utiliza correctamente el libro de texto?

Como ya se ha señalado, el libro de texto ha sido y es una de las herramientas fundamentales de las que disponen alumnos y profesores tanto dentro como fuera de las aulas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, Valls, y Pineda 2009). Lo incluido en los libros de texto viene determinado en gran parte por el currículo y por la interpretación que de él se ha hecho por parte de las editoriales. Los contenidos curriculares vienen determinados por las legislaciones educativas que rigen en los diferentes países en diferentes momentos. Es bien sabido que estas legislaciones cambian en muchos casos en función de intereses políticos que van más allá de lo meramente educativo, algo que afecta directamente a la calidad de la enseñanza.

No obstante, se debe añadir la responsabilidad que tiene el profesor a la hora de utilizar el libro de texto como recurso didáctico. Es él, en primera instancia, quien debe seleccionar el libro de texto "ideal" de acuerdo a lo que se espera conseguir en la clase de Historia, en caso de apostar por este recurso para el desarrollo de sus clases. Para Joaquín Prats (2012) un buen libro de texto debe cumplir con una serie de requisitos fundamentales, de modo que "el material curricular más adecuado es aquel que facilita el aprendizaje de habilidades intelectuales, el dominio de las técnicas usadas en las disciplinas y el planteamiento de prototipos que simulen la construcción del conocimiento de los distintos saberes. Todo ello en una dirección educadora que relacione los contenidos académicos con los problemas y los elementos ligados a la realidad" (p. 12).

La práctica escolar es uno de los elementos que para Ander Delgado y Ramón López Facal (2021) deben ser tenidos en cuenta a la hora de realizar un estudio en torno a la labor de nacionalización que se lleva a cabo desde la escuela. Esto es algo que también han señalado autores como James P. Shaver (1991) o M.W. Apple y L. K Christian-Smith (1991). Estos últimos, además, han puesto énfasis también en la forma en que profesores y alumnos construyen el significado de los textos que se utilizan en el aula. En no pocas ocasiones lo que se observa es un uso del libro de texto reducido a leer los contenidos y en seleccionar actividades ya propuestas en lugar de estructurar una explicación a partir de ellos, llevando la reflexión más allá de lo contenido en el papel.

Olga Magalhaes (2012) en un estudio realizado a partir de la experiencia de diferentes profesores de primaria y secundaria en Portugal ha señalado que uno de los criterios más compartidos por ellos a la hora de elegir y utilizar el libro de texto es que resulte útil "como instrumento orientador de sus prácticas docentes (…) porque ponen a su disposición una diversidad de fuentes que pueden seleccionar de acuerdo con las características de los diferentes grupos" (p. 20). Estas observaciones son realmente interesantes ya que son una muestra de que el libro de texto puede y debe ser utilizado de formas diferentes, adaptándose a las circunstancias del aula y también a los propósitos del docente.

Igualmente, la forma en que los alumnos experimentan y conciben el libro de texto viene determinada por la forma en que los profesores los utilizan en las aulas, habiendo incluso autores que han llegado a afirmar que los propios estudiantes no disfrutan trabajando a partir de los textos tradicionales (Haydn, 2011). En palabras de Shaver, «how students and teachers understand, negotiate and transform their personal understandings of textual material is a complex process that defies simple interpretation» (1991, p. 252).

No obstante, son cada vez más numerosos los estudios orientados no únicamente a analizar el texto de los manuales escolares, sino también a elementos como las imágenes o las actividades planteadas en ellos. En este sentido Juan Carlos Bel, Juan Carlos Colomer y Rafael Valls (2019) ponen de manifiesto la relevancia que tienen las imágenes en los materiales educativos, señalando además una serie de malas prácticas relacionadas con el uso de imágenes en las actividades propuestas en libros de diferentes editoriales. Igualmente los autores concluyen que en el libro de texto la imagen es utilizada fundamentalmente como un elemento decorativo y, en muchos casos, también con una serie de rasgos excesivamente infantilizados. Si bien este estudio está realizado en textos dirigidos a alumnado de Educación Primaria, estas observaciones pueden ser también extensibles a algunos manuales orientados a estudiantes de los primeros cursos de la Educación Secundaria.

Sin embargo ha advertido Rafael Valls (2007) un descenso paulatino en la presencia de imágenes relacionadas con lo que él denomina aspectos nacional-heroizadores en la enseñanza de la Historia. Así, "los anteriormente omnipresentes héroes y grandes personajes, así como sus hazañas prioritariamente bélicas, han reducido enormemente su presencia con la excepción de los representantes de la monarquía" (p.15). Lo que es, efectivamente, un elemento positivo en la evolución del libro de texto se torna algo menos halagüeño cuando se pasa a reflexionar sobre el uso que se da a dichas imágenes más allá de su función icónica o ilustrativa.

La creciente digitalización de todos los aspectos de la vida ha llegado también a los textos, en los que se incluyen enlaces a materiales o videos de Internet, dando una nueva dimensión a lo escrito y apostando al mismo tiempo por lo visual. No obstante, se ha podido comprobar que todavía estamos lejos de poder hablar de una completa inclusión de las tecnologías en las aulas, existiendo "una desconexión entre el mundo digital en el cual viven inmersos los discentes con las dinámicas de relación con la información suministrada en el mundo escolar, esto es, con el libro de texto" (Colomer, Sáiz y Valls, 2018, p.61). Esta desconexión puede llegar a ser problemática, especialmente si se tiene en cuenta que el alumnado tiende a informarse por canales diversos y no siempre contrastados, asumiendo narrativas y mensajes que pueden dar lugar a una comprensión distorsionada del pasado y, en este caso concreto, de la propia nación.

En palabras de César López (2020), «la inclusión en las aulas de materiales diferentes al libro de texto (…) constituye una buena oportunidad para poner a prueba el

carácter autoritario e incuestionable del libro de texto» (p. 160). Este carácter tradicionalmente otorgado al libro de texto es puesto en cuarentena también por Sebastián Molina y Ángel Alfaro (2019), para quienes aquel debe ser utilizado con la misma cautela que cualquier otro material didáctico que, además, en numerosas ocasiones es complementado por otro tipo de recursos. Si bien las observaciones de estos autores están hechas a partir del estudio de recursos de Educación Primaria, pueden ser perfectamente trasladadas a la situación de los libros de texto en Educación Secundaria.

3. CONCLUSIONES

Como ha podido comprobar, el libro de texto es una de las herramientas didácticas más utilizadas y, por tanto, también más polémicas dentro de los estudios sobre la enseñanza de la Historia, sus propósitos y sus contenidos. Sus funcionalidades no solo son diversas si no que se relacionan estrechamente entre sí. El libro de texto, atendiendo a su función más visible se ha mostrado como un elemento muy útil para estructurar clases, proponer actividades y para presentar información de formas cada vez más variadas. Sin embargo, también hemos podido observar que estos contenidos didácticos llevan implícitas una serie de intencionalidades más o menos ocultas. Lo que se cuenta y la forma en que se cuenta es algo que, quizá, pueda pasar más desapercibido pero en esencia resulta ser el eje de lo que en las aulas se transmite.

Desde la inclusión de la Historia como asignatura en los currículos escolares la información planteada y la forma de tratarla ha variado enormemente, aunque no siempre al mismo ritmo que la propia sociedad. No obstante, estos cambios aun siendo en ocasiones lentos y complicados de llevarse a cabo han encontrado camino para materializarse de diferentes maneras en el panorama educativo. Centrando nuestra atención en la cuestión del nacionalismo inevitablemente nos hemos ocupado casi por completo en qué información se contiene en los libros de texto y en cómo se plantean a los alumnos diferentes realidades asociadas a su pasado como miembros de una misma comunidad.

Asumir que todos los alumnos en tanto que individuos y ciudadanos cuentan con unas mismas coordenadas vitales supone minimizar la gran diversidad que caracteriza a las sociedades actuales en el mundo. Es por esto por lo que parece que no tiene sentido continuar con una enseñanza basada en la difusión de un único modelo de ciudadano si no que por el contrario son cada vez más los especialistas que abogan por una renovación total de la forma de plantear el pasado de los diferentes países atendiendo a la diversidad y a la interrelación de culturas e individuos a lo largo del tiempo (López Facal, 2010; Villares, 1998; Cuesta Fernández, 1998). Es precisamente esa apertura a una nueva forma de enseñar y comprender la Historia la que está marcando los compases de las nuevas corrientes didácticas, apostando por la formación de futuros ciudadanos más críticos y más conscientes de que en la diversidad y en la multiplicidad de visiones está la riqueza del aprendizaje del pasado y también de la comprensión del presente.

Responder a la cuestión de si se usan correctamente o no los libros de texto implica aceptar que existen tantas formas de utilizarlo como alumnos y docentes. Por tanto, no puede existir una respuesta unívoca a una pregunta de estas dimensiones, si bien es cierto que cada vez son más los docentes que apuestan por un alejamiento del uso tradicional del libro de texto fomentando la reflexión crítica en torno a cuestiones que van más allá de la simple memorización de hechos y fechas. Esto supone que también se pueda presentar en los libros de texto la narrativa nacional como un elemento abierto a discusión

sin que ello suponga ningún falseamiento de la realidad histórica. Igualmente existen otros docentes que han optado por prescindir del libro de texto como elemento de referencia en sus clases, algo que no necesariamente tiene que ser visto como una práctica negativa.

En tanto que herramienta el libro de texto también ha sido utilizado como una vía más para lograr la paz y el acercamiento entre individuos. El auge de los nacionalismos y el sentimiento de pertenencia se ha nutrido, habitualmente, del conflicto entre dos o más contendientes. Sin embargo, como se ha podido observar, existen intentos de hacer de la enseñanza de Historia algo más que un campo de batalla. Finalmente, el libro de texto también puede ser visto como una herramienta para el cambio. Pese a las dificultades para cambiar determinadas formas de comprender la enseñanza de la Historia, no faltan aquellos que apuestan por la innovación en este caso en la forma en que los contenidos son tratados y trabajados en los libros de texto. Estos cambios, aunque lentos, son positivos para mejorar la calidad de la enseñanza de la Historia y luchar por darle la relevancia que merece a una disciplina en la que se pueden transmitir conocimientos pero también valores clave para el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida con los problemas del presente (Cuesta Fernández, 1997).

En definitiva, es el docente mismo quien tiene la capacidad de dar relevancia a sus clases y a lo que transmite más allá de lo que ponga en un texto de determinada editorial. La honestidad del profesor y su compromiso con la enseñanza de una Historia plural, rigurosa y valiosa para la formación del alumnado resultan ser la clave en el éxito o fracaso de libro del uso del libro texto como herramienta. En este empeño por ofrecer una enseñanza valiosa y de calidad pueden aprovecharse las brechas detectadas en determinados libros para dar lugar a actividades interesantes en las que entre en juego el desarrollo de conceptos clave como el cambio y la continuidad, la relevancia histórica, la empatía o la multiperspectiva. En el caso del nacionalismo esta tarea puede, además, ser fácilmente conectada con problemas del presente. Así, las carencias en determinados aspectos pueden ser aprovechadas en favor del aprendizaje siempre que el docente tome la inciativa.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Alcaraz. J. y Rodríguez, H. (1997). Los libros de texto y la enseñanza de la Historia (1857-1936), en VV. AA, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Diada editora, pp. 185-194.

Andrews, R., McGlynn, C. y Mycock, A. (2010). National pride and students' attitudes towards history: an exploratory study, *Educational Studies*, *36* (3), 299-309. https://doi.org/10.1080/03055690903424782

Apple, M.W. & Christian-Smith, L.K. (1991). The politics of the textbook en Apple, M.W. y Christian-Smith, L.K, *The Politics of the Textbook*, Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315021089

— (1990). The Text and Cultural Politics, *Educational Researcher*, *21* (7), 4-19.

Atienza Cerezo, E., y Van Dijk, T.A. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, 353, 67-106.

Avery, P. G., & Simmons, A. M. (2001). Civic life as conveyed in U.S. civics and history textbooks. *International Journal of Social Education*, *15*, 105-130.

Barton, K & Levstik, L. (2008). *Teaching History for the Common Good*, Routledge, Londres.

Barton, K. C. & Mccully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: an empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, *37*(1), 85–116.

Bauman, Z. (2010). *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*, Tusquets.

Bel Martínez, J.C., Colomer Rubio, J.C. y Valls Montés, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico. Actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, *22*(1), 353-374. https://doi.org/10.5944/educXX1.20008

Berchenko, P. (2006). Funciones, estereotipos y valores de la imagen en el libro de texto chileno, en J.L. Guereña (Ed.), *Image et transmission des savoirs dans les mondes hispaniques et hispano-américains*, 505–515, CIREMIA.

Billig, M. (2014). *Nacionalismo banal*, Capitán Swing.

Boddington, T. (1984). The Schools Council History 13-16 Project, *History and Social Science Teacher*, *19* (3), 129-137.

Carretero, M., y González (2006). Representaciones y valoración del "descubrimiento" de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España, en M. Carretero, A. Rosa, & M. a F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, pp. 115–143, Paidós.

Carretero, M., Lopez, C., González, M.F. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Student's historical narratives and concepts about the nation, *History Education and the Construction of Identities*, 153-170.

Carrier, P. (2018). The Nation, Nationhood and Nationalism in Textbook Research from 1951 to 2017. En Fuchs, E. y Boch, A. *The Palgrave Handbook of Textbook Studies,* Palgrave Macmillan, 181-198. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53142-1_13

Cinnirella, M. (1997). Towards a European identity? Interactions between the national and European social identities manifested by university students in Britain and Italy, *British Journal of Social Psychology*, *36*, 19-31. https://doi.org/10.1111/j.2044-8309.1997.tb01116.x

Colomer Rubio, J.C., Sáiz Serrano, J. y Valls Montés, R. (2018). Competencias históricas y actividades con recuses tecnológicos en libros de texto de historia: nuevos materiales y viejas rutinas. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *33*(1), 53-64, http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos.

Crawford, K.A. & Foster, S.J. (2007). *War, Nation, Memory. International Perspectives on World War II in School History Textbooks*, Information Age Publishing.

Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar, la Historia*. Pomares Corredor.

— (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*, Akal.

Delgado, A. y López Facal, R. (2021). Sobre educación e identidad nacional, *Campo Abierto, 40* (3), pp. 277-291.

Espinoza, J. P. (2020). *Ideología del nacionalismo en textos escolares de historia, geografía y ciencias sociales de tercer año de enseñanza secundaria de Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.

Foster, S.J. (1999). The struggle for American identity: treatment of ethnic groups in United States history textbooks, *History of Education*, *28* (3), 251-278.

Haydn, T. (2011). The changing form and use form and use of textbooks in the history classroom the 21st century: a view from the UK, *Yearbook of the International Society for History Didactics*, 67-88.

Heras, P. A. (2019). *Educar en la mentira. Adoctrinamiento y manipulación en las aulas de Cataluña y el País Vasco.* Almuzara.

Lässig, S. (2013). Post-conflict Reconciliation and Joint History Textbook Projects. En K.V. Korostelina & S. Lässig (eds.), *History Education and Post-conflict Reconciliation: Reconsidering Joint Textbook Projects*, Routledge, 177- 191.

López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional, *Clío & Asociados*, *14*, 9–33.

López Rodríguez, C. (2021). Las narrativas nacionales en la mente de los estudiantes: principales características y pautas para el desarrollo del pensamiento histórico, *Campo Abierto*, *40* (3), pp. 293-306.

— y Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2015). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*, *24*(2), 252-285. https://doi.org/10.1080/10508406.2014.919863

Macintosh, H.G. & Inglis, F.J. (1979). The Schools Council History 13-16 Project: The CSE Examination: Some Problems of Assessment: Part One, *Teaching History*, *24*, 22-24.

Maestro González, P. (1997). Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia, *Clío & Asociados*, 2, pp. 9-34.

Magalhaes, O. (2012). Sobre la elección del manual didáctico de Historia. Opciones de los profesores, *Iber: didáctica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia*, *70*, 14-21.

Maier, R. (2017). Tools in Teaching Recent Past Conflicts: Constructing Textbooks Beyond National Borders, en Carretero, M. et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Macmillan, 673-696.

Martínez Valcárcel, N., Valls, R. y Pineda, F. (2009). El uso del libro de texto de historia de España en Bachillerato: diez años de estudio (1993-2003) y dos reformas (LGE-LOGSE). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, *23*, 3-35.

Molina Puche, S. y Alfaro Romero, A. (2019). Ventajas e inconvenientes del uso del libro de texto en las aulas de Educación Primaria. Percepciones y experiencias de docentes en la Región de Murcia. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (2), 179-197. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.332021

Ordóñez Cuevas, A. M. (2021). La enseñanza de Historia a través de conceptos: construcción y deconstrucción de la identidad nacional en torno al concepto de España, *Campo Abierto*, *40* (3), pp. 391-405.

Parra Monserrat, D. (2012). Aprender la patria. El relato nacionalista en la enseñanza de la Geografía y la Historia de España, *Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Vol. XVI, n. 418 (33). http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-33.htm

Peiró, I. (1993). La difusión del libro de texto: autores y manuales de historia en los institutos del siglo XIX. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 7, 39-57.

— y Pasamar, G. (1987). Arcaísmo y modernización en los manuales españoles de Historia (siglos XIX y XX), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *3*, 3-18.

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on textbook research and textbook Revision* (2nd revised and updated edition). Paris/Braunschweig: UNESCO-Georg Eckert Institut.

Popp, S. (2009). National textbook controversies in a globalizing world. En E. Erdmann, L. Cajani, A.S. Khodnev, S. Popp, N. Tutiaux-Guillon & G.D. Wrangham (eds.), *History Teaching in de Crossfire of Political Interests* (pp. 109-122). Schwalbach: Wochenschau.

Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria. Coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Iber. Didáctica de Las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *12*, 7–18.

— y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales, 25*, 17-35.

— (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-14.

— (2016). Combates por la historia en educación. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, *15*, 145-153. https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.13

Repoussi, M. & Tutiaux-Guillon, N. (2010). New trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies Toward a School Historiography, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, *2*, 154-170. https://doi.org/10.3167/jemms.2010.020109

Rosa, A. y Brescó, I. (2017). What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes?, en M. Carretero et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Macmillan, 413-426. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_22

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal, *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 12, 79-84.

Rul, J. (2019). *Nacionalismo catalán y adoctrinamiento escolar. Estrategia y práctica de control social y modelaje conductual*. Salamanca: Amarante.

Sáez-Rosenkraz, I. y Popow, M. (2018). Currículum, requerimientos institucionales y libros de texto en educación básica en Chile, *Didacticae, 4*, 42-59. https://doi.org/10.1344/did.2018.4.42-59

Sáiz Serrano, J, (2012). La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2. º de ESO", *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia*, *70*, 67-77.

— (2010) "¿Qué Historia Medieval enseñar y aprender en Educación Secundaria?", *Imago Temporis. Medio Aevum*, 4, pp. 357-372, 594-607. https://doi.org/10.21001/imagotemporis.vi4.256930

— y López Facal, R. (2012), "Aprender y argumentar España. La visión de la identidad española entre el alumnado al finalizar el bachillerato", *Didáctica de las*

ciencias experimentales y sociales, 26, 95-120. https://doi.org/10.7203/dces.26.1933

— (2015), *Educación histórica y narrativa nacional* (tesis doctoral). Universidad de Valencia.

— (2017) Pervivencias escolares de narrativa nacional española: Reconquista, Reyes Católicos e Imperio en libros de texto de historia y en relatos de estudiantes. *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 165-201.

Sánchez, R., Arias, L. y Egea, A. (2016). The perduration of master narratives: The "discovery", conquest and colonisation of America in Spanish history textbooks. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, *13*(2), 127–137.

Tutiaux-Guillon, N. (2001). Identidades, valores y conciencia territorial: conocimientos escolares y actitudes europeas de los adolescentes franceses. En Estepa Giménez, J. et al. (coord.), *Identidades y territories: un reto para la didáctica de las Ciencias Sociales*, KRK Ediciones, 261-278.

Valls, R. (1997). La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia, en VV. AA, *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Diada editora, pp. 37-48.

— (1998). Los usos de la historia enseñada y la reciente polémica en España: un enfoque didáctico. *Ayer, 30*, 221-240.

— (1999). De los manuales de historia a la historia de la disciplina escolar: nuevos enfoques en los estudios sobre la historiografía escolar española. *Historia de la educación: revista interuniversitaria, 18*, 160-190.

— (2000). La búsqueda de una identidad ampliada en la enseñanza de la historia. *Conciencia Social*, 4, 178-181.

— (2005). El currículum de historia en la enseñanza secundaria (1846-2006): una aproximación histórica y didáctica, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Geografía e Historia, 46, 9-35.

— (2007). Las imágenes en los manuales escolares de Historia y las dificultades de su uso didáctico. *Clio & Asociados: La historia enseñada, 11*, 61-74.

Van der Vlies. T. (2017). Echoing National Narratives in English History Textbooks, en M. Carretero et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Macmillan, 243-244.

Villares, R. (1998). Reflexiones sobre la historia y su enseñanza, en C. Forcadell (ed.), *Nacionalismo e Historia*, Institución Fernando el Católico, 161-170.