

CONSTRUCCIÓN DE LA NARRATIVA NACIONAL ESPAÑOLA EN LOS MANUALES ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

CONSTRUCTION OF SPANISH NATIONAL NARRATIVE IN EDUCATION PRIMARY SCHOOL TEXTBOOKS

Raimundo A. Rodríguez Pérez
M^a del Mar Simón García

Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Recibido: 30/05/2014

Aceptado: 14/07/2014

Resumen:

Este trabajo pretende reflexionar sobre los conocimientos y saberes históricos que se transmiten en los manuales escolares Educación Primaria y la posible repercusión en la creación de una narrativa nacional a través de la enseñanza de la historia. Se han analizado más de 1600 actividades de once manuales escolares de tercer ciclo de Primaria del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural de las editoriales Vicens Vives, Eldelvives, Anaya, Santillaya y SM. La insistencia que se aprecia en la mayoría de libros de texto sobre ciertos contenidos históricos o sociales va inculcando un conocimiento histórico a menudo sesgado, memorístico, y basado principalmente en hechos, batallas, conceptos y saberes descriptivos. En definitiva, una enseñanza de la historia basada en narraciones previamente empaquetadas, historias oficiales que los profesores transmiten y los alumnos han de aprender. Una historia alejada de la enseñanza de habilidades para la reflexión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales en el tiempo y la formación de ciudadanos responsables, críticos e independientes.

Palabras clave: Enseñanza de la historia, narrativa nacional, manuales escolares y Educación Primaria

Abstract:

The present work analyzes the Historical Knowledge and History Education to Patriotism through Narrative Identity building in the School Primary textbooks. We have analyzed more than 1600 activities in eleven textbooks of Education Primary (Third Cycle) around the subject "Natural, Social and Cultural Environment Knowledge" in Publishings: Vicens Vives, Eldelvives, Anaya, Santillaya y SM. In most school textbooks, Teaching History is often based on facts, battles, concepts and descriptive knowledge. In short, a Teaching History based on history official than teachers and student must learn. No a Teaching History for reflection and seeking solutions to social problems in time and independent, critic and responsible citizens formative.

Keywords: Teaching History, National Identity, Textbooks and Primary Education.

¹ Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "La evaluación de las competencias básicas en Educación Secundaria Obligatoria desde las ciencias sociales" (EDU2012-37909-C03-03), subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Introducción

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre los conocimientos y saberes históricos que se transmiten a través de los manuales escolares de tercer ciclo de Educación Primaria y posible repercusión en la creación de una narrativa nacional. Ver cómo se ha construido la narrativa nacional para la enseñanza obligatoria en España cuya finalidad parece acercarse más a un adoctrinamiento político que a la educación de una ciudadanía crítica y responsable. Para ello se han analizado más de 1600 actividades en once manuales escolares de 5.º y 6.º curso de Primaria del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en los temas relacionados con la historia. La insistencia que se aprecia en la mayoría de libros de texto sobre ciertos contenidos históricos o sociales va inculcando un conocimiento histórico a menudo sesgado, memorístico, y basado principalmente en hechos, batallas, conceptos y saberes descriptivos. En definitiva, una enseñanza de la historia basada en narraciones previamente empaquetadas, historias oficiales que los profesores transmiten y los alumnos han de aprender.

El surgimiento de la escuela -al igual que el de los museos nacionales- en los países occidentales, durante el siglo XIX, coincidió con la hegemonía del liberalismo. Éste postergó las humanidades a un plano meramente teórico, encaminadas a formar un espíritu patriótico entre los alumnos (Hernández, 2002). La historia era la materia que debía hacer germinar en mayor medida esa conciencia nacional, derivada del estudio de reyes y prohombres. Un modelo, comprensible en el contexto en el que emerge, pero que actualmente está desfasado, no porque haya que rechazar la historia política nacional, sino porque es una parte de la historia, pero ni la única ni la más importante. Ya indicó Sáiz (2011) en referencia a la Edad Media en la Península Ibérica, que la continuidad de ciertos tópicos en el currículo y en los libros de texto dificulta una enseñanza de escenarios históricos donde se producen cierto conflicto de identidades.

La historia como ciencia humana unificadora y disciplina social por excelencia, según Chaunu, surgió en el período de entreguerras, un contexto especialmente convulso y angustioso marcado por tres factores: el deseo de los historiadores de *Annales* por superar la historia positivista academicista; la exigencia de rigor de los historiadores de la economía y economistas; la aportación teórica y empírica del materialismo histórico (Martínez Shaw, 2004).

La historia disciplinar, derivada de postulados ilustrados del XVIII consiste en: entender el pasado de forma compleja, de acuerdo a la edad y nivel educativo; distinguir distintos periodos históricos a través de la comprensión apropiada del tiempo histórico; entender la múltiple causalidad y complejidad históricas; aproximarse a la metodología usada por los historiadores; relacionar el pasado con el presente y el futuro. Por otro lado, la historia transmitida por los libros de texto escolares pretende lograr que futuros ciudadanos acepten ciertas representaciones simbólicas: valoración positiva del pasado, presente y futuro de su propio grupo social, tanto local como nacional; valoración positiva de la evolución política nacional; identificación con los hechos del pasado y las características y héroes nacionales. Esto deriva de las ideas románticas del XIX, época en que emergen los estados-nación (Carretero, 2012a).

Sin embargo, actualmente sigue existiendo una gran diferencia entre la historia que se investiga en ámbitos académicos y la que se enseña en todos los niveles educativos, incluso en la Universidad. La causa hay que buscarla en el distinto sustrato del que emergen historia disciplinar e historia enseñada, cada una con funciones divergentes que han generado recelos y desconocimiento mutuo, con notable perjuicio para ambas. La erudición apenas consigue tener repercusión en el sistema educativo ni en la sociedad en su conjunto, en tanto que la didáctica de la historia sigue anquilosada en buena medida en métodos anticuados de corte esencialmente conceptual. Aunque bien es cierto que hay excepciones (Molina, Rodríguez y Sánchez, 2013).

Las amenazas a la hora de que la historia investigada sea llevada a las aulas radican en: el presentismo, el localismo y el reduccionismo. El primero afecta sobre todo a instancias educativas oficiales; el segundo impregna los niveles educativos iniciales; el tercero los niveles medios y superiores. El presentismo parte de la idea de que sólo los acontecimientos recientes tienen interés en la didáctica de la historia, lo cual acaba generando un desconocimiento de la historia total e, incluso, de la historia más próxima en el tiempo, que se explica por motivos, ideas y factores a menudo ligados al tiempo largo braudeliano. El localismo deriva de ideologías nacionalistas y regionalistas, que obvian marcos de referencia globales o superiores, a fin de crear unos hechos diferenciales ficticios. Este artículo centrado en niveles educativos iniciales, concretamente tercer ciclo de Primaria, tiene su mayor reto en el localismo. El problema deriva, a veces, de buenas intenciones, como son conocer lo local y lo regional, pero puede acabar generando insolidaridad y reduccionismos inapropiados. Es imposible enseñar una historia total. El papel del docente es seleccionar una serie hechos, perfiles y perspectivas múltiples de la historia, que la muestren como algo dinámico y complejo, que no sea sólo una sucesión de eventos políticos y militares. De lo contrario se estará cayendo en el neopositivismo (Martínez Shaw, 2004).

El predominio de esa corriente positivista y liberal, que concibe la historia como una herramienta al servicio del poder sigue teniendo un peso específico en los currículos actuales de historia de los países mediterráneos. Ello implica unas programaciones de corte enciclopédico y culturalista, excesivamente académico (Pro y Miralles, 2009), basada en la sucesión de civilizaciones, imperios y regímenes políticos en orden lineal. La consecuencia es el desinterés de buena parte del alumnado hacia la historia, considerada como saber cerrado y estático. La influencia de otras escuelas historiográficas, surgidas en el siglo XX, se intuye con la presencia en los currículos y, por consiguiente, en los libros de texto de epígrafes dedicados a la economía, la sociedad y la cultura (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). Pero su influencia es bastante leve y no debe llevar a pensar en un planteamiento de historia total, sino en pinceladas en un mar de hechos políticos. Por tanto, la huella del materialismo histórico, de *Annales* o de la historia cultural es muy limitada en su complejidad. En suma, tal y como señalan Reisman y Wineburg (2012) en la enseñanza de la historia el paradigma romántico predominó hasta la década de 1960, dejando después paso a una mayor relevancia del paradigma ilustrado. Sin embargo, las ideas románticas aún tienen gran importancia en las representaciones históricas de los estudiantes, pues los prohombres, leyendas y mitos nacionales han calado en el discurso identitario transmitido desde la educación formal y no formal.

Las ideas de “nación” y “narrativa nacional” son claves para la enseñanza de la historia. Vienen marcadas por seis características: exclusión-inclusión como una operación lógica que contribuye a establecer el sujeto histórico; procesos de identificación tanto cognitivos como afectivos; frecuente presencia de mitos y héroes; búsqueda de la libertad o del territorio; orientaciones morales, ligadas a justificar el uso de la violencia en procesos de emancipación, conquista...; concepto romántico y esencialista de la nación. La enseñanza de la historia no debe tener como finalidad la instauración, conservación y profundización de la identidad nacional y en la ideología nacionalista sino que ha de ser un instrumento fundamental para que las nuevas generaciones ganen capacidad de análisis y control sobre el funcionamiento de la sociedad y de la cultura (Rosa Rivero, 2004:64).

Para el análisis de estos elementos se han utilizado las actividades de los manuales escolares, ya que la resolución de las mismas, junto con la explicación del texto adjunto, ocupan gran parte del tiempo dedicado a la enseñanza de los contenidos históricos en el aula. Los trabajos sobre los libros de texto constituyen una línea de investigación clásica en la didáctica de las ciencias sociales (Prats, 2011; Valls 1995, 1999, 2001, 2011; Sáiz, 2011). Para Fernández (2005) hablar del libro de texto supone adentrarse en ese “incesante provocador de polémicas”. La perspectiva sociocultural que centra su investigación en el conocimiento pedagógico de los contenidos mostrados en los libros de texto, es la que más ha primado en los estudios sobre los manuales escolares (Martínez Valcárcel, 2011). Actualmente su análisis ha adquirido mayor complejidad al estudiarse tanto sus características internas como el contexto de uso por parte de profesores y alumnos. Si, como indica Valls (2001), los libros de texto constituyen el recurso didáctico más utilizado por los docentes es necesario conocerlos, analizar la finalidad y eficacia de sus contenidos, así como los procesos de selección que realizan los profesores para su uso.

El libro de texto puede ser un instrumento de aprendizaje que facilite la labor del profesor y que actúe como intermediario entre el estudiante y la materia. De hecho para Prats (2011), el libro de texto puede ser un recurso didáctico adecuado que ayude a resolver la diversidad cultural y los desequilibrios formativos de muchos jóvenes. Sin embargo los problemas surgen cuando el manual se convierte en el vehículo de transmisión de conocimientos, recibidos de forma estática y sin estrategias de indagación. Teniendo en cuenta que según autores como Valls (2011), en la materia de Ciencias Sociales los libros de texto son el principal recurso en el aula, es de gran importancia reflexionar sobre todos los aspectos que sirvan para caracterizarlos y sobre la utilización de la práctica diaria del profesorado.

Metodología

El objetivo de este trabajo es analizar los conceptos, temas y contenidos históricos que aparecen en las actividades de los libros de texto con la finalidad de valorar si dicha selección contribuye a la creación de la narrativa nacional. Para ello se han utilizado once manuales de tercer ciclo, cinco de quinto curso y seis de sexto curso. De los libros de texto utilizados, cinco están publicados antes de 2006 con el propósito de observar las posibles diferencias de los contenidos históricos en una comparativa

legislativa. Los manuales escogidos son de Vicens Vives, Eldelvives, Anaya, Santillaya y SM, ya que se encuentran entre los libros de texto más utilizados en la Región de Murcia. El método utilizado para el análisis de las actividades de los manuales combina el tratamiento de datos cuantitativo y cualitativo. Según Casanova y Pavón (2002), las técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas poseen diferentes estrategias para el estudio de la realidad. La combinación de metodologías resulta una estrategia válida en los estudios de ciencias sociales para la profundización de los fenómenos educativos. Autores como Prats (2002) han defendido en el ámbito de la investigación en didáctica de las ciencias sociales la combinación de ambos enfoques. El tratamiento cuantitativo de datos se ha realizado contabilizando los temas, conceptos y contenidos de cada época histórica para realizar una jerarquización en cuanto a su presencia y frecuencia en las distintas unidades didácticas de los manuales. El tratamiento cualitativo de datos se ha realizado a través de la interpretación del tipo de contenido que en ellas aparece, así como con la forma de realizar las preguntas a los alumnos.

En total se han recogido y analizado una muestra de 1634 actividades de libros de texto sobre contenidos históricos, de las cuales 434 del total de actividades analizadas pertenecen a manuales escolares publicados entre el 2000-2006.

Resultados

Antes de exponer y analizar los resultados relativos a los principales conceptos históricos recogidos en los libros de texto, cabe señalar que la historia es, tras la lengua y la literatura, posiblemente la disciplina que más léxico aporta al estudiante, dado su carácter global. En cuanto a los datos analizados, propiamente dichos, muestran un mayor arraigo conceptual en las unidades didácticas de la Prehistoria, Edad Antigua y Edad Media, con menos temas/conceptos pero que son relativamente frecuentes como “Paleolítico”, “Neolítico”, “Romanización”, “Íberos/celtas”, “Al-Ándalus” o “Reinos Cristianos”. Sin embargo en la Edad Moderna y en la Edad Contemporánea existe una mayor dispersión de contenidos, basados muchos de ellos en guerras, batallas o personajes relevantes. Desde la Prehistoria hasta la Edad Media hay un hilo cronológico y temático que quiere mostrar la construcción de nuestra sociedad frente a otras. La sedentarización de las sociedades, así como la justificación de nuestros orígenes clásicos (la especificidad íbera y la cultura romana), la riqueza cultural que aportó Al-Ándalus (Sáiz, 2011) y la base social y política de los reinos cristianos, son los contenidos que más se repiten. La Edad Moderna básicamente gira en torno a dos ejes fundamentales: el descubrimiento de América y el Imperio (junto a los dos principales monarcas que lo representan, Carlos I y Felipe II). Aunque ya en la Edad Media comienzan a tener mayor presencia las fechas de batallas (como por ejemplo la batalla de las Navas de Tolosa), es a partir de la Edad Moderna cuando las fechas, nombres y reyes comienzan a tener más protagonismo en los libros de texto. En el caso de la Edad Contemporánea el eje Guerra Civil/Franquismo/Transición/Democracia es el predominante, mientras que el siglo XIX está basado principalmente en la Revolución Industrial y sus consecuencias sociales (binomio burgueses/obreros). Otro acontecimiento importante señalado al inicio del período decimonónico es la Guerra de la Independencia Española contra Napoleón, hecho que ha marcado un lugar

predominante en la construcción de la identidad nacional desde la ideología nacionalista.

Los conceptos más frecuentes en los datos analizados son “Roma/romanización”, “íberos/celtas”, seguido de “Al-Ándalus”. Si bien es cierto que el tratamiento que recibe la presencia islámica está más integrado en la historia peninsular (Valls, 2011), todavía sigue percibiéndose como un paréntesis histórico, inserto en el devenir de una nación cristiana y católica por antonomasia. Este hilo conceptual muestra una historia muy clásica y sobre todo alejada de una práctica de enseñanza-aprendizaje basada en grandes problemas históricos que obliguen a movilizar al alumnado habilidades y capacidades en el análisis social. La enseñanza de la historia ha de desarrollar capacidades de razonamiento y diseñar situaciones de solución de problemas sociales en el tiempo para que los alumnos aprendan estrategias de solución (Rosa Rivero, 2004:66).

El descubrimiento de América, sin duda un tema capital de nuestra historia que además destaca por tener repercusión universal, y su tratamiento en los manuales escolares ha sido analizado en diversas publicaciones por Mario Carretero, quien subraya que enseñar historia conlleva también enseñar emociones y valores. Ello conecta con el componente identitario. De manera que si en España los libros de texto hablan de “descubrimiento de América” y exponen un enfoque de imposición cultural que ensalza a Colón, la conquista y la evangelización; en México y otros países latinoamericanos se alude a “encuentro de culturas”, algo en lo que subyace un enfoque de mezcla que ensalza lo indígena, la violencia de los españoles, así como los errores de cálculo y penurias de Colón. En cualquier caso, ambas visiones, aunque contrapuestas responden a la llamada historia oficial, que se transmite en los libros de texto y cumple tres funciones: proporciona un instrumento cognitivo para concebir la nación; realza la identidad grupal; fomenta la lealtad en sus ciudadanos. La historia no oficial, especialmente significativa en países sometidos a entidades imperiales o supranacionales, se asienta en la literatura clandestina, la religión, los relatos orales (Carretero, Jacott y López-Manjón, 2004).

Tabla 1. Conceptos y temas históricos analizados en los libros de texto

CONCEPTO/TEMA/CONTENIDO	FRECUENCIA ACTIVIDADES LIBROS DE TEXTO
PREHISTORIA	
Neolítico	53
Paleolítico	24
Megalítico	10
Nómadas	11
Aparición de la escritura	7
EDAD ANTIGUA	
Roma/romanización	139
Íberos/celtas	64
Fenicios/cartagineses	22
Hispania	19
Tartessos	0

EDAD MEDIA	
Al Andalus	89
Reinos cristianos	39
Señores feudales/Nobles	34
Monasterio/monjes	31
Reyes Católicos	31
Gótico	18
Castilla	15
Feudalismo	6
Reconquista	3
Sociedad Edad Media	2
EDAD MODERNA	
Descubrimiento América/pueblos precolombinos	35
Carlos I	30
Imperio Español	25
Felipe II	19
Monarquía absoluta/absolutismo	19
Campeños	19
Revolución francesa	15
Sociedad Edad Moderna	15
Guerra de Sucesión española	11
Estamento	11
Valido	6
EDAD CONTEMPORÁNEA	
Constitución	39
Democracia/Transición democrática	33
Burguesía/burgueses	31
República/bando republicano	31
Obreros	25
Derechos humanos	23
Revolución industrial	20
Guerra civil española	18
Franquismo	16
Guerra de la Independencia	12
Sociedad edad contemporánea	10
Alfonso XIII	9
Juan Carlos I	7
Miguel Primo de Rivera	0

La tipología de actividades que aparecen en los libros de texto está en correspondencia con el análisis de las capacidades cognitivas y los contenidos evaluados en los exámenes de Primaria y que se ha llevado a cabo en otros estudios por el grupo DICSO (Didáctica de las Ciencias Sociales) de la Universidad de Murcia. No obstante aparecen algunas diferencias. Mientras que en los manuales aparecen

algunos conceptos que sobrepasan la historia política (obreros, burgueses, sociedad de la Edad Moderna...) en los exámenes se acentúa más la memorización de hechos y fechas concretas de batallas o reinados (Miralles, Gómez y Monteagudo, 2012; Gómez y Miralles, 2013). Las operaciones cognitivas que exigen al alumno comprender o aplicar conceptos son más frecuentes en geografía que en las unidades didácticas de historia, donde al alumno se le pide que reproduzca contenido del texto para que se quede en la memoria. Aunque existe un mayor número de preguntas sobre la organización social y sobre cuestiones económicas (Miralles, Molina y Ortuño, 2011), éstas tienen menos presencia que las relativas a la historia política tradicional. También es interesante que en los libros de texto se insiste en elementos conceptuales, mientras que en los exámenes se exigen más fechas de batalla o nombres de grandes personajes de la historia. En los exámenes los contenidos que hacen referencia a “hecho/acontecimiento”, “rey/reino/monarquía” o “guerra/batalla” aparecen en mayor medida que otros como “vida cotidiana” o “sociedad/economía” (Gómez y Miralles, 2013).

Discusión y conclusiones

La historia adquiere valor como ciencia rigurosa a partir del juicio de la comunidad de historiadores. Pero los libros de texto con los que se enseña deben exponer, de forma muy resumida, gran cantidad de información histórica que no sólo a veces carece de veracidad, sino que está imbuida de una gran carga ideológica e identitaria, incluida por parte de quien diseña el contenido de la asignatura y su plasmación en el manual. Cada generación debe rehacer la historia, que es una especie de ciencia en revisión permanente. La historia es sólo una de las opciones de recuerdo colectivo, como sociedad. Pero en el mundo de la globalización, hacer una historia únicamente nacional e identitaria no tiene sentido, estaríamos excluyendo a inmigrantes e hijos de inmigrantes que no se sienten parte de ese “nosotros”. Incluso ese “nosotros”, referido a los españoles que nos han precedido, como católicos, patriotas, descubridores y conquistadores olvida a propósito a los “otros” españoles, perdedores, marginados y expulsados, en definitiva a las minorías y a los desfavorecidos. La visión didáctica de la historia debe volcarse no tanto en la memorización y repetición de eventos, sino en la comprensión de fenómenos históricos, que conviertan al alumno en un ciudadano crítico que dude de versiones oficiales y discursos maniqueos. Esta labor no sólo corresponde a la historia, sino también a la filosofía y el resto de ciencias sociales y humanísticas. Aunque el papel de la historia, sin duda, debe ser preeminente.

Es necesaria una memoria colectiva consensuada, sin obligar a nadie a recordar sólo unos hechos y silenciar otros recuerdos incómodos. La función de la historia debe coadyuvar a lograr sociedades democráticas más justas y con una convivencia pacífica. La construcción de memorias colectivas, que siempre son selectivas y por ende sesgadas, conllevan una labor de introspección y nos sitúan en el futuro desde el presente. Hay una dimensión moral del recuerdo, en suma de la historia, ligada a la alteridad: conocer, valorar y respetar al otro (Rosa Rivero, 2004).

¿Por qué después de dos siglos de enseñanza de la historia en los colegios sigue predominado el paradigma positivista? La respuesta deriva del gran protagonismo que aún conserva el libro de texto, como instrumento esencial de la docencia tanto en Primaria como en otros niveles educativos posteriores. Muchos maestros aún tienen el manual como referencia, de la que apenas se apartan ni en clase ni a la hora de plantear actividades e, incluso, exámenes. A pesar de los cambios legislativos y el hecho de incluir cada vez más elementos iconográficos y recursos TIC (enlaces, CD-rom) los temarios siguen siendo de corte político y lineal. La complejidad y extensión de los temas históricos se han ido reduciendo progresivamente en las últimas décadas, pero siempre con una historia que debe estudiarse de memoria, sin apenas aplicación práctica, a pesar de la presencia del aprendizaje por competencias. Con leves matices entre una editorial y otra, la historia se ha ido desprendiendo de algunos elementos polémicos o que pueden ser políticamente incorrectos. Así pues, con respecto a los manuales escolares de la década de 1990, hay algunos temas que desaparecen o se intentan tratar sin elementos conflictivos. Un ejemplo de esto son las escisiones del cristianismo en la Edad Moderna en el proceso de la Reforma protestante y Contrarreforma. Ahora prima una visión cultural, que oculta lo conflictivo en el marco del Humanismo y el Renacimiento. El saber histórico que se transmite en los libros de texto sigue bajo el predominio de lo conceptual y memorístico. Si al final de cada tema, antes se incluía un apartado denominado “Actividades” ahora se llama “Practica tus competencias”, pero lo que se pide a los alumnos es casi idéntico.

La información sigue siendo, ante todo, de corte político, siguiendo un relato lineal desde la Prehistoria hasta nuestros días. Según el curso académico, el temario puede ir sólo hasta la Edad Media, o bien partir de la Edad Moderna para acabar en los albores del siglo XXI. Desde luego, el aprendizaje basado en problemas, el método de centros de interés o los estudios de caso brillan por su ausencia. Los ejercicios de *historical empathy* o empatía histórica que surgieron desde el ámbito anglosajón (Lee y Ashby, 2001; Lee, Ashby y Dickinson, 1996; Shemilt, 1984) pueden suponer una renovación en la enseñanza de la historia. Esto podría suponer una vía más del cambio de una enseñanza demasiado expositiva de contenidos por una enseñanza de capacidades y procedimientos propios de la historia como disciplina. Sin embargo nos encontramos, a pesar de los cambios legislativos, ante un discurso de historia de España (pocas veces de Europa y nada universal) que, en ocasiones, se complementa con un epígrafe dedicado a la Región de Murcia, a título casi anecdótico, que más que en la historia se detiene en aspectos artísticos o patrimoniales. Además se suelen desechar los valores del patrimonio inmaterial, dedicando toda la atención a yacimientos, monumentos o museos de especial singularidad como: el teatro romano de Cartagena, el castillo de Lorca, la catedral de Murcia o el Museo Salzillo.

A través del análisis cuantitativo y cualitativo de libros de texto y material del profesor (proporcionados todos por las principales editoriales) se ha hecho una muestra significativa, que arroja pocos cambios y muchas permanencias. La historia se sigue enseñando prácticamente igual que hace varias décadas, en todo caso los programas se han acortado o empobrecido. Quizá hay menos datos concretos a memorizar: fechas, reinados, batallas, inventos, biografías... Y los contenidos relativos a la sociedad, la economía y la cultura se disfrazan bajo epígrafes como “vida

cotidiana”, “el vestido”, “la alimentación”. Frente al discurso españolista cristiano de nuestro pasado, emerge una visión idílica de Al-Ándalus (aunque siempre asumido como una alteridad a nosotros) y la supuesta convivencia pacífica de las tres culturas, algo que realmente es una manipulación. Se insiste también en otros falsos tópicos como la vida en un castillo de la Edad Media, de corte principesco, olvidando que eran edificios de tipo militar en los que la vida diaria estaba llena de penurias y peligros. Apenas se incide en la conquista de América en su sentido bélico, prefiriéndose aludir a las culturas prehispánicas. La convulsa historia del siglo XX se resume en ideas clave (Guerra Civil, Transición, Constitución), sin embargo la violencia de la guerra, la miseria y represión durante la dictadura o los problemas de la “idílica” Transición ni siquiera se mencionan.

Por tanto, el discurso de fondo sigue siendo casi el mismo. La razón hay que buscarla en el currículo, de corte enciclopédico y culturalista (Pro y Miralles, 2009). Los libros de texto y exámenes subsiguientes son fruto de esa legislación, que en España vive instalada en el cambio permanente, pero que en el ámbito de las humanidades, concretamente en el de la historia deja entrever escasos avances. El resultado de este análisis muestra que los saberes de ciencias sociales se transmiten habitualmente de forma descriptiva, enciclopédica y como un pensamiento ya construido (Laville, 2003). ¿Este conocimiento es válido para fomentar ciudadanos activos y críticos? Parece muy difícil, sobre todo en el caso de la historia, donde los contenidos están sumamente atomizados y –salvo algunos conceptos clave– el resto de saberes se basan en la memorización de hechos, fechas, batallas y reinados. Esto sigue reproduciendo la perspectiva positivista de la historia y reduciendo el tiempo histórico a la cronología. Este enfoque está muy alejado de los objetivos didácticos propuestos por Prats y Santacana (2001) para la formación histórica del alumnado, o el planteamiento de Audigier (2003) sobre la aportación de esta disciplina a la formación ciudadana de los alumnos. Como indica Pagès (2004), es necesario el aprendizaje de las múltiples dimensiones de la temporalidad para comprender la realidad social en toda su complejidad y ejercer una ciudadanía crítica y plena.

El conocimiento histórico, y también geográfico o social que se transmite en los libros de texto, y que se evalúa en gran parte de los exámenes, proporciona una visión de las ciencias sociales como un saber erudito alejado de la interpretación de la realidad social. La solución a esta cuestión está en una correcta formación del profesorado en estrategias y técnicas didácticas que fomenten los métodos de indagación en la enseñanza de las ciencias sociales (Gómez, Rodríguez y Simón, 2013). Pero también es necesario un correcto conocimiento de estas disciplinas para que los futuros docentes enfoquen el proceso de enseñanza-aprendizaje en habilidades, destrezas y competencias.

En definitiva, la identidad es fácilmente reconocible, pero no puede definirse de forma sencilla. Hay que aprovechar que está presente en la vida cotidiana (prensa, cine, refranes, xenofobia, fiestas y tradiciones, patrimonio) para analizarla y hacer reflexionar al alumnado. En un entorno global y multicultural como el actual, que los decretos legislativos y, por tanto, los manuales escolares, actividades y exámenes que emanan de ellos sigan anclados en discursos identitarios propios de los Estados-nación

del siglo XIX dice mucho de lo arcaizante del sistema educativo. Además la elaboración de currículos escolares y libros de textos son fuentes de conflicto entre los distintos partidos políticos y cambios de gobierno todavía a día de hoy. No sólo en España, sino en otros países como EEUU, México, Estonia y Alemania como señala Carretero (2012b: 181). Esto apunta a la utilización de enseñanza de la historia para el desarrollo de narrativas nacionales como finalidad y estrategia política. La escasa evolución de los manuales escolares analizados, desde 2000 hasta la actualidad (incluyendo manuales que recogen tanto la LOE como la LOGSE), en cuanto al tipo de actividades sobre historia así lo ratifica. Se repiten las mismas ideas clave, lo cual contribuye a que la historia siga siendo poco motivadora y no ayude a formar a ciudadanos críticos e independientes.

Más allá de la tradicional historia factual, que aburre y se olvida pronto, resulta interesante enseñar a pensar históricamente. Ello requiere otorgar al alumno un papel relevante, algo inaudito en los sistemas educativos tradicionales y máxime en ciencias sociales, dejando vía libre al debate en clase y el razonamiento, lo cual requiere trabajo con textos históricos (fuentes). El proceso llevará al alumno hacia la empatía histórica y la superación de su propia cosmovisión y entorno próximo. Además de la historia, entran en juego problemas cognitivos y, por tanto, ideas procedentes de la psicología, la pedagogía y la filosofía. Es factible y así se desprende de las experiencias positivas de países como Reino Unido, Portugal, Estados Unidos o Canadá (Gómez, Rodríguez y Molina, 2014).

Referencias bibliográficas

- Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, formation citoyenne et recherches didactiques. En Baques, M.-C., Bruter, A. y Tutiaux-Guillon, N. (Eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 241-263). París: L'Harmattan.
- Carretero, M. (2012a). Nations, Patriotism and School History. En *Constructing patriotism. Teaching History and memories in global worlds* (pp. 8-14). Charlotte: IAP.
- Carretero, M. (2012b). From History Education to Patriotism Through National Identity Building. En *Constructing patriotism. Teaching History and memories in global worlds* (pp. 177-181). Charlotte: IAP.
- Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2004). La enseñanza de la historia mediante los libros de texto: ¿se les enseña la misma historia a los alumnos mexicanos que a los españoles? En Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 153-172). Amorrortu: Buenos Aires.
- Casanova Correa, J. y Pavón Rabasco, F. (2002). Nuevas herramientas para el procesamiento de datos cualitativos. *Ágora digital* (3) 1. www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03articulos/miscelanea/pavon.PDF.
- Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto"*. Madrid: Dávila Editores.

Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Molina, S. (2013). Investigación y pensamiento histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*, vol. 1 (pp. 625-633). Barcelona: AUPDCS.

Gómez, C. J., Rodríguez, R. A. y Simón, M. M. (2013). Los estudios de caso y los métodos de indagación en la enseñanza de las ciencias sociales. La formación del profesorado en habilidades y capacidades. En Garrigós, F. J. et al. (Eds.). *INNODOCT/13. New Changes in Technology and Innovation* (pp. 348-356). Valencia: Ed. Universidad Politécnica de Valencia.

Hernández Cardona, F. X. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.

Laville, C. (2003). Histoire et education civique constat d'échec , propos de remediation. En Baques, M.-C., Bruter, A. y Tutiaux-Guillon, N. (Eds.). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 225-240). París: L'Harmattan.

Lee, P., Ashby, R. y Dickinson, A. (1996). Progression in Children's Ideas about History: Project CHATA. En Hughes, M. (Ed.). *Progression in Learning* (pp. 50-81). Clevedon: Multilingual Matters.

Lee, P. y Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking and rational understanding. En Davis, O. L., Yeager, E. A. y Foster, S. J. (Eds.). *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Oxford: Rowman & Littlefield.

Martínez Shaw, C. La historia total y sus enemigos en la enseñanza actual. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia* (pp. 25-46). Amorrortu: Buenos Aires.

Martínez Valcárcel, N. (2011). El uso de los manuales escolares de historia de España. Análisis de resultados desde la propuesta de Schulman. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 44-58.

Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.

Miralles, P., Gómez, C. J. y Monteagudo, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Revista de Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.

Molina, S., Rodríguez, R. A. y Sánchez, R. (2013). Investigar, enseñar y divulgar la historia social: la experiencia del Seminario y grupo de investigación Familia y Élite de Poder de la Universidad de Murcia. *Clío. History and History Teaching*, 39. <http://clio.rediris.es>

Pagès, J. (2004). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En Ferraz, F.

(Org.). *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação*, vol. 3 (pp. 35-53). Salvador: UCSAL.

Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 1, 81-89.

Prats, J. (2011). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 7-13.

Prats, J. y Santacana, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En Prats, J. *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora* (13-55). Mérida: Junta de Extremadura.

Pro, A. de y Miralles, P. (2009). El currículo de Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural en la Educación Primaria. *Educatio siglo XXI*, 27(1), 59-96.

Reisman, A. y Wineburg, S. (2012). Ways of Knowing and the History Classroom. Supporting Disciplinary Discussion and Reasoning About Texts. En Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (Eds.). *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 171-188). Charlotte: IAP.

Rosa Rivero, A. (2004). Memoria, historia e identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En Carretero, M. y Voss, J. F. (Comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia* (pp. 47-69). Amorrortu: Buenos Aires.

Sáiz, 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, 37-64.

Shemilt, D. (1984). Beauty and the philosopher: Empathy in history and classroom. En Dickinson, A., Lee, P. y Rogers, P. (Eds.). *Learning history* (pp. 39-84). Londres: Heinemann Educational Books.

Valls, R. (1995). Las imágenes en los manuales escolares españoles de Historia, ¿ilustraciones o documentos? *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. 4, 105-119.

Valls, R. (1999). Sobre la elección y usos de las imágenes de los manuales escolares de historia: un ejemplo español (1900-1998). *Clío y asociados. La historia enseñada*, 4, 77-100.

Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, 23-36.

Valls, R. (2011). *La presencia del islam en los actuales manuales españoles de historia*. *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, 59-66.